

# **28° CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGÍA**

**29 JULIO AL 03 AGOSTO 2001  
SANTIAGO DE CHILE**

**PSIKOLIBRO**

## Segunda Parte

## Artículos

- 12.- Michel Foucault: Apuntes para una arqueología de la Psicología. Vezzetti, Hugo  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - CONICET
- 13.- Pancultural gender stereotypes: Findings and explanations. Williams, John E.  
GEORGIA STATE UNIVERSITY
- 14.- Abordagem multirreferencial, análise institucional e a prática do psicólogo escolar.  
Martins, João Batista UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
- 15.- Hostilidad, agresión y violencia: respuestas psicológicas y psico-sociales. Raez,  
Matilde PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
- 16.- Teorías y Procesos Psicosociales en la Construcción de la Tolerancia Religiosa.  
Tinoco Amador, Josué UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, CAMPUS  
IZTAPALAPA
- 17.- Avances en la investigación sobre asertividad: Una perspectiva etnopsicológica.  
Flores Galaz, Mirta Margarita UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN
- 18.- ¿Psicología Social Clínica?. Ardans, Omar Núcleo Identidad - PUCSP, Brasil
- 19.- Multiculturalismo y Evaluación Psicológica: Una Respuesta a la diversidad en el  
comportamiento. Contini De González, Evangelina Norma UNIVERSIDAD NACIONAL DE  
TUCUMÁN
- 20.- Mito y realidad del aprendizaje cooperativo: la construcción sociocognitiva entre  
iguales a la luz de la evidencia empírica. Roselli, Néstor Daniel CONICET
- 21.- La seguridad de los test: Una obligación ética. Pugliese, Silvia V. Asociación  
Argentina de estudio e investigación en Psicodiagnóstico
- 22.- Percepción estética: Una relación entre arte y psicología. Montealegre H., Rosalía  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
- 23.- Ambivalent sexism and gender inequality across cultures: the insidious alliance of  
hostile and benevolent sexism. Glick, Peter LAWRENCE UNIVERSITY
- 24.- La seguridad como necesidad humana - una perspectiva desde la Psicología  
Comunitaria. Giorgi Gómez, Víctor Alberto FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UDELA
- 25.- El racismo en el Perú: Perspectiva psicológica. León Donayre, Ramón  
UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

# MICHEL FOUCAULT: APUNTES PARA UNA ARQUEOLOGÍA DE LA PSICOLOGÍA

Hugo Vezzetti<sup>[1]</sup>

I

Quiero comenzar por situar mi propio interés en un autor como Michel Foucault, tan destacado en el horizonte intelectual contemporáneo y que, al mismo tiempo, ha sido objeto de lecturas tan diversas. Me interesa, sobre todo, por lo que produce y suscita como *historiador* y por la renovación que produce en la disciplina historiográfica. Es decir, no tanto por la exposición de sus herramientas conceptuales, lo que podría llamarse, un poco en general, sus proposiciones "metodológicas" (la arqueología, la genealogía, la ética) sino por sus *investigaciones* históricas. En todo caso, no creo que puedan separarse sus ideas y sus procedimientos de su notable *práctica* historiográfica. Por lo tanto, la exploración que propongo se separa de cualquier enseñanza canónica que, en principio, iría en contra del espíritu de una obra justamente caracterizada por su propósito crítico y cuestionador de las "verdades" establecidas. Quiero destacar este punto de vista: la importancia de esa obra depende menos de un "sistema" de pensamiento que de la trabajosa empresa de *construcción de nuevos objetos* de análisis, en una dimensión histórica o, como dice Foucault, en "canteras históricas". Esos nuevos "objetos", que han quedado íntimamente asociados a la obra de Foucault son bien conocidos: la locura, la clínica, la criminalidad, la sexualidad, la gubernamentalidad. Y todos giran, explícita o implícitamente, alrededor de una *interrogación sobre las ciencias humanas modernas*.

Lo más destacable de esta serie de nuevos "objetos" de conocimiento histórico es el impacto que producen sobre las historias propiamente disciplinares. La historia de la psiquiatría y de la medicina, de las disciplinas psicológicas, pedagógicas, criminológicas, de la sociología y de las disciplinas sociales y políticas, del psicoanálisis, no pueden dejar de tomar en cuenta ese impacto, sea para incorporar algo de esa inspiración crítica, sea para intentar alguna refutación de los análisis foucaultianos. Desde luego que hubo y hay tradiciones más cerradas a ese impacto, en espacios disciplinares, como el de la psicología académica, que se mantienen replegados sobre sus propias certezas y sus propios círculos de practicantes. Pero aun en el caso de la historia de la psicología, puede verse la referencia a Foucault en la "Introducción" de la obra reciente de Roger Smith, que es básicamente una historia de la psicología pero que, significativamente, se llama historia de las *ciencias humanas*.<sup>[2]</sup>

Ahora bien, quiero avanzar a otra proposición sobre la lectura de Foucault y su interés para una historia renovada de las disciplinas psicológicas. Ese impacto, que todos reconocen, no se reduce a un efecto general o a una inspiración única. Las transformaciones que su obra produce en los temas y problemas de la historia de las ciencias humanas, para retomar la denominación de Roger Smith, no puede ser reducida, por ejemplo, a la relevancia de la cuestión de la *discontinuidad*. Ese es el enfoque de el autor citado que le permite reunir a Foucault con Marx y con Kuhn en una suerte de agregado de autores que han resaltado, diferentemente, el papel de las rupturas en la historia de las ciencias. Contrariando esa idea de una influencia o de una inspiración única, de carácter metodológico, quiero destacar que las consecuencias más innovadoras de la obra de Foucault son diversas y se producen en sus grandes trabajos de investigación, es decir, en las historias de la locura, la clínica, las disciplinas penales, la sexualidad. Y en cada una de ellas hay que destacar la correlación que se establece entre esos nuevos *objetos* con *conceptos* y con procedimientos propiamente metodológicos. Eso quiere decir, por ejemplo, el problema del *individuo*, presente en el trabajo sobre la locura y en el de la clínica, no reciben un tratamiento homogéneo y, desde luego, están bien distantes de la

cuestión tal como es abordada en *Vigilar y castigar*. En el mismo sentido puede decirse que la arqueología de la mirada médica no es la de las ciencias humanas y que la genealogía de la prisión no es la misma que se aplica a la sexualidad. [3]

De modo que el interés de esa obra no se separa de las interminables lecturas que es capaz de recibir y suscitar, siempre que sean lecturas guiadas por preguntas, que es lo que permite cierto "diálogo", y a la vez cierta distancia. Lo que me interesa proponer es esto: una lectura que abre la perspectiva de iluminar nuevas investigaciones y una suerte de diálogo y confrontación abiertos en función de *problemas* que sean los nuestros; y que reconozcan e incluso acentúen el carácter particular de los textos, los caminos diferentes, los obstáculos, incluso las ambigüedades, las rectificaciones y los saltos en esa obra. Además, los temas y dominios a los que esa obra se refiere, transformados o directamente "fundados" por esa obra, tocan algunos de los problemas mayores del saber y las instituciones modernas: locura y razón, "dispositivos" de la salud, el trabajo, el delito, la sexualidad y la familia, la educación y la ética, las prácticas de gobierno. De modo que, ante todo, permite a la psicología (y a las ciencias humanas en general) una indagación crítica sobre los saberes, las instituciones y las prácticas del mundo moderno y, en definitiva, sobre sus propios fundamentos. Es claro que los objetos y los problemas abiertos por la investigación foucaultiana van más allá de la psicología; en verdad, esa obra puede leerse como una discusión que se incluye en una tradición muy característica de interrogación crítica de la modernidad, y que sin dudas incluye a Marx, a Weber y a la Escuela de Frankfurt. [4] (Ver: D.Sayer, *Capitalismo y modernidad*)

## II

Hacia el final de su vida, Foucault., traza retroactivamente un mapa de su obra y se refiere centralmente a tres ámbitos de una genealogía del sujeto:

1) en relación a la *verdad* se habría planteado cómo nos constituimos como *sujetos de conocimiento*;

2) en relación al *campo del poder*, se trataría de indagar a los *sujetos que actúan sobre los otros*;

3) en relación *ética*, el problema sería la formación de los sujetos como *agentes morales*.

Y para estas tres problemáticas (saber, poder, ética) habría construido los correspondientes artefactos metodológicos: la *arqueología*, la *genealogía* y la *ética*. [5]

Lo más destacable para las lecturas que propongo es que si bien su trayectoria intelectual ofrece ese sesgo que se refiere, finalmente, al nacimiento del sujeto moderno, lo característico es que la cuestión de los saberes no se separa de una interrogación precisa sobre las instituciones y las normas. Foucault no elude la dimensión empírica, aplicada e incluso *tecnológica* de las disciplinas de las que se ocupa, y esto es algo que está presente ya en su *Historia de la locura* y, aun cuando varía de una obra a otra, con distintos énfasis, está presente en casi toda su obra. Es lo que va a quedar plasmado como una nueva historia en la que los *nuevos objetos* (locura, clínica, sexualidad, penalidad) y las "disciplinas humanas" quedan situadas en un campo de prácticas, de operaciones e intervenciones. En esa dirección, me interesa destacar ciertos núcleos de esa obra, que son a la vez problemas de lectura y del contexto de producción y de recepción. El *dominio* en cuestión es, entonces, el de las *disciplinas humanas modernas*, un dominio de "formaciones" complejas, en las que la dimensión de la ciencia y los saberes queda tramada con factores que responden a la lógica de las prácticas institucionales y los usos. Frente al criterio establecido que define y ubica a Foucault en las huellas del estructuralismo me interesa explorar esta problemática que preexiste y trasciende el

“momento” estructuralista y que es un núcleo recurrente en su obra: una historia crítica de las ciencias humanas que no es encarada por la vía de la tradición filosófica sino de disciplinas empíricas como la medicina, la psicología, la psiquiatría, la criminología, la sexología y el psicoanálisis.

Me interesa, entonces, esa línea de trabajo que ofrece una investigación original del nacimiento "moderno" de las ciencias humanas y sociales y que tiene como telón de fondo una historia del sujeto moderno, es decir, que se propone a la vez un análisis crítico del sujeto moderno y de los saberes e instituciones que le están destinados. Al mismo tiempo, Foucault mantiene esa referencia a disciplinas que son, dice, epistemológicamente “débiles”, en la medida en que no podrían dar cuenta, en su propio corpus teórico y metodológico, de sus principios de explicación y justificación. Si tomamos el caso de la psicología, por ejemplo, basta ver la insistencia con que se plantea la pregunta acerca de si se trata de una ciencia; es una pregunta que prácticamente nace la propia disciplina. Lo importante es el giro que produce la obra de Foucault en esa discusión a partir de una innovación que está en la base de la *historia arqueológica*. Puede haber, sin duda, diversas formas de cernir lo que sería característico de la "arqueología" foucaultiana; yo querría insistir en definirla por *lo que no es*: no es una historia epistemológica en la medida en que suspende el criterio mismo de la *demarcación* entre ciencia y no-ciencia. Pero al dejar de lado la discusión sobre el carácter científico de esas disciplinas no implica negar que en ellas existe un cierto *orden*, sistemas de reglas, conceptos, problemáticas, modos de enunciación.

Distintas categorías a lo largo de la obra de Foucault se van a referir a la postulación de un principio de organización de conjuntos heterogéneos, que tratan de poner en relación la dimensión del discurso y la de componentes no-discursivos, en ese dominio al que nos hemos referido y que se refiere a saberes e instituciones que rodean al sujeto moderno. Por ahora, sólo enuncio los diversos conceptos que a lo largo de la obra foucaultiana se refieren a esa idea de organización y que debe ser objeto de un examen más preciso. Cuando quiere indicar sobre todo la autonomía relativa de los saberes y las prácticas discursivas, va a hablar de *episteme* y de *formación discursiva*; cuando quiera destacar la trama que reúne el discurso y la institución va a emplear otros conceptos, sobre todo *disciplina* y *dispositivo*.

Y es claro que una historia de la psicología que esté dispuesta a preguntarse sobre las relaciones de ese campo disciplinar con el horizonte de discursos, de prácticas y de instituciones del mundo moderno no puede ignorar este conjunto de problemas, en particular las diferentes lógicas operantes en su desenvolvimiento histórico. En el terreno propiamente historiográfico, me interesa destacar el modo cómo pone en cuestión la separación misma entre *historia del pensamiento* e *historia social de las prácticas*. Ya en la *Historia de la locura*, la primera de sus grandes investigaciones históricas, produce, en ese sentido, un trastocamiento de los géneros historiográficos usuales. Lo hace, en su exploración de la "experiencia histórica de la locura", cuando pone en relación dos hechos simultáneos que corresponde a "series" que la historia corriente trataría siempre por separado: por un lado, en 1657, la creación del Hospital General de París y la práctica del internamiento de reúne a locos, pobres y otros "desviados", que se generaliza a lo largo del siglo XVII; por otro, el conocido fragmento de Descartes, en la primera de las *Meditaciones*, publicadas en 1641, en el cual la locura quedaría exiliada, excluida de la razón pensante.

[6]

A partir de ese libro (aunque no fue el primero fue el que el propio autor estableció como el comienzo de su obra) y de la siguiente exploración sobre la clínica y la *mirada médica*, Foucault mostraba qué tipo de problemas y consiguientemente qué corpus de disciplinas le interesaban. Y la psicología, en la que se había formado en sus primeros

estudios universitarios, formaba parte centralmente de ese horizonte de problemas. En verdad, esa referencia a la psicología y al psicoanálisis va a reaparecer, con enfoques y objetivos diferentes, en todas sus grandes obras de investigación. Obviamente, desplegar una exploración de todas esas referencias está más allá de las posibilidades de esta conferencia, de modo que voy a trabajar sobre todo el primer período en torno de la locura y de la clínica.

### III

La relación de Foucault con la psicología y con el psicoanálisis esta presente tempranamente en su formación académica y en sus primeros trabajos. Egresado de la ENS a comienzo de los '50 obtiene un diploma en psicología y en psicología patológica y muestra un interés, ciertamente crítico, por esas disciplinas que se expone en sus primeros trabajos: "La psicología de 1850 a 1950", que es de 1953 aunque fue publicado en 1957 y el pequeño libro *Enfermedad mental y personalidad* que es también de 1953; en esos mismos años escribe también "La investigación científica y la psicología".<sup>[7]</sup> Estos textos son anteriores a la obra que lo va a hacer célebre, que es su tesis, sobre la historia de la locura.

Veamos brevemente su visión de los cien años de la psicología, transcurridos hasta 1950, que se corresponde con un momento de su formación en el que dominan la inclinación hacia la tradición fenomenológica y el interés por la obra de Binswanger. Por un lado, parte de una tesis, que no es en sí misma original, que señala una contradicción en el origen mismo del proyecto de una psicología científica, entre la voluntad de conocimiento y la reducción de ese proyecto de saber positivo a los postulados del *naturalismo*, que pretendería agotar al sujeto humano en su ser natural, y la *cuantificación*, es decir la adopción de los procedimientos de medición y experimentación propios de la ciencias naturales. Lo que viene a decir, y que ya otros habían dicho, es que en verdad el sujeto humano se separa de la naturaleza y que, por lo tanto, requiere de otros métodos. Y es claro que se refiere a lo que va a exponer como "el descubrimiento del sentido" en una dirección que pone en relación a Husserl con Freud como aquellos autores que permitirían explorar esa dimensión humana que escapa a las determinaciones de la naturaleza.

Agotado el proyecto del naturalismo se hace necesario un nuevo proyecto, todavía incumplido en la visión de Foucault, que debe ser capaz de combinar novedosamente los temas y los métodos de la psicología. Y es claro que la inspiración que lo guía es la de Merleau-Ponty, ya que se trataría de admitir los nuevos objetos propuestos por quienes se orientan al análisis de la *conducta* pero reunirlos con la renovación del método proveniente de las psicologías descriptivas o fenomenológicas. Es decir que en la confrontación entre la tradición naturalista que deriva en el conductismo y la tradición fenomenológica se trata de poner en relación lo que cada una trae, a su modo, de novedoso; ya que una innova en el objeto (la conducta) mientras permanece aferrada a los viejos procedimientos de las ciencias naturales y la otra renueva el método (la descripción fenomenológica) pero sigue apegada a los viejos temas de la conciencia.

Pero lo que me interesa destacar, en una lectura necesariamente sesgada desde los problemas que salen a la luz en su obra posterior, es que no se limita a esa crítica filosófica de los conceptos y los métodos (eso es lo que había hecho Merleau-Ponty) sino que presenta un enfoque *histórico* de la psicología moderna que se refiere explícitamente a la dimensión de las *prácticas*: "educación, medicina mental, organización de los grupos". Es por el lado de esas prácticas y de los problemas que ellas enfrentan que la psicología podría aproximarse a las ciencias de la naturaleza: se refiere a una dimensión aplicada o tecnológica del saber. Pero se trata de prácticas diferentes: mientras que las de las ciencias naturales responden a dificultades o límites que son temporarios y provisionales,



la psicología, dice Foucault,

"nace en ese punto en el que la práctica del hombre encuentra su propia contradicción. La psicología del desarrollo nació como una reflexión sobre la detención del desarrollo; la psicología de la adaptación como un análisis de los fenómenos de inadaptación; las de la memoria, de la conciencia, del sentimiento aparecieron como psicologías del olvido, del inconsciente y de las perturbaciones afectivas. Sin forzar los términos se puede decir que la psicología contemporánea es, en su origen, un análisis de lo anormal, de lo patológico, de lo conflictivo, una reflexión sobre las contradicciones del hombre consigo mismo. Y si se transformó en una psicología de lo normal, de lo adaptativo, de lo ordenado, es de una manera secundaria, como un esfuerzo por dominar esas contradicciones."

No me propongo un análisis más exhaustivo de ese texto. Sólo me alcanza para señalar que ya en ese período dominado por la filiación fenomenológica Foucault destaca algo que ilumina sus pasos posteriores: la "verdad" de la psicología no deriva de un estatuto de objetividad, propio de las ciencias naturales, sino que reside, propiamente, en una dimensión *negativa*: la locura, el retardo, el conflicto. De modo que la orientación hacia lo que puede llamarse las *disciplinas clínicas* no es accidental ni puede relacionarse simplemente con la biografía sino que revela un núcleo problemático consistente. Es lo que se pone en evidencia en su libro sobre la *enfermedad mental*. En él parte de dos preguntas:

1) si hay propiamente "enfermedad" psíquica; y 2) qué relación puede haber entre la patología orgánica y la patología *mental*. Lo que quiero destacar es que explora críticamente el discurso de la psicopatología por una doble vía. Por una parte, a través de un análisis fenomenológico-existencial de los desórdenes psíquicos, que son abordados como una experiencia subjetiva, una "condición de la existencia". Pero además, y es lo que quiero destacar, por la vía de un análisis de las condiciones históricas y sociales de los trastornos psicopatológicos. Y este análisis, dicho brevemente, es una historia y un análisis marxista de la "alienación mental".

#### IV

La *Historia de la locura en la época clásica* es una obra compleja, que combina diversos enfoques y recorre fuentes igualmente diversas en el estudio de lo que llama una *experiencia de la locura*: el saber médico y las prácticas institucionales, el discurso filosófico, literario y jurídico, la historia social, económica y política. Me interesa destacar el modo en que interroga esa experiencia para buscar en ella cierto núcleo iluminador del nacimiento de las ciencias humanas. Indudablemente, no puede decirse que toda la historia de la psicología pueda ser abarcada a partir de ese núcleo; pero tampoco puede desconocerse los problemas nuevos que abre para una consideración histórica que no quiera limitarse a una crónica de autores, teorías y escuelas, replegada sobre sí misma e incapaz de preguntarse por las condiciones que hicieron posible el surgimiento de ese tipo particular de disciplinas en el ciclo moderno. En efecto, una tesis central de esta obra en cuanto al problema que nos ocupa es el lazo estrecho que establece entre *psicología* y *modernidad*. En el "Prefacio" de 1961 (excluido de la versión definitiva de 1972 y en la edición castellana) se incluye una afirmación que puede servirnos de guía en la lectura que intentamos:

Por haber dominado su locura; por haberla captado, liberándola, en las prisiones de su mirada y su moral, por haberla desarmado rechazándola hacia un costado de sí, se autorizó el hombre a establecer, en fin, de sí mismo a sí mismo esta suerte de relación que se llama "psicología" [...]



En la reconstitución de esta experiencia de la locura, se ha escrito, como por sí misma, una historia de las condiciones de posibilidad de la psicología. [8]

Esa "arqueología de la psicología" [9] comienza por separar y distinguir una experiencia clásica de la sinrazón, que es *ética* y que comprometía una voluntad libre, de la experiencia *moderna*, que es *antropológica*: ya no es reveladora de un error y una desviación que se opone a una Razón genérica sino que está *en* el hombre, determinada por causas naturales: es positiva y objetivable. Allí radicaría la condición de una psicología empírica que encuentra un modelo ejemplar en la "locura moral", un cuadro en el que la observación externa de la perturbación mental debe necesariamente continuarse hacia el espacio subjetivo. En la medida, entonces, en que el proyecto de conocimiento y de gestión de la moderna "enfermedad mental" debe prolongarse hacia una "verdad" interiorizada en el delirio, los deseos primarios, la infancia, el sueño, el campo mismo de una psicología se enfrenta a un juego interminable de contradicciones entre exterioridad e interioridad, entre objetivación e indagación de la subjetividad.

Es a partir de estos problemas que el análisis histórico del *asilo* y el nacimiento de la psiquiatría cobra un relieve ejemplar. En la nueva *experiencia* de la locura que encuentra su sede en el manicomio moderno Foucault destaca y a la vez relaciona las características de esa institución nueva con el lugar central del alienista: es lo que llama la "apoteosis del personaje médico". Sus tesis históricas han sido discutidas y no pueden ser simplemente tomadas al pie de la letra. [10] No obstante hay una proposición que merece ser considerada y debatida en sus consecuencias sobre una iluminación crítica de la psicología y los psicólogos. La lógica del *tratamiento moral* condensa en alienista, a la vez una figura de *saber* y de *autoridad*. O, lo que es lo mismo, el manicomio es la vez un dispositivo de observación y conocimiento y un aparato moral. De modo que si se quiere tomar la inspiración foucaultiana que quiere ver en esa experiencia un núcleo revelador de las nuevas disciplinas *clínicas* hay que tomar en consideración que en ella coexisten dos "ideales": por un lado, un ideal *científico-natural* orientada a la *objetivación* y un ideal *político y moral* fundado en la autoridad y el juicio inmediato del profesional.

*El nacimiento de la clínica* es una investigación sobre las condiciones históricas de la clínica médica, en particular sobre la formación de una *mirada* y de un lenguaje que están en la base de los procedimientos por los cuales la medicina moderna se reconoce como científica. Pero al mismo tiempo es una crítica profunda a la historia tradicional de la medicina que ha construido un pequeño mito de los orígenes en ese acceso a la observación que habría fundado una nueva objetividad. Frente a la concepción positivista, apegada a los "hechos", que concibe el nacimiento de la clínica como un simple "descubrimiento" de datos sensibles que estaban allí desde siempre, Foucault viene a decir que no es que los modernos fueran mejores observadores sino que, propiamente, ya no veían lo mismo. Esto es así en la medida en que hay un orden de lo *visible*, que no es el dato natural sino que depende de "códigos perceptivos" que se articulan con lo *enunciable*; de modo que ese nuevo régimen de una mirada sobre el cuerpo, los órganos y los tejidos, se sostiene en una estructura que reúne percepción y lenguaje. En principio, es fácil advertir que esa intervención crítica sobre el estatuto mismo de lo observable puede ser fácilmente extensible al modo tradicional de presentar el nacimiento histórico de la psicología científica, por la relación con los procedimientos de observación, medición y experimentación. Es evidente, entonces, que la crítica a la visión histórica de la medicina positivista tiene consecuencias para una historia de la psicología edificada sobre premisas enteramente similares.

Pero querría destacar en este trabajo de Foucault algo que excede la crítica de las historias establecidas, en la medida en que propone, positivamente, un punto de vista novedoso sobre la figura del *individuo*, a la vez un concepto y el término de referencia necesario de esa observación que va a dar nacimiento a las "disciplinas clínicas". Y es claro que esos problemas, que son centrales para una historia de las ciencias humanas, exceden los temas de la historia de la medicina. En verdad, las representaciones del "individuo" en el pensamiento moderno, en la filosofía y las ciencias, quedan situadas en un cruce disciplinar, entre las ciencias biológicas y las políticas y sociales, entre la psicología y el derecho.<sup>[11]</sup> De ninguna manera puede decirse que el planteo de Foucault agote esa problemática. Lo destacable, en todo caso, es que enlaza el surgimiento de la cuestión del individuo a ese cambio en el régimen de verdad que emerge con el nuevo paradigma de una "clínica de la mirada". Es decir que la historia del individuo se anuda con la historia del estatuto de la mirada y la observación allí donde, precisamente, se fundaría el acceso a un saber que ya no se refiere a lo general, a la idea purificada de toda referencia a lo sensible, sino a un saber de lo particular, dominado por la densidad sensible y visible de su objeto.

Estos son algunos de los problemas, brevemente expuestos, que se suscitan para la historia de la psicología en una lectura de estos primeros trabajos de Michel Foucault. Es claro que en esa obra hay más de un giro en el itinerario posterior, en el que éstos y otros problemas quedarán reformulados. Esto es particularmente notable en una obra como *Vigilar y castigar*, en la que vuelve sobre la genealogía del individuo y el poder sobre los cuerpos. Lo menos que puede decirse es que a partir de ella se ha producido cierta vulgarización de un vocabulario, que se refiere a la "disciplina", la "norma" y el poder, que sin duda ha impactado profundamente el cuestionamiento contemporáneo de las disciplinas psicológicas. Para evitar los riesgos de la simplificación me parece necesario, ante todo, trazar un recorrido más amplio de esa problemática en la obra de Foucault y en particular en ese primer tramo dedicado a la locura y la clínica que no ha quedado cancelado ni superado por los trabajos posteriores. En todo caso, a partir de esos primeros trabajos, se hace posible una lectura más precisa de las innovaciones que se producen en las investigaciones posteriores.

[1] Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Investigador del CONICET

[2] Roger Smith, *The Human Sciences*, London, Norton, 1997. Véase R.Smith, "La historia de las ciencias humanas", traducción de Ana María Talak. Dpto. Publicaciones, Fac. Psicología, UBA.

[3] *Historia de la locura en la época clásica* (1961; 2ªedic. modificada: 1972), México, FCE, 1976: reproduce la 2ª edición. *El nacimiento de la clínica* (1963), México, Siglo XXI, 1966. *Las palabras y las cosas* (1966), México, Siglo XXI, 1968. *La arqueología del saber* (1969), México, Siglo XXI, 1970. *Vigilar y castigar* (1975), México, Siglo XXI, 1976. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber* (1976), México, Siglo XXI, 1977.

[4] Véase Derek Sayer, *Capitalismo y modernidad. Una lectura de Marx y Weber*, Bs.As., Losada, 1995.

[5] "Sobre la genealogía de la ética" (entrevista por H.Dreyfus y P.Rabinow)(1983), ("A propos de la généalogie de l'éthique", *Dits et écrits*, t.IV, p.609. en *Discurso, poder y subjetividad*, presentación y compilación por O.Terán, Bs.As., El cielo por asalto, 1995.

[6] M.Foucault, *Historia de la locura en la época clásica*, op.cit., t.I, pp.75-78.

[7] Véase Didier Eribon, *Michel Foucault*, Barcelona, Anagrama, 1992. Michel Foucault, *Dits et écrits*, París, Gallimard, 1994, tomo I. Michel Foucault, *Enfermedad mental y personalidad* (1954), Bs. As., Paidós, 1961.

[8] “Préface” (1961), *Dits et écrits*, París, Gallimard, 1994, t.I; prefacio a la primera edición de la *Historia de la locura*, suprimido en las ediciones posteriores.

[9] Véase Frédéric Gros, *Foucault y la locura*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000, p.64.

[10] Véase Gauchet, Marcel y Swain, Gladys, *La pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique*, París, Gallimard, 1980.

[11] Véase Georges Canguilhem, *Lo normal y lo patológico* (1966), México, Siglo XXI, 1971. Alain Renaut, "Individuo, dependencia y autonomía", en Alain Ehrenberg, *Individuos bajo influencia*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.

## **Pancultural Gender Stereotypes: Findings and Explanations**

John E. Williams  
Georgia State University

This presentation involves an examination of pancultural gender stereotypes and efforts to explain the origins of these belief systems. I will first review our international study of gender stereotypes with the findings examined from different theoretical perspectives.

I will then review sociocultural theory which is most often evoked as an explanation for gender stereotypes. Following this, I will review gender role changes in the United States, over the last half century. Next, I will summarize studies dealing with the question of stereotype changes in the United States in recent years. Finally, I will reconsider the sociocultural theory and consider other alternatives.

### The Nature of Stereotypes

Before turning to the international study of gender stereotypes, let me make a few comments concerning the developmental history of the stereotype concept. When the term was first introduced into social science early in the last century, it was viewed as an abstract form of thinking, consisting largely of fictitious beliefs of a negative nature concerning some social group. With the mid-century cognitive revolution, stereotypes came to be viewed more simply as belief systems which followed the usual principles of concept formation and operation. This led to the recognition that stereotypes could be positive as well as negative in nature. Further, there was an increasing recognition that stereotypes often contained “kernels of truth,” that is, at least some of the stereotype content might reflect true characteristics of the target group.

This latter point is important in the present context where gender stereotypes are now recognized as reflecting some true differences in the psychological makeup of women and men. Regarding this, Alice Eagly has written:

“Contrary to our expectations that quantitative syntheses would challenge stereotypes, the majority of them have conformed in a general way to people’s ideas about the sexes.....this evidence suggests that lay people, once maligned in much feminist writing as misguided holders of gender stereotypes, may be fairly sophisticated observers of female and male behavior.” (Eagly,

P S I K O L I B R O

1994, p. 515).

Thus, as we discuss gender stereotypes, we must keep in mind that these are not simply fictitious constructions but represent, to some degree, some true average differences in the psychological makeup of women and men.

### The International Study of Gender Stereotypes

During the 1970's and 1980's, Deborah Best and I conducted a study of gender stereotypes in 27 countries from Europe, Asia, Africa, Oceania, and North and South America (Williams & Best, 1990). In each country, women and men university students served as cultural reporters by considering a list of 300 person-descriptive adjectives and indicating whether, in their culture, each adjective was more frequently associated with men, with women, or not differentially associated with gender.

The 300 adjectives were the items of the Gough and Heilbrun (1980) Adjective Check List (ACL). Illustrative adjectives are: absent-minded, anxious, bitter, cheerful, confident, cowardly, dependent, etc.

Regarding language of administration, English was employed in twelve countries, Spanish in three, Portuguese in two, and 10 other languages in one country each.

In the initial analyses, the responses of women and men in a given sample were found to be highly similar and were pooled. In each sample, these data were then examined to identify the sets of adjectives that were associated with men at least twice as often as with women, and adjectives associated with women at least twice as often as with men. In each country, these sets of adjectives were defined as the focused sex stereotypes for that cultural group and were subjected to further analysis employing four alternative theory-based scoring systems. I should note that each of these scoring systems was developed in the United States and, thus, may be subject to some cultural bias.

### Affective Meaning Analysis

This scoring system (Best et al., 1980; Williams & Best, 1977) was designed to reflect the three factors of affective meaning discovered by Charles Osgood and his associates in their international study (Osgood et al., 1975). For the two factors of Strength and Activity, the male stereotype was found to be higher than the female in all 27 countries, thus displaying a high degree of pancultural similarity. On the other hand, the results for the factor of Favorability, were not panculturally similar with the male stereotype more favorable in 13 countries and the female stereotype more favorable in 14 countries. thus, the Affective Measuring Analysis provided evidence of both pancultural generality and

P  
S  
I  
K  
O  
L  
I  
B  
R  
O

cultural variation.

### Ego State Analysis

This scoring system (Williams & Williams, 1980) was based on the five functional ego states of Transactional Analysis theory as developed by Eric Berne (1961) and others. In this system, the Critical Parent ego state reflects the part of the personality which criticizes, finds fault, and reflects social rules and individual values. The Nurturing Parent ego state nurtures and promotes growth. The Free Child ego state reflects fun, self-indulgence, and natural spontaneous feelings. The Adapted Child ego state reflects conforming and compromising behaviors.

An examination of the male and female focused stereotypes in each of the 27 countries revealed pancultural similarities on four of the five ego states. On Critical Parent, the male stereotype was higher in 26 samples; on Nurturing Parent, the female stereotype was higher in 26 samples; on Adult, the male stereotype was higher in all 27 samples; and on Adapted Child, the female stereotype was higher in all 27 samples. On the fifth ego-state, Free Child, cultural variation was observed with the male stereotype higher in 13 samples and the female stereotype higher in 14 samples. Thus, the ego state analysis also revealed much pancultural generality in the gender stereotypes.

### Psychological Needs Analysis

This scoring system was devised by Gough and Heilbrun (1980) based on Edwards (1959) classification of 15 psychological needs. The analyses of the sets of focused stereotype items revealed that, in all 27 samples, the male stereotypes were higher on needs for: Dominance, Autonomy, Aggression, Exhibition, and Achievement. On the other hand, in all 27 countries, the female stereotype was higher on needs for: Nurturance, Succorance, Deference, and Abasement. While, as usual, some cultural variation was observed, the psychological needs analysis provided additional evidence of a high degree of pancultural similarity in the psychological characteristics differentially ascribed to men and women.

### Five Factor Analysis

In recent years, many personality psychologists have reached a consensus that human personality can be adequately described by the use of five "super-traits," each embracing a number of smaller traits or "facets." The result of this is the Five Factor Theory of personality, with the factors often referred to as the Big Five. Research to date supports the idea that this model is applicable in a wide variety of cultural settings and may, indeed,



be a universally valid classification system (McCrae & Costa, 1987). A Five Factor scoring system for the Adjective Check List (FormyDuval et al., 1995) has been developed and was applied to the pancultural gender stereotypes (Williams et al., 1999). The results of this analysis revealed: on Extraversion, the male stereotype was higher in 24 samples; on Conscientiousness, the male stereotype was higher in all 27 samples; on Emotional Stability, the male stereotype was higher in 24 samples; on Openness to Experience, the male stereotype was higher in 26 samples; on Agreeableness, the female stereotype was higher in 22 samples. Thus, the five factor analysis provided substantial evidence of pancultural similarity in the gender stereotypes.

The foregoing review reveals that for all four theory-based scoring systems strong evidence is found of pancultural similarity in the psychological characteristics differentially associated with women and men. In all analyses, there was appreciable cultural variation but in all cases the observed similarities greatly outweighed the differences. We turn now to a consideration of sociocultural learning theory which has been the most generally accepted explanation for the personality differences in women and men reflected in the gender stereotypes.

#### The Sociocultural Model

The sociocultural model takes as a starting point the traditional assignment of women and men to different social roles, a process rooted in the biological differences between the sexes. The critical factor in the allocation of social roles to the two sexes is the fact that the women bear the children and, in most societies, must be available to nurse them in their infancy. Since the women must care for the infants in this basic way, it is efficient for them to assume general childcare responsibilities. If the women are to care for the children, this sets limits on their geographical mobility and makes it natural that they be assigned other "homemaking" tasks that are compatible with childcare and can be accomplished within these restrictions. If the woman is to assume primary responsibility for childcare and other domestic tasks that restrict the nature of her activities and limit her mobility, then the man must assume those roles in which mobility and continuity are critical considerations (fighting, hunting, and the like). Having recognized the different adult roles to be assumed by women and men, sociocultural theory proposes that boys are rewarded for behaviors consistent with the male role (e.g., for being adventurous and independent) while girls are rewarded for behaviors consistent with the female role (e.g., being nurturant and dependent). In this way, the children are socialized to develop traits appropriate to



their future sex roles. If women and men differ in their psychological makeup, it is due to the different patterns of social reinforcement during their developing years and to continuing reinforcement resulting from behavior congruent with their adult roles. Two quotations reflect the emphasis on sociocultural theory among scholars in the area. In an article in *Social Forces*, Walter Gove has written:

“Most social scientists believe that these differences in the personality and temperament of males and females can be attributed to socialization practice and the nature of the roles males and females typically occupy.” (Gove, 1994: 377)

Susan Basow, the author of a popular U.S. textbook, has written:

“...a strong case was made for the overriding importance of socialization as opposed to biological factors in determining an individual’s sex-typed behaviors...i.e., they are rooted in division of labor...although such a division based on biological sex is no longer either practical or necessary, the traditional pattern is embedded within the structures of society and gets transmitted to each succeeding generation as part of its socialization.” (Basow, 1992: 118)

There is an important corollary to the sociocultural theory. If sex-related personality differences and the stereotypes reflecting them are based on traditional sex roles, it should follow that if sex roles are significantly changed, one should observe some corresponding changes in the gender stereotypes. Let us examine evidence from the United States to see if this hypothesis can be supported.

#### Changing Sex Roles in the United States

During last third of the last century, there were dramatic changes in sex roles in the United States. This was seen primarily in the accelerated movement of women into areas previously occupied primarily by men. Lloyd Lueptow (Lueptow, Lueptow, & Garovich, in press) has noted the following:

#### The Labor Force

- In 1960, only 19% of married women with children worked outside the home. In 1997, the figure was 64%.

### Higher Education

- In 1960, a majority of college students were men; in 1997, a majority were women.
- In 1971, women received 40% of Master's degrees; in 1995, they received 55%.
- In 1971, women were awarded only 14% of doctor's degrees; in 1995, they were awarded 40%.

### The Professions

- The last quarter century has seen dramatic increases in the number of women in the traditionally male professions of law, medicine, and the clergy.

### Political Office

- In 1971, 5% of state lawmakers were women; in 1999, this figure had increased to 22%.

### Sports

- There has been a large increase in the participation of girls and women in competitive sports such as basketball and soccer.

### Media Roles

- In recent years, women have increasingly played major dramatic roles as physicians, lawyers, judges, police officers, etc.

Associated with the role changes just noted, there have been major changes toward more egalitarian attitudes toward women and men (Twenge, 1997).

While many aspects of traditional role assignments remain – particularly in the area of homemaking – I believe the role changes for women in the United States have been sufficiently great to lead a sociocultural theorist to predict that one should find associated

changes in the gender stereotypes, a matter we will now examine.

The Lueptow Study

Across the years 1974 to 1997, Lloyd Lueptow and his associates (Lueptow et al., 1995, in press) conducted seven gender stereotype studies at a large, primarily non-residential midwestern university. Participants were more than 3800 men and women students in introductory level sociology courses who used seven-point scales to rate the typical male and typical female on sets of stereotypic male and female traits. On the rating scales, the higher the number, the more characteristic the items were of the target group. Thus, one would expect the typical male to be rated higher on male stereotype traits than on feminine stereotype traits, while the reverse pattern would be expected for ratings of the typical female.

The mean ratings from these studies for the years 1974, 1986, and 1997 are given below:

		1974	1986	1997
Male Stereotype Traits	Typical Male	5.44	5.57	5.64
	Typical Female	4.20	4.42	4.35
Female Stereotype Traits	Typical Male	4.34	4.30	4.10
	Typical Female	5.39	5.57	5.75
Male Stereotype Traits Minus Typical Female		+1.15	+1.29	+1.24
Female Stereotype Traits Minus Typical Male		-1.65	-1.27	-1.05

An examination of the mean scores for each year reveals the expected stereotypic responses with the male traits more frequently associated with men and the female traits more frequently associated with women. Most important in the present context, is the

P S I K O L I B R O

question of stability or change in the stereotypes across the period studied. This can be examined in the lower portion of the table where the difference scores between the means are seen to be relatively constant with no evidence of a reduction in stereotypes across the years. If anything, the stereotypes appeared to be slightly more differentiated in 1997 than in 1974.

Lueptow (Lueptow et al., in press) also conducted a careful examination of 27 studies conducted by other researchers concerned with changes in sex-linked personality characteristics and stereotypes in recent years. From these studies and his own work, Lueptow concluded that there is no evidence that there have been systematic changes in sex-linked traits accompanying the role changes noted earlier. This conclusion challenges the sociocultural theory as an adequate explanation of gender stereotypes.

### Gender Stereotype Theory Revisited

What are the possible explanations for the fact that significant sex role changes in the United States have not been accompanied by changes in the psychological characteristics associated with women and men?

One possibility is that the stereotypes are so deeply embedded in human culture that much more dramatic and persistent role changes will be required before stereotype change is observed. In this case, the sociocultural theory may still have some merit.

A second possibility is that the psychological differences between women and men may be due to genetically-based biological factors (Buss, 1999; Geary, 1998). In this case, a sociobiological theory may eventually replace the sociocultural theory. Proponents of evolutionary psychology might argue that, during the process of human evolution, men who possessed genetically-determined agentic personality traits were likely to be more successful in the role of provider/protector and hence more likely to produce surviving male offspring who carried this sex-linked genetic predisposition forward to future generations. Likewise, women who possessed genetically-based communal characteristics were more likely to be successful at the caretaker/homemaker role and, thus, more likely to have surviving female children who carry this sex-linked genetic predisposition forward. In brief, such an evolutionary theory would propose that the differences in the psychological makeup of women and men may be the result of selective breeding over the eons of human evolution and would predict the temporal stability and universality across cultures discussed above.

A third possibility is that there may be merit in both types of theory – that genetic

and sociocultural factors compliment each other. Perhaps young males and females do have genetically-based predispositions toward certain personality characteristics which are then reinforced by differential socialization to produce the personality differences reflected in the gender stereotypes. One might ask: Is it easier to teach a boy to be adventurous than to be nurturant? Is it easier to teach a girl to be nurturant than to be adventurous? Hopefully, continued research will help to clarify the relative roles of social and biological factors in sex-typed personality differences and the gender stereotypes which reflect them.

### References

- Basow, S.A. (1992). Gender: Stereotypes and roles (3rd ed.). New York, NY: Brooks/Cole.
- Berne, E. (1961). Transactional analysis in psychotherapy. New York: Grove Press.
- Best, D.L., Williams, J.E., & Briggs, S.R. (1980). A further analysis of the affective meanings associated with male and female sex-trait stereotypes. Sex Roles, 6, 735-746.
- Buss, D.M. (1999). Evolutionary psychology: The new science of the mind. New York: Allyn & Bacon.
- Eagly, A.H. (1994). On comparing women and men. Feminism and Psychology, 4, 513-522.
- Edwards, A.L. (1959). Edwards Personal Preference Schedule manual. New York: The Psychological Corporation.
- FormyDuval, D.L., Williams, J.E., Patterson, D.J., & Fogle, E.E. (1995). A "Big Five" scoring system for the item pool of the Adjective Check List. Journal of Personality Assessment, 65, 59-76.
- Geary, D.C. (1998). Male, female: The evolution of human sex differences. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gough, H.G., & Heilbrun, A.B., Jr. (1980). The Adjective Check List manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Gove, W.R. (1994). Why we do what we do: A biopsychosocial theory of human motivation. Social Forces, 73, 363-394.
- Lueptow, L.B., Garovich, L., & Lueptow, M.B. (1995). The persistence of gender stereotypes in the face of changing sex roles: Evidence contrary to the sociocultural model. Ethology and Sociobiology, 16, 509-530.
- Lueptow, L.B., Lueptow, M.B., & Garovich, S.L. (in press). Social change and the

persistence of sex typing.

McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1997). Personality trait structure as a human universal. American Psychologist, *52*, 509-516.

Osgood, C.E., May, W.H., & Miron, M.S. (1975). Cross-cultural universals of affective meaning. Urbana: University of Illinois Press.

Twenge, J.M. (1997). Attitudes toward women, 1970-1995. Psychology of Women Quarterly, *21*, 35-51.

Williams, J.E., & Best, D.L. (1977). Sex stereotypes and trait favorability on the Adjective Check List. Educational and Psychological Measurement, *37*, 101-110.

Williams, J.E., & Best, D.L. (1990). Measuring sex stereotypes: A multination study (revised ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Williams, J.E., Satterwhite, R.C., & Best, D.L. (1999). Pancultural gender stereotypes revisited: The five factor model. Sex Roles, *40*, 513-525.

Williams, K.B., & Williams, J.E. (1980). The assessment of Transactional Analysis ego states via the Adjective Check List. Journal of Personality Assessment, *40*, 120-129.

# ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL, ANÁLISE INSTITUCIONAL E A PRÁTICA DO PSICÓLOGO ESCOLAR

João Batista Martins<sup>[1]</sup>

Departamento de Psicologia Social e Institucional. Universidade de Londrina. Paraná.  
Brasil.

Ao longo destes últimos dez anos tenho trabalhado no Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina, na área de Psicologia Escolar. Uma das atividades em que estou envolvido é a de supervisão de estágio de alunos do 5º ano do curso de Psicologia. Estes alunos desenvolvem uma atividade prática no campo educacional.

Tal trabalho tem me permitido realizar uma série de reflexões acerca da inserção do psicólogo no contexto escolar, reflexões estas que podem ser expressas sob duas questões: uma diz respeito ao lugar do psicólogo escolar no âmbito da instituição escolar e outra qual é a metodologia de trabalho que o psicólogo pode utilizar para o desenvolvimento de seu trabalho.

Analisando o desenvolvimento da psicologia, podemos dizer que este campo de conhecimento, que nasceu na segunda metade do Séc. XIX (Wundt, 1879) na Europa numa sociedade capitalista industrial, desenvolveu-se através do embate de alguns paradigmas inconciliáveis (FIGUEIREDO, 1991, 1993). No entanto, estruturou-se a partir de uma unidade que, longe de ser científica, é ideológica: ele se constituiu como instrumento das necessidades da sociedade em que nasceu, com o objetivo de "selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, visando em última instância, a um aumento da produtividade" (PATTO, 1984, p. 87). Encontramos essa mesma perspectiva no desenvolvimento da Psicologia Escolar, pois, à medida que nasceu com as mãos dadas com a psicométrica, ela se estruturou a partir de um conjunto de atividades onde se destacam: a avaliação da prontidão, organização de classes e diagnósticos e encaminhamentos de crianças com "distúrbios de aprendizagem", etc.

No Brasil, a inserção dos psicólogos na área da educação foi influenciada por essas práticas e teorias, circunscrevendo o que se denomina na literatura de modelo clínico" (ANDALÓ, 1984). Nesse modelo, onde os problemas (de aprendizagem, etc.) são equacionados em termos de saúde x doença e interpretados como sintomas determinados por fatores subjacentes ao indivíduo. Neste modelo, em que o conceito de patologia é central, o papel do ambiente, embora considerado, é interpretado como secundário.



Uma das razões para o predomínio deste modelo pode ser vislumbrada através implementação das concepções liberais subjacentes ao modelo capitalista desenvolvido nos países ocidentais, especialmente, no terceiro mundo. Assim, uma concepção teórica embasada no modelo clínico, que deposita no indivíduo os principais determinantes dos "problemas psicológicos", encontrou ampla aceitação numa sociedade que tem no individualismo um de seus principais suportes ideológicos ("o sucesso ou o fracasso depende basicamente do indivíduo").

A escola, por sua vez, reflete e reproduz as situações sociais que caracterizam tal modelo de sociedade. Assim, os mecanismos ideológicos inerentes ao sistema social - no Brasil extremamente marcado pelas desigualdades sociais - são naturalizados através de um processo de interiorização, que faz com que passem a fazer parte da subjetividade daqueles que estão inseridos no sistema educacional, traduzindo-se em forma de relacionamentos e autopercepção. Tendo em vista as dificuldades das crianças oriundas das classes subalternas (PATTO, 1984) para se inserirem e se manterem no contexto escolar, não raro, encontramos alunos (assim como seus familiares) que interpretam tal fracasso culpando-se, pois se acham "burros", ou porque têm a "cabeça oca". Em suma, uma questão que tem dimensões sociais passa a ser abordada e explicada no plano individual (MOYSÉS & COLLARES, 1992).

O modelo liberal também marca a estruturação dos cursos de psicologia no Brasil a partir da década de 60. Isto possibilitou o estabelecimento de um círculo vicioso entre o modelo de formação e a imagem social da profissão - o psicólogo é visto como um profissional atuando basicamente em consultórios, com a função de "curar" os indivíduos com problemas psicológicos.

Uma pesquisa realizada em 1981 pelo Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e pelo Conselho Regional de Psicologia 6ª Região, junto aos cursos

de psicologia revelou que o embasamento teórico da psicologia educacional ocorre tardiamente (7º período, para os cursos semestrais), fato que parece interferir na visão que os alunos desenvolvem sobre a área como "área menor, de pouco peso". [2]

A ênfase na psicologia clínica promovida pelos cursos de psicologia tem um reflexo interessante junto às escolas. É comum identificarmos ali a percepção do psicólogo como uma espécie de "mágico" capaz de resolver todos os problemas que as crianças possam apresentar. Tal representação nos sugere duas hipóteses complementares: de um lado esta situação é uma tentativa de passar a responsabilidade da ação pedagógica para outra

pessoa - e neste caso o psicólogo é bem vindo; por outro lado, na medida em que o psicólogo é visto como "mágico", o "cuidar de crianças" pode expressar um mecanismo de defesa - o que afasta a possibilidade de intervenção deste profissional junto a professores e direção.

Uma pesquisa realizada em 1994, junto às escolas que recebem atendimento da Área de Psicologia Escolar do Departamento de Psicologia Social e Institucional/UUEL revelou que as solicitações de trabalho feitas por estas instituições estavam diretamente relacionadas ao "modelo clínico" referido anteriormente - esperava-se que as crianças com dificuldades fossem tratadas fora do contexto escolar e, após "a cura", fossem novamente inseridas nas salas de aula (COSTA, KUMATA & SIQUEIRA, 1994)<sup>[3]</sup>.

Uma pesquisa realizada pelo Conselho Regional de Psicologia 8ª Região junto aos profissionais das escolas municipais da cidade de Londrina/PR (PANDOLFI et all, 1999), por sua vez, que o lugar ideal para o psicólogo desenvolver seu trabalho é no **contexto escolar**.

A pesquisa nos indica que a experiência dos educadores com este profissional reduziu-se a um "tratamento" clínico de problemas presentes no contexto da escola (ANDALÓ, 1984); ou ainda através de estágios supervisionados na área de Psicologia. Cabe ressaltar que estes tipos de trabalhos não atingem por completo os problemas enfrentados no cotidiano, pois abordam somente um lado do problema: o aluno, desconsiderando os contextos em que ele está inserido: a intervenção se dá sobre as dificuldades de aprendizagem, indisciplina, etc... através de um trabalho direto e exclusivo com elas (às vezes com seus familiares), sem relacionar esses problemas com o sistema educacional, as condições sociais, etc..., refletidos na escola. Tal perspectiva é apontada por MACHADO et all (1993) que, numa investigação sobre a relação do psicólogo escolar com outros profissionais em escolas (públicas e particulares) da cidade de Ribeirão Preto, nos mostra que a função mais exercida pelo psicólogo escolar é a de mantenedor da disciplina escolar - entendida como uma "ação de suspensão de alunos quando necessário, conversa com pais tendo em vista a adaptação escolar dos alunos às normas da instituição" (p. 51).

Entendemos que a re-atualização do ideário liberal - hoje conhecido como neoliberalismo -, assim como a formação acadêmica dos psicólogos contribuem para a manutenção desta situação. Além disso, vale ressaltar que tal perspectiva de trabalho também está relacionada com a atuação deste profissional. Nesse sentido, nos lembra CAETANO (1992): "é a prática profissional a responsável pela criação e manutenção da

imagem de uma determinada profissão e dos serviços que ela pode oferecer ao público" (p. 45).

A partir da consideração de Caetano, podemos dizer que as representações acerca do trabalho do psicólogo escolar são circunscritas por condições objetivas de nossa realidade, ou seja, pelas condições econômicas, sociais, políticas, etc... que, de uma certa forma, o localiza (assim como suas possibilidades de intervenção) no contexto social. Desta forma, a discussão acerca do trabalho dos psicólogos escolares deve passar - necessariamente - por uma compreensão dos fatores que possibilitaram a emergência das representações a respeito de seu trabalho - seja no contexto escolar, seja no contexto social em que está inserido. Conhecendo tais representações, assim como as condições que as engendraram, este profissional terá a possibilidade de promover as situações/relações que oportunizem a transformação das mesmas.

## **A ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO COMPLEXA**

Localizado o psicólogo no âmbito institucional, devemos agora discutir uma perspectiva de como tal profissional pode abordar e/ou intervir neste contexto.

Como nos assinala HORST & NARODOWISK (1999), o sistema escolar estrutura uma série de dispositivos que assegurem o processo de "disciplinamento" daqueles que vivenciam seu cotidiano. Tais dispositivos se expressam através das normas, dos regimentos, da organização do tempo, da disposição de sua estrutura física, etc.

Uma análise das demandas que nos são encaminhadas pelas escolas para a intervenção do psicólogo escolar nos tem sugerido que as administrações escolares buscam, no discurso da psicologia, uma legitimação para suas práticas disciplinadoras. Ou seja, a expectativa inicial da escola é a de que os psicólogos, a partir do seu conhecimento, legitimem as formas de disciplinamento implícitas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o que fazer do psicólogo – no âmbito da escola – já está, de uma certa forma, determinado, ou pelo menos, têm-se uma expectativa de sua intervenção – que, de uma maneira geral, se aproxima do modelo clínico apontado anteriormente. Como superar esta situação? este será o mote de nossas próximas reflexões.

## O cotidiano escolar: o objeto do psicólogo

Partimos do pressuposto que própria instituição escolar é um produto histórico cultural que age e interage numa trama de complexos processos sócio-culturais. Segundo EZPELETA & ROCKWELL (1986)

*A escola é, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho do Estado. Tanto na versão positivista (Durkheim) como nas versões críticas (Althusser, Bourdieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal. A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea. Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, **não documentada**, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presença civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p.12-3 - assinalamentos no original)*

Sob esta ótica, podemos dizer que a realidade de cada escola é uma **construção social**: a construção de cada escola, mesmo circunscrita por um movimento histórico de longo alcance (como é o caso do capitalismo), é sempre uma versão local e particular. Dessa expressão local tomam forma internamente as correlações de forças, as condições trabalhistas, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação.

*É uma trama em permanente construção que articula histórias locais - pessoais e coletivas -, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo do real em nossas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p.11)*

Tais considerações nos revelam a complexidade<sup>[4]</sup> do contexto escolar, pois, ali se entrecruzam as marcas da diversidade cultural que caracterizam nossa sociedade. Assim, entendemos o contexto escolar como um “palco de contradições”, onde estão em confronto diversos interesses sejam eles sociais, culturais, econômicos etc. Num primeiro momento, podemos dizer que tais interesses podem ser resumidos numa polaridade: de um lado os conservadores, buscando utilizá-la para a manutenção do *status quo*, e de outro os setores progressistas, que vêem a educação como um instrumento importante para as transformações sociais. Tal confronto se caracteriza por uma “disputa de sentidos” (reconhecida ou não, democrática ou não) entre aqueles que participam do cotidiano escolar - alunos, pais, professores, direção etc.

Estas últimas considerações nos sugerem que a dinâmica da escola se circunscreve por diversas histórias - as histórias *daqueles que participam de seu cotidiano*, e é esse cotidiano que se torna o espaço privilegiado para a atuação do psicólogo.

Tomar o cotidiano como ponto de partida de intervenção para o psicólogo significa reconhecer que ele se constitui como um campo de interseção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Nestes “encontros” (instituídos ou não) incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos na realidade e pelas categorias tradicionais da realidade escolar. Isto significa dizer que o psicólogo – ao tomar o cotidiano escolar como ponto de partida para sua intervenção – poderá ter acesso às dimensões que lhe permitirão uma certa explicação - uma elucidação - do **não-dito**, das entrelinhas, do movimento latente, implícito nas práticas sociais, que ali se desenrolam (ARDOINO, 1995).

Sob esta perspectiva o trabalho do psicólogo se aproxima do desenvolvido pelos analistas institucionais, como propõem Lourau, Lapassade, Ardoino, entre outros. Ou seja, seu principal objetivo seria o de desvelar os jogos de sentido que perpassam as relações sociais, os valores aí implícitos, a ideologia etc. <sup>[5]</sup>. Nessa perspectiva, a ação do psicólogo na instituição escolar operaria sobre situações concretas na prática social, isto é, ele abordaria não somente a face objetiva da instituição, mas também a face simbólica, não-objetável, ou seja, considerar-se-ia os aspectos inconscientes implícitos na realidade institucional.

### **O “Modelo de Inteligibilidade das Organizações”**

Em 1996, escrevi um texto que apontava a observação participante como a metodologia mais adequada para o trabalho do psicólogo no contexto escolar (MARTINS, 1996). Naquele momento, apontava que o psicólogo, ao utilizar essa metodologia, situava-se numa posição de pesquisador x interventor.

Aqui, gostaria de re-apresentar a proposta aprofundando essa discussão, e indicando um modelo de pesquisa e intervenção que nos possibilita aproximarmos dos fenômenos educativos, assegurando e resgatando sua complexidade. Trata-se do “modelo de inteligibilidade das organizações” desenvolvido por Jacques Ardoino – Universidade

Paris VIII – no âmbito da abordagem multirreferencial.

A abordagem multirreferencial tem como pressuposto a aproximação de várias linguagens, abordagens..., vários campos do saber de tal forma que se assegure a compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade, sem se reduzirem uns aos outros. Tal postura, por sua vez, é entendida aqui como **uma resposta** (dentre várias) para as problemáticas educacionais – tanto em seu sentido prático quanto teórico – cujo intuito é superar o caráter dissociado dos “olhares” que se ocupam dos fenômenos relativos à educação.<sup>[6]</sup>

No âmbito das ciências – especialmente aquelas que se inspiram no cartesianismo – a questão da multirreferencialidade não está colocada, pois:

*Tudo se passa como se os diferentes pesquisadores, as diferentes escolas estivessem mais preocupados em estabelecer o bom fundamento de sua recepção privilegiada, a superioridade de seu ponto de vista que de reconhecer e reunir para uma eventual composição orgânica esses diferentes fragmentos numa análise sempre incompleta quando não parcial. (ARDOINO, 1971, p. 405)*

O reconhecimento da heterogeneidade, da complexidade das situações sociais – e mais especificamente das práticas educativas – levaram Ardoino a elaborar um modelo onde aproxima vários campos disciplinares (Psicologia, Sociologia, Psicossociologia etc.), articulando-os de tal forma que eles não se reduzem uns aos outros. Nesse sentido, ele esclarece:

*Quando nós falamos de uma instrumentalização conceitual mais apropriada apropriada a seu objeto complexo, nós entendemos uma análise que ultrapasse o enclausuramento das monorracionalidades disciplinares, permitindo... restaurar as várias teorias explicativas ou compreensivas e, por conseqüência, referenciais diferentes. (ARDOINO, 1980a, p. 148).*

O modelo proposto por Ardoino, permite-nos, portanto, colocar em ação vários métodos de leitura ou de aproximação da realidade, várias linguagens, a partir de um mesmo dado prático.

*... muito mais que categorias explicativas ou variáveis manipuláveis em experimentos elaborados para tal fim, são constelações de idéias, noções diferentes, atitudes, comportamentos, manifestos ou latentes, conscientes ou inconscientes que expressam valores, significações, desejos ou temores, “hábitos”, em relação à situação analisada e que correspondem a sistemas práticos de inteligibilidade, a concepções de sociedade, das relações e da “natureza humana” e que, se não são descobertos, distinguidos, identificados, reconhecidos, explicados, constituem zonas de opacidade e uma prática mais cega. (ARDOINO, 1980, p. 50)*

Nessa conjugação que envolve diversos campos do conhecimento, os dados de realidade que são reagrupados por Ardoino sob a denominação de **perspectivas**<sup>[7]</sup> não são de essências diferentes. São sempre os mesmos dados complexos, **olhados sob**



**ângulos diferentes** e, conseqüentemente, organizados diferentemente, em discursos mais ou menos coerentes, em função das óticas de quem os levam em consideração. Além disso, essa aproximação traz em si mesma, em função da diversidade característica dentre as disciplinas, relações contraditórias entre si, exatamente como as relações dinâmicas e dialéticas dos dados que elas se esforçam por tornar inteligíveis. Cabe ressaltar ainda que a unidade ou a homogeneidade das referidas “constelações” dependerá do **olhar** do pesquisador ou daquele que promove uma intervenção e das concepções teórica e ideológica que estruturam esse olhar – nesse sentido podemos dizer que a abordagem multirreferencial é muito mais uma atitude em face da realidade do que uma simples metodologia.

Esses diferentes referenciais utilizados na composição de seu modelo foram dispostos por Ardoino em cinco perspectivas<sup>[8]</sup>, quais sejam:

**1 – perspectivas de análise centradas sobre os indivíduos e as pessoas:** os indivíduos e pessoas aqui são olhados, inicialmente, sob o ângulo de suas tendências, de suas estruturas próprias, de seus fantasmas, de suas carências, de seus sistemas de defesas, de suas resistências, de suas motivações, de suas implicações libidinais, de suas opiniões, de suas atitudes e de seus sistemas de valores, de suas capacidades, de seu nível de conhecimento, de suas particularidades culturais, e de sua história de vida etc. A orientação dessas leituras é **psicológica**, voltadas para a compreensão do indivíduo.

A inteligibilidade dos fenômenos considerada será diferentes em razão das diferentes abordagens que podem ser operacionalizadas para a compreensão desses fenômenos.

Sob a influência de uma psicologia categórica, encontramos-nos diante de uma ótica essencialmente estática, cuja prática aproxima-se de uma “ortopedia mental”<sup>[9]</sup>.

As mudanças individuais são decorrentes da transmissão do conhecimento ou pela influência de alguém. No caso da relação entre professor e aluno, a ação do primeiro determinaria mudanças no segundo, ou seja, a relação é considerada conforme o esquema de uma causalidade ou de um determinismo linear:

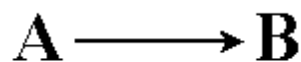


Diagrama 1

Tal perspectiva pode ser identificada, no âmbito escolar, quando observamos práticas classificatórias, onde as pessoas são rotuladas como “bons” e/ou “maus” (alunos e/ou professores), alunos “mentirosos”, “preguiçosos”, “esforçados” etc. Os quocientes de inteligência e as idades mentais<sup>[10]</sup> podem ser considerados como critérios para a ordenação, orientação e seleção dos indivíduos, possibilitando a sua inserção em determinadas categorias.

A comunicação entre os indivíduos será determinada pelo professor; não haverá comunicação lateral – entre alunos. A prioridade é a transmissão de informações.

Se a psicologia for mais refinada, os indivíduos serão considerados como individualidades que se personalizam, e as preocupações se dirigem para os processos dinâmicos implicados no desenvolvimento dos mesmos.

**2 – perspectivas de análise centradas sobre as interações:** as abordagens



analíticas arroladas por Ardoino que compõem este conjunto de perspectivas são vinculadas a uma **abordagem psicossociológica**, limitam-se a levar em consideração a **relação dual** ou a combinação das relações duais. As observações dos comportamentos do grupo ou das interações ou o jogo das “teles”<sup>[11]</sup> como propõe a sociometria moreniana, assim como a relação centrada sobre o cliente (ou sobre aluno) na perspectiva rogeriana, são algumas teorias que podem ser conjugadas na análise das interações. Sob a luz da psicanálise, certos aspectos da relação, principalmente aqueles relacionados com fantasias primitivas, podem ser considerados. Os processos de influência e de alteração serão evidentemente privilegiados através do encontro, assim como a análise da comunicação.

A relação puramente linear, traço característico das perspectivas centradas sobre os indivíduos e as pessoas, dá lugar a uma concepção mais dinâmica:

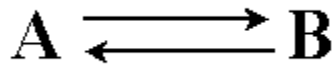


Diagrama 2

Sob essas perspectivas, a relação entre professor e aluno, deixa entrever sua problemática educativa: a **alteração**, como fonte de mudanças bem como a **negatividade**<sup>[12]</sup> que acompanha as relações podem ser consideradas como elementos fundamentais para a compreensão do processo.

A comunicação, por sua vez, já se torna possível. A necessidade do diálogo manifesta-se, ao mesmo tempo que a sua grande dificuldade. Enfatiza-se a importância das *atitudes e da vida afetiva*.

A não-diretividade e a compreensão, no sentido rogeriano dos termos, podem ser considerados como meios pedagógicos importantes para o desenvolvimento e amadurecimento do aluno.

No entanto, como isso é expresso pelas idéias de dualidade ou de diálogo, não saímos da relação a dois (mestre com cada aluno, ou aluno em situação de rivalidade fraterna com outros alunos). Quando muito, há a justaposição de relações a dois. Por falta de um terceiro termo e, por conseguinte, de mediação, as contradições, embora reconhecidas, tendem a enquistar-se ou a esgotar-se em fases conflituosas e provocam, em poucas ocasiões, uma superação criadora. Quando o jogo dos fantasmas, da autoridade e da sexualidade arcaicas são levados em consideração, a análise e a interpretação tornam-se úteis para um amadurecimento relacional.

**3 – perspectivas de análise centradas sobre os fenômenos do grupo:** estas perspectivas abrangem modelos explicativos concorrentes que, articulados, contribuem para um conhecimento mais aprofundado desse objeto da **psicologia social**. Tais modelos são, por um lado, os desdobramentos das óticas moreniana – sociometria – e rogeriana – grupos de encontro; por outro lado, as concepções psicanalíticas do funcionamento dos pequenos grupos (Bion, da Inglaterra; D. Anzieu e R. Kâes, da França). Além desses modelos, podemos remeter-nos também, a aqueles desenvolvidos a partir das teorias de K. Lewin sobre a dinâmica do campo.

No âmbito das práticas sociais, reconhece-se a influência de uma corrente anarco-sindicalista mais politizada que também pode contribuir para o esclarecimento dos

fenômenos grupais.

Esta constelação de teorias nos permitirá estudar mais especificamente as dimensões funcionais, simbólicas e dialéticas dos grupos, o que nos revelará, mais claramente, a sua vida afetiva. Tais perspectivas permitem-nos perceber que as inter-relações constituem estruturas mais estáveis. O professor também faz parte dum tal conjunto e nele exerce *papéis e funções privilegiadas*, mas se esforçará para que os alunos assumam, por sua vez, funções e papéis.

Podemos observar, a partir dessas perspectivas, fenômenos especificamente grupais: clivagens, desvios, subgrupos, conflitos de liderança, coesão etc. As relações, aqui, deixam *o mundo da relação a dois para o mundo da relação a três ou mais*, acrescentam-se às precedentes possibilidades de *mediação*, de *negociação*, de *compromisso*. Os Diagramas 3 e 4 representam duas possibilidades de abordagem das relações.

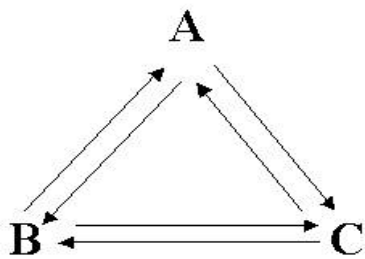


Diagrama 3

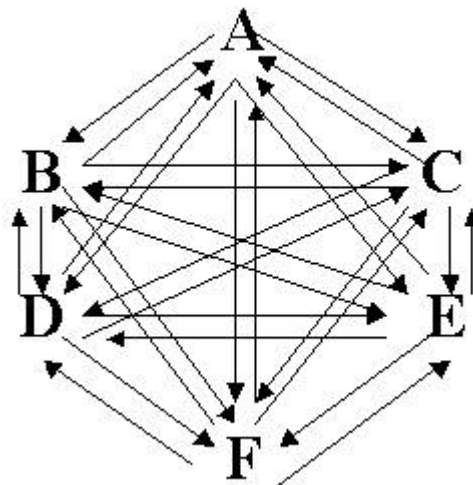


Diagrama 4

O poder, presente na relação, é generalizado. O controle será menos exterior e de todas as maneiras se apoiará sobre uma *educação para o autocontrole*.

A comunicação existirá em todos os sentidos e será mais facilmente *regulada*. A competição tenderá a exercer-se mais em relação ao “não-grupo” – a grupos exteriores e menos nas relações intragrupos. A vida afetiva tomará igualmente formas específicas

(experiências da camaradagem, experiência da separação).

Por sua mobilidade e pelas possibilidades de mediação, o grupo, quando funciona efetivamente como tal e não como um simples “coletivo”, aparece como *um dos lugares privilegiados da mudança e do amadurecimento afetivo e social*, ao mesmo tempo que se caracteriza como uma das ocasiões fundamentais de fazer uma primeira aprendizagem da democracia.

**4 – perspectivas de análise centrada sobre as modalidades de organização:** estas perspectivas estão relacionadas ao domínio das ciências da organização – uma vertente **sociológica** das Ciências Humanas. A análise sistêmica, a sociologia das organizações, o desenvolvimento organizacional, assim como as concepções de Taylor e de Fayol, quanto à organização, constituem algumas das correntes teóricas que podem aqui ser articuladas.

Essas perspectivas privilegiarão a racionalidade, os “modelos”, as estratégias, os objetivos, os planos e os programas: a leitura se fará a partir dos modelos de referências mecânicos.

Nas situações de formação, escolar ou não, são os regulamentos, os programas, as tarefas, os meios e as ferramentas (métodos e técnicas), as funções, o equipamento, os locais etc., que serão objetos de estudo nesse tipo de análise. As ações que se desenvolvem nas situações educativas – no contexto escolar – devem seguir determinados “modelos”, aos quais elas devem se conformar. Tal modelização permite ao conjunto escolar – aqui considerado em seus aspectos mais amplos – tende a funcionar de maneira sistemática, *mais racional*. A filosofia subjacente é decididamente mecanicista. As funções são cuidadosamente diferenciadas; há uma divisão do trabalho. Reencontramos aqui o pensamento categorial do primeiro plano. A aquisição de conhecimentos, o respeito dos programas e a manutenção da ordem prevista se sobrepõem sobre os fatos de relação. A *transmissão da informação*, os problemas técnicos de regulamentação e de liberdade, os procedimentos, a ordem do dia predominam facilmente sobre a *comunicação* propriamente dita. O exercício da autoridade voluntariamente se deixará reduzir a seus aspectos funcionais. Poderá mesmo haver recusa de implicação, por parte do professor, sob o pretexto da tecnicidade e de “neutralidade”.

Cabe assinalar que, o indivíduo, como “pessoa”, como “membro de um grupo” ou como “ser social” encontra-se “preso” em sua *função*, função essa determinada pelos organogramas das organizações, deixando-o, conseqüentemente, “alienado”.

**5 – perspectivas centradas sobre a instituição:** as abordagens a que Ardoino se refere sob esta dimensão, abrangem tanto a uma sociologia crítica e militante, no limite de uma contra-sociologia (LAPASSADE e LOURAU, 1972), como a uma sociologia descritiva e positivista, ancorada no conhecimento do “instituído”, mas que não reconhece a existência do **não dito** e do “instituinte” (como, por exemplo, a teoria de BOURDIEU, 1983, BOURDIEU e PASSERON, 1975).

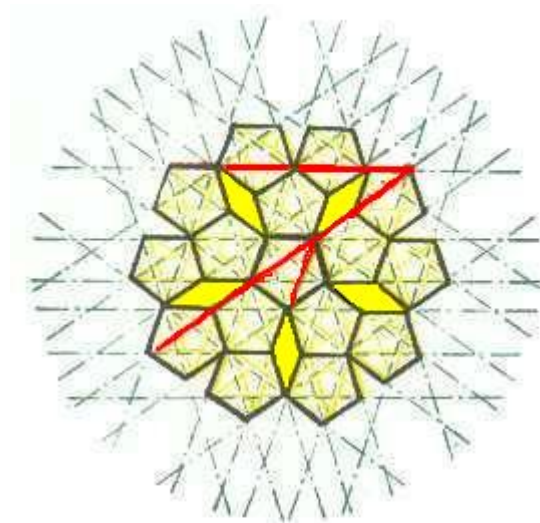
Os sistemas de valores manifestos e latentes, as finalidades, os objetivos, o “projeto”, as dimensões imaginárias da instituição, a interrogação política e crítica sobre o sentido das práticas, são os principais objetos destas perspectivas analíticas.

ARDOINO e LOURAU (1994) identificam, no âmbito do movimento francês da Análise Institucional, uma **análise institucional generalizada**, cujos pontos de partida são as teorias de Sartre, Lefebvre, Marcuse, Castoriadis, Guattari etc. Este conjunto de teorias

ofereceu os subsídios para a emergência de uma **análise institucional**, desenvolvida por LOURAU (1995) e de uma **análise institucional em ato**, conforme as propostas da *pedagogia institucional* realizadas por LOBROT (© 1966) e por Fernand Oury e A. Vasques (conforme ARDOINO e LOURAU, 1994), e da *socioanálise* feita por LAPASSADE (1977, 1980).

A organização educacional é um *lugar institucional*. Não raro uma escola é chamada de *instituição*. Por esse título ela é *determinada*, de direito, *institucionalmente*, regulamentarmente, e seu caráter instituído marca bem seu peso, sua inércia, tanto para os professores como para alunos. Há uma administração, o diretor, o supervisor, os inspetores etc. que se ocupam de estabelecer e manter a “programação” (os programas), os controles, assim como a definição dos poderes, os estatutos. O caráter estático da organização expressa-se através da “burocratização”.

A instituição, por sua vez, não tem somente um caráter instituído, ela tem também um caráter *instituinte*. Assim, a escola pode ser o lugar de aprendizagem institucional e da experiência democrática. Ela é, vista sob esse ângulo, igualmente possibilidade de mudança, se admitirmos que as instituições possam mudar de maneira evolutiva e não somente de maneira revolucionária. Através do Diagrama 5, podemos perceber, a complexidade das relações sob a perspectiva institucional.



- Canais privilegiados (hierarquia-poder)
- Relações membro a membro (polígono)
- Relações interindividuais
- - - - Comunicação intergrupo
- . - - Comunicações que se prolongam no campo social
- / Comunicações informais (interstícios)

Diagrama 5

A nota que segue, acompanha o Diagrama acima:

*Note-se que, tal como [no Diagrama 4], há relações intragrupos A-B, A-C, A-D, A-E, E-A, E-B, etc., mas na medida em que essas relações se prolongam a si próprias por grupos similares e vizinhos, constituem canais de intergrupos e podem mesmo prolongar-se para o exterior desses conjuntos, num campo social mais amplo. Note-se igualmente que, tal como no nível precedente, cada figura, progressivamente mas complexa e mais geral, contém os esquemas precedentes como um caso particular. Por exemplo, aqui certas relações foram representadas em vermelho e simbolizam, de certo modo, as relações privilegiadas de poder e de hierarquia. Representamos em cinco figuras geométricas, em amarelo, zonas de “interstícios” para marcar a presença das comunicações informais. É bem claro que na prática estes “interstícios” não são assim tão geométricamente distribuídos. Este esquema não pretende, em absoluto, decalcar a realidade, mas dar uma idéia dela. (ARDOINO, 1966, p. 46.)*

Como podemos perceber, a proposta de Ardoino nos permite abordar os fenômenos educativos em sua complexidade à medida que aproxima campos teóricos bastante distintos e, em alguns casos, contraditórios, considerando suas origens epistemológicas. A abordagem da **heterogeneidade** aqui se realiza, levando-nos a reconhecer a possibilidade de produzir um tipo de conhecimento e de intervenção diferentes do que nos propõem as perspectivas científicas que se ancoram no racionalismo cartesiano. Aqui, o conhecimento se circunscreve na ordem do “**mestiço**”, do “**impuro**”; refere-se ao local e não ao universal; caracteriza-se na ordem do “multi” e não na do unitário; é complexo e não simplificado. No que tange a intervenção, garante-se a expressão dos vários segmentos nos diversos momentos da escola, a contradição não é escamoteada, mas vivenciada por todos.

Cabe salientar, no entanto, que, no âmbito da abordagem multirreferencial, não se objetiva o estabelecimento de novas sínteses transdisciplinares, pois ela vai se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), os fenômenos complexos. Essas óticas – psicológicas, sociológicas, históricas, antropológicas, sociológicas, psicanalíticas etc. – possibilitar-nos-ão olhar esses objetos sob ângulos diferentes, requerendo, em si mesmo, o exercício e o reconhecimento da alteridade e da heterogeneidade (ARDOINO, 1998).

**Analisar e intervir**, neste contexto, não se define mais através de sua capacidade de recortar, de decompor, de dividir-reduzir em elementos mais simples, mas através de suas propriedades de “compreensão”, de “acompanhamento” dos fenômenos vivos e dinâmicos (ARDOINO, 1995, p. 9). Além disso, a abordagem multirreferencial - à medida que não se caracteriza como um movimento de decomposição ou redução de seus objetos - aceita a opacidade própria dos fenômenos humanos (o que pressupõe,



conseqüentemente, o reconhecimento de sua complexidade).

Sob esta perspectiva, a inserção do psicólogo no contexto escolar toma outras dimensões, outras vertentes outros formatos, pois a dinâmica das relações institucionais passa a ser o objeto de seu olhar e de sua intervenção, o que o coloca diante da imprevisibilidade própria das relações humanas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDALÓ, C. S. de L. O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*. Brasília. CFP. Ano IV, n. 1, p. 43-46, 1984.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.
- ARDOINO, J. *Communications et relations humaines: Esquisse d'un modèle d'intelligibilité des organizations*. Bordeaux: Institut d'Administration des Entreprises de l'Université de Bordeaux, 1966.
- ARDOINO, J. *Education et relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris: Gauthier-Villars:UNESCO, 1980a.
- ARDOINO, J. Multiréferentielle (analyse). In: ARDOINO, J. *Le directeur et l'intelligence de l'organisation: Repères et notes de lecture*. Ivry:ANDESI, 1995. p. 7-9.
- ARDOINO, J. *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea, 1980.
- ARDOINO, J. Prefácio. In: Lobrot, M. *A pedagogia institucional: por uma pedagogia autogestionária*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, ©1966. p.15-54.
- ARDOINO, J. *Psicologia da educação: na universidade e na empresa*. São Paulo: Herder/Edusp, 1971.
- ARDOINO, J.; LOURAU, R. *Les pédagogies institutionnelles*. Paris: PUF, 1994.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria prática. In: SERBINO, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BURMAN, E. *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge, 1994.
- CAETANO, M. O. A. *A construção de representação social: a representação de pais e alunos sobre a atuação do psicólogo na escola*. PUC/SP. Dissertação de Mestrado, 1992
- COSTA, A. C., KUMATA, L. Y. & SIQUEIRA, S. de L. *Esclarecimento do papel do psicólogo em instituição escolar e levantamento nas escolas das facilidades/dificuldades encontradas pelos estagiários*. Relatório de Pesquisa. Londrina:Dep. Psicologia Social e Institucional/UEL. 1994, mimeo.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- FIGUEIREDO, L. C. M. *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900)*. São Paulo: Educ/Escuta, 1993.
- FIGUEIREDO, L. C. M. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes, 1991.

- HORST, C. V. & NARODOWSKI, M. Orden y disciplina son el alma de la escuela. *Educación e Realidade*. Porto Alegre. v.24, n.1, pp. 91-113, jan/jun, 1999.
- LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- LAPASSADE, G. *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa, 1980.
- LAPASSADE, G. & LOURAU, R. *Chaves de sociologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- LOBROT, M. *A pedagogia institucional: por uma pedagogia autogestionária*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, © 1966.
- LOURAU, R. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MACHADO, V. L. S. et all. Psicólogo escolar, orientador pedagógico e assistente pedagógico na escola: um trabalho em cooperação?. *Paidéia*. Rib.Preto/USP. n. 4, p. 45-63, 1993.
- MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ci.Soc./Hum.*, Londrina:UEL. vol. 17, n. 3, p. 266-273, 1996.
- MARTINS, J. B. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, J. G. (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p21-34.
- MORENO, J. L. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Lisboa: Europa-América, s/d.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996a.
- MOYSÉS, M.A.A. & COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES 28: O sucesso escolar: um desafio pedagógico*. Campinas:Papirus, pag. 31-47, 1992.
- PANDOLFI, C. et all. A inserção do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Londrina/PR". *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 19, n. 2, p. 30-43, 1999
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica a psicologia escolar*. São Paulo:T.A.Queiroz, 1984.
- SINDICATO DOS PSICÓLOGOS NO ESTADO DE SÃO PAULO & CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - 6ª REGIÃO. *Anais do I Encontro de Psicólogos da Área de Educação*. São Paulo:do Autor, 1981
- SOUZA, M. de. Relatório (a bordo) de meia-viagem: uma experiência (em trânsito) em psicologia escolar. *Vertentes*. Assis. n. 2, p.93-105, 1992.

---

[1] Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos [jbmartin@onda.com.br](mailto:jbmartin@onda.com.br)

[2] Apesar desta pesquisa se referir aos anos 80, até este momento encontramos este mesmo viés nos cursos de formação de psicólogos. Tal situação reflete na manutenção da expectativa, por parte da sociedade e dos alunos que ingressam no curso, de que o psicólogo trabalha no consultório - "curando loucos".

[3] A mesma expectativa sobre o trabalho do psicólogo escolar é expressa por SOUZA (1992) em estágio realizado na Área de Psicologia Escolar do Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP. Ver também os dados colhidos pelo SINDICATO DOS PSICÓLOGOS NO ESTADO DE SÃO PAULO & CONSELHO REGIONAL



DE PSICOLOGIA - 6ª REGIÃO (1981).

[4] Tal conceito se inspira na obra de Edgar Morin. Mais detalhes ver Morin, 1996, 1996a e s/d.

[5] A análise institucional é um método de investigação e pesquisa que visa elucidar as relações reais, e não somente jurídicas ou puramente subjetivas, que mantemos com as normas instituídas, ou seja, tal metodologia visa esclarecer a maneira pela qual os indivíduos se põem ou não de acordo com estas normas com o objetivo de assegurar sua participação social.

[6] Sobre essa questão ver Martins, 1998.

[7] Quanto à utilização do termo **perspectivas**, Ardoino esclarece: “*Em nossos primeiros escritos que envolveram essa questão falávamos quase indiferentemente ora de níveis ora de perspectivas. Hoje, preferimos esta última denominação. A noção de nível remete à própria estrutura de uma realidade, ou seja, a uma espécie de anatomia. A perspectiva constitui um ponto de vista sobre a realidade da qual a origem é, ao mesmo tempo, afirmada, reconhecida.*” (ARDOINO, 1998, p. 37).

[8] A descrição que se segue baseou-se em ARDOINO, 1966, ©1966, 1980, 1980a.

[9] Conforme ARDOINO (1980a, p. 170), ortopedismo é uma prática cirúrgica ou médica cujo objetivo é manter ou remediar o que pode estar deformado, eventualmente, o que está enfraquecido, através de próteses ou através de aparelhos de contenção. O ortopedismo mental seria, por analogia, um sistema de técnicas, de normas, etc. que buscam obter psicologicamente o mesmo tipo de resultado.

[10] Vale a pena notar aqui a influência da psicologia diferencial e das psicologias do desenvolvimento humano. Sobre essas últimas, ver abordagem crítica de BURMAN, 1994.

[11] Este termo foi desenvolvido por J. L. Moreno, criador do psicodrama, que o definiu “*como uma ligação elementar que pode existir tanto entre os indivíduos como, também, entre indivíduos e objetos e que o homem, progressivamente, desde o nascimento, desenvolve um sentido das relações interpessoais (sociais) O tele pode ... ser considerado como fundamento de todas as relações*”. (MORENO, 1974, p. 52).

[12] Ardoino define negatricidade como a capacidade que cada um pode ter de desjogar, pelas suas próprias contra-estratégias, as estratégias do outro que pesam sobre ele, das quais ele se tornou um objeto.

# **“ HOSTILIDAD, AGRESIÓN Y VIOLENCIA: RESPUESTAS PSICOLÓGICAS y PSICO-SOCIALES**

Matilde Ráez de Ramírez, Ph.D.  
Pontificia Universidad Católica del Perú

Las abismales diferencias sociales y los conflictos étnicos no resueltos que se habían mantenido relativamente encubiertos en el Perú estallaron en los últimos veinte años. Sagasti y Hernández (1995) señalan que durante el decenio del ochenta y los inicios de los años noventa, la violencia terrorista y la hiperinflación fueron dos de sus manifestaciones más perniciosas. Los noventa resultaron un período de engaño, hostilidad y abuso de poder que se encuentra en pleno proceso de esclarecimiento y que evidencia un gobierno que resume muchas de nuestras limitaciones históricas.

La delincuencia política, los problemas de terrorismo y la crisis económica no son privativos del Perú, se dan en muchos países de América Latina y del mundo. Ubicados dentro de un contexto de crisis continuada las conductas grupales e individuales parecieran estar regidas por comportamientos que esconden los temores a través de la prepotencia o de la pasividad. Señalamos así posiciones extremas pero muy significativas de la realidad en las que el miedo va de la mano con la hostilidad, la agresión y la violencia. Sin embargo, junto a la existencia del dolor, el sufrimiento y la diversidad de pérdidas, también han surgido recursos hasta entonces desconocidos, para poder sobrevivir en estas situaciones límites.

## **Objetivos.**

Cuatro temas constituyen los fundamentos de esta presentación:

- 1) Una visión general del desarrollo y de los múltiples factores que inciden en las diferencias individuales de la violencia
- 2) La violencia criminal. Algunas reflexiones asociadas con el estudio de nueve casos de homicidas.
- 3) La violencia institucional. Consideraciones respecto al estudio de algunas características de la personalidad, con énfasis en el estudio de los mecanismos de la agresión en 60 profesionales encargados de rehabilitar a adolescentes delincuentes.
- 4) La violencia social: La pobreza y exclusión social. Presentaremos algunos hallazgos puntuales de un estudio evolutivo de la personalidad de 530 mujeres líderes urbano-marginales y su relación con la violencia y con signos de estabilidad y de cambio en un estudio comparativo entre 1989 y 1997

Finalmente una reflexión sobre algunos elementos comunes obtenidos en los estudios y también sobre diferencias, a la luz de la experiencia clínica así como de una perspectiva de Desarrollo.

## **1. Visión general de los procesos y de los factores que inciden en las diferencias individuales de la violencia.**

Estos planteamientos se relacionan con el curso del desarrollo y de los múltiples determinantes de las diferencias individuales ante la agresión. Existen muy importantes contribuciones desde el punto de vista de lo genético, lo biológico, la socialización, el ambiente y los factores contextuales en relación con la agresión y otras conductas antisociales. Como señalan Coie y Dodge (1998), la familia y los estudios de mellizos sugieren el valor de la herencia a través del temperamento, la hiperactividad o el déficit de atención. Factores biológicos tales como las hormonas, los neurotransmisores también tienen relación con estudios sobre el tema.. Las variables ecológicas que incluyen la pobreza, vivir en barrios violentos, las tensiones familiares y la discriminación racial tienen un rol muy importante en el desarrollo de la agresión. Especialmente valiosa es la calidad de la relación padre-hijo y del observar cómo ésta interactúa con los estresores contextuales obtenemos un buen predictor de la agresión. También resulta importante el patrón de disciplina utilizado, sea este represivo, inconsistente, o punitivo. Geen (1998) en una revisión desde la psicología social señala que en la actualidad la atención de los estudiosos se focaliza sobre todo en los procesos psicológicos que median y moderan los efectos del conflicto.

Nosotros desde nuestra posición de Sicólogos del Desarrollo añadimos la importancia tanto de la evolución como del desarrollo de las funciones de la personalidad y cómo éstas se integran en las distintas etapas del ciclo vital para reproducir patrones individuales distintivos.

**Concepción de agresión.** Las diferencias en la definición de agresión se refieren actualmente a distintos grados de variaciones sobre el concepto, pero la mayor parte de los psicólogos podríamos entenderla siguiendo la propuesta de Baron y Richardson (1994), “cualquier forma de conducta dirigida directamente hacia la meta de dañar o perjudicar a otro ser viviente quien es motivado para evitar tal tratamiento” (p.5) Esta definición bastante amplia no incluye sin embargo todas sus opciones. Agresión implica también pérdida o daño a la propiedad, como en el caso de la agresión instrumental, usando la amenaza de la fuerza para obtener la posesión del objeto.

Asimismo, esta aproximación puede variar de acuerdo al género, a la etnia y a la cultura relativizando la conducta de acuerdo al juicio social con que se le aproximen. Como ejemplo podemos ver las diferencias entre hombres y mujeres . Crick y Grotperter (1995) señalan que una razón de la aparente discrepancia en los niveles de agresión entre los sexos, es que la agresión ha sido definida limitándose sólo a los actos de ataque directo sea físico o verbal. Si se amplía la definición y se incluyen conductas racionalmente destructivas, por ejemplo destruir la reputación del otro, entonces los puntajes femeninos de agresión se acercarían a los masculinos.

**La consistencia de la agresión en la personalidad a través del tiempo** ha sido señalada en diversas investigaciones de distintos países. Una perspectiva que rescatamos es la importancia referida a cómo las distintas variables de la personalidad influyen en la agresión. Cappara (1994) ha conceptualizado diversas variables de la personalidad como antecedentes de conductas agresivas. En sus trabajos indica que la irritabilidad, la susceptibilidad emocional y la dualidad disipación-ruminación son datos muy significativos. La mayor parte de autores e investigadores resaltan el rol de la personalidad como moderador en la agresión

En una brevísima revisión de la literatura psicológica sobre violencia encontramos que uno de sus ejes, la criminalidad ha aumentado 600% en los últimos años (Skogan, 1989) y que el homicidio es la primera causa de muerte en hombres jóvenes entre 15 y 24 años. A nivel mundial el crimen y la violencia resultan uno de los mayores problemas a enfrentar. (Berke, 1994)

El trabajo clínico terapéutico nos lleva a plantearnos, además de estas expresiones tan directas de violencia, acción física destructiva contra una persona, su relación con los otros tipos de la violencia familiar: el maltrato infantil, la agresión hacia la pareja, la manipulación del adolescente psicopático entre otros.

## **2-La violencia criminal. Algunas reflexiones relacionadas con un estudio de nueve casos de homicidio.-**

Un tipo de violencia muy particular está constituido por: la violencia criminal. Su característica distintiva radica en el hecho que se organiza y dirige a hacer daño y puede llegar a destruir definitivamente a una persona. Este objetivo proporciona al acto violento un carácter aterrador.

Presentamos a continuación una experiencia sobre este tema en el estudio que exponemos sobre un grupo de homicidas. En este trabajo la violencia está en relación directa con las condiciones históricas y predominantes en la realidad de los participantes. Se trata de una evaluación que realizamos junto con la Dra. Mayela Falvy de 9 personas que habían cometido asesinato. Un dato adicional es que el homicidio era en agravio de policías, en una época en la que se castigaba este hecho en el país con la pena de muerte. El análisis se realizó con 9 de los 11 inculcados, de los que 7 fueron condenados a muerte, 4 sometidos a proceso judicial y uno considerado inimputable por ser Deficiente Mental. Al presente estudio corresponden 7 condenados a muerte y 2 sometidos a proceso judicial.

El estudio descriptivo se realizó con una batería completa de pruebas psicológicas (Escala de Inteligencia de Wechsler (WAIS), Figura Humana, Rorschach, Sacks y Bender) así como Historia personal y Entrevista Clínica.

Nuestro grupo estuvo conformado sólo por hombres . En el Perú las mujeres delincuentes no suelen asesinar, sólo lo han hecho- y con particular saña- las terroristas. Este dato

corresponde a lo señalado en la mayor parte de estudios sobre género y violencia especialmente en homicidios (Uniform Crime Reports, 1992) La excepción la constituyen las mujeres terroristas,- experiencia común además en la mayoría de grupos similares en el mundo- es un tema a reflexionar para una discusión posterior.

En la muestra todos son jóvenes con edades que fluctúan entre 23 y 27 años, físicamente sanos y con escasa escolaridad (De 6 a 9 años de estudios). Todos provienen de un estrato socio económico bajo.

El desenvolvimiento de las historias personales es similar al de otros estudios sobre el tema. (Ressler y al.,1988, Gacono, 1997). Presentan una historia familiar de alcoholismo y de abuso, con énfasis en la inestabilidad en la relación con el padre que en la mayor parte de casos los abandona en la adolescencia, relaciones negativas con otras figuras masculinas y sobre todo vínculos negativos con una madre dominante y distante, la percepción de haber sido tratados injustamente y la ausencia de un hermano mayor como modelo.

Vemos un desarrollo común de patrones de comportamiento violento muy severo que comienza con actos de agresividad menores y conducta delincuente en la infancia, aumentando su peligrosidad alrededor de los 17 años. El uso de drogas y la actividad sexual aumentan el incremento de riesgo en este período.

Un dato muy particular es el hecho que todos sabían que al que mataba a un policía le esperaba la pena de muerte. Ante la pregunta directa en la entrevista afirmaron conocer la norma e incluso ironizaron al respecto.

“Es que los tombo (apelativo con un matiz despectivo, pero también familiar a los policías) se dejan pues Srta.”Queremos remarcar que este estudio lo llevamos a cabo a pedido de la Justicia Policial y que estos jóvenes vivían ya el riesgo inminente de la condena a muerte. Sin embargo, ninguno mostraba intención de minimizar su responsabilidad o de tratar de obtener resultados que los beneficiara buscando congraciarse con el examinador o bien exagerando sus problemas y dificultades. Esta conducta, que sí la hemos observado en muchos reos, sorpresivamente no se da en este grupo.

**Las pruebas psicológicas** permiten una hipótesis interpretativa a este hallazgo. (Tabla 1). La culpa es un elemento importante como motor de acción y modo de respuesta ante la frustración y en general como una manera de encarar la conducta. En nuestro trabajo sin embargo todos la rechazan y ninguno intenta un proceso cognitivo de revisión, a pesar de poder intelectualmente hacerlo. Además de rechazarla el 85% la proyecta contra el medio ambiente. Tenemos un caso extremo que en la entrevista dice textualmente “Mejor que lo maté porque acá no saben nada y lo hubieran muerto los médicos”

La reparación, proceso esencial para la elaboración de la culpa, está ausente.

**Tabla 1****Signos con aspectos de Culpa y Defensas principales.**

	<b>Aspecto</b>	<b>%</b>
1.	Negación de Culpa	57,0
2.	Negación de Responsabilidad	100,0
3.	Aceptación de Culpa	--
4.	Rechazo de Culpa	100,0
5.	Angustia Frente al Castigo	28,0
6.	Carencia de Metas	100,0
7.	Arrepentimiento	--
8.	Proyección de culpa en el ambiente	85,0

**N = 9, Los resultados pueden ser superiores al 100% debido a que los participantes pueden presentar varias respuestas**

En la tabla siguiente (Tabla 2) presentamos simultáneamente los **recursos y las defensas**. La fuerza del ego que permite, a partir de la seguridad básica utilizar elementos necesarios para el control racional , indica que en el 71% de los casos las limitaciones del proceso inciden en la impulsividad como el elemento central en la conducta. Esta característica, aunada al 85% de empleo de la proyección como mecanismo de defensa señala la tendencia a dirigir hacia los otros las características insoportables de sí mismos con dificultad para separar lo interno de lo externo y por tanto tener una visión real de los hechos.

**Tabla 2****Signos compatibles con aspectos del Mundo Interno**

<b>Aspecto</b>	<b>Respuestas</b>	<b>%</b>
1. Fuerza del Yo	Control	28,0
	Ausencia de Control	57,0
	Control precario	14,0
2. Mecanismos Defensivos	Proyección	85,0
	Negación	57,0
	Aislamiento	14,0
	Supresión	14,0
	Represión	42,0
	Intelectualización	14,0

---

**N = 9**

**Los porcentajes pueden ser superiores al 100 % debido a que los participantes pueden presentar varias respuestas.**

Existen algunos **elementos comunes de la personalidad** en el estudio: Egocentrismo, insensibilidad y falta de empatía, escaso control de la cólera y ausencia de remordimiento. La constricción en la producción relacionada con el esfuerzo para controlar todos los aspectos de la realidad, la defensividad y en algunos casos la grandiosidad.

**Un dato significativo** es el hecho que en nuestro estudio ninguno es Deficiente Mental y que el potencial señalado tanto por la prueba de inteligencia como de personalidad es mayor que los logros obtenidos. Si bien la mediación cognitiva es poco convencional e idiosincrática , no existen distorsiones perceptivas ni conceptuales compatibles con desórdenes muy severos de pensamiento. Este es un hallazgo particularmente relevante, porque es inusual en estos pacientes y porque además en el Código Penal peruano son inimputables las personas deficientes mentales o sicóticos.

**Afectividad.** En esta área encontramos marcadas dificultades para manejar y modular las emociones., hallazgo similar a otros casos descritos en la literatura. En el grupo sobresale también la tendencia a evitar estímulos emocionales externos y a defenderse así contra su afectividad.

**Agresión y Violencia.** Aunque la relación de las respuestas agresivas del Rorschach con agresión en el mundo real es discutible en las poblaciones forenses, los hallazgos idiográficos tan abundantes en la muestra sí permiten establecer la correlación. La agresión es particularmente cruel (L.IX la cabeza de un bebé que le han disparado; pistola, revólver) , predominando ese impulso dentro de sus objetos internos. La orientación oposicionista propia del antisocial sugiere individuos caracterológicamente coléricos y que pueden ser ariscos y crónicamente disconformes. Las fantasías sexuales aparecen relacionadas con narcisismo, devaluación y la irrupción de impulsos sexuales asociados con escasa empatía y matices de crueldad. Sin embargo, en el 44% la tolerancia al estrés es promedio. Podemos inferir que el grupo usa su afecto escasamente modulado, la cólera frecuente en una manera deliberada y predecible para controlar los objetos de su ambiente y reforzar la fantasía psicopática de control omnipotente .

Estos hallazgos se visualizan en la tabla siguiente donde la **autodestrucción enmascarada con la conducta agresiva** resulta el elemento subyacente central. Vemos que el 100% alcanza un elevado nivel de agresividad y sólo el 14% esboza autocrítica. Si nos planteamos que el odio- agresión es una conducta propia de los primeros estadios del desarrollo, es evidente que el proceso está detenido en muchos aspectos de esta etapa y los elementos de oralidad tales como la demanda y dependencia exageradas, junto a la hostilidad , serán significativos en su conducta.

P S I K O L I B R O



El rol sexual y cómo es aceptado indica momentos claves en el proceso de desarrollo y favorece conductas más positivas de interacción. En el estudio el significado del rol sexual se encuentra cuestionado, porque se rechazan los aspectos más maduros implícitos, en especial la aceptación de responsabilidad. Es interesante observar que las fantasías homosexuales contrastan con los datos de la entrevista en la que ninguno acepta conductas homosexuales y todos exageran el valor de su virilidad en la conquista de la pareja.

**Tabla 3**  
**Signos compatibles con aspectos de Autodestrucción**

Aspecto	Respuestas	%
1. Agresión		100,0
2. Autocrítica	Si	28,0
	No	57,0
	Escasa	14,0
3. Constricción		100,0
4. Nivel de desarrollo	Pre-edípico	14,0
	Oral	71,0.
	Anal	28,0
5. Aceptación del Rol	Rechazo a la responsabilidad del rol sexual	100,0
	Fantasías Sado-Masoquistas	100,0
	Activo	14,0
	Inactividad-Pasividad	--
	Pasivo-Agresivo	57,0
	Fantasías Homosexualidad	42,0

**N = 9**

**Los porcentajes pueden ser superiores al 100% debido a que los participantes pueden presentar varias respuestas.**

Una primera **reflexión sobre el estudio** presentado nos indica que cuando todos los esfuerzos dirigidos hacia la agresión son ineficaces, se produce la explosión primaria que

es la violencia. Esta es básicamente física, el estímulo se traduce directamente por el impulso violento a golpear. Al bloquearse otras fases del comportamiento es posible que la explosión de violencia sea la única vía con la que cuentan los individuos o los grupos para liberar una tensión insoportable y alcanzar una sensación de significación. La tendencia a la violencia -y este estudio lo confirma- no es sólo algo que se constituye dentro del individuo, es también una reacción ante las condiciones externas. La fuente de la violencia debe ser vista en sus manifestaciones internas tanto como en las externas, como respuesta a una situación que se percibe como una fuerza que bloquea y excluye toda otra forma de reacción.

En nuestra muestra la conducta agresiva ocurre a menudo dentro de un contexto de otros comportamientos antisociales, incluyendo incumplimiento con los adultos, delincuencia, abuso de sustancias, temprana e imprudente actividad sexual y vandalismo, así como ausencia de empatía en sus vínculos.

Mischel (1974) plantea que la habilidad para posponer gratificaciones puede explicar una mejor comprensión de la agresión. A través del intercambio interpersonal el niño adquiere las estrategias cognitivas para posponer las gratificaciones, que lo ayudan a evitar la actitud impulsiva y así poder colocarse en el lugar del otro, ayudando a declinar la agresión.

Rutter (1989) señala que no existe diferencias étnicas o culturales entre personas que tienen un empleo entre 18-20 años. Sugiere que un trabajo estable independiente del origen de la persona ayuda a evitar la violencia criminal. La pobreza está más relacionada con la continuidad de la violencia que con su inicio, porque sus miembros tienen muy pocas oportunidades para poder aspirar al rol convencional como adultos y más bien aumentan su dependencia al grupo inadecuado y a la economía ilícita.

Este trabajo resultó una experiencia muy particular, por el contraste entre los datos objetivos del estudio y los elementos potenciales existentes en la personalidad que nos dejaron interrogantes sin respuestas

Pero, sobre todo, fortaleció la convicción sobre la ineficacia de la pena de muerte para cumplir su objetivo de sanción. Más bien nos inclinamos a plantear que lo que se logra con un castigo tan radical, en un sentido dinámico, es satisfacer tendencias internas de auto destrucción..

### **3. La Violencia Institucional. Consideraciones respecto al estudio de algunas características de la personalidad, con énfasis en el estudio de los mecanismos de la agresión en 60 profesionales encargados de rehabilitar a adolescentes delincuentes.**

La experiencia del estudio de los homicidas nos planteaba la necesidad de reformular dentro de nuestro trabajo los métodos de prevención. En el capítulo anterior un dato común a muchos en la historia, fue la experiencia "reformadora" del Instituto Nacional de Readaptación Social, el centro más importante del país especializado en adolescentes delincuentes. En sus relatos coincidían en que allí habían mejorado sus conocimientos

sobre técnicas delincuenciales. Incluso uno bromeando nos dijo “Es una Universidad Srta. , se aprende de todo”,

Si bien es conocida la problemática de horror asociada a las cárceles, presente en la mayoría de países, el instituto de menores no es una cárcel. Además su objetivo consiste en proporcionar a adolescentes que han cometido un delito, la oportunidad de ayuda, favoreciendo un cambio en el modelo de vida.

Obviamente no es mi intención en esta presentación referirme a condiciones de infraestructura ni discutir respecto al sistema basado en el castigo y la represión que aunque no se acepte está instaurado en estos centros. Sólo señalo que de los comentarios de los participantes se desprendía que por el hecho de haber delinquido el personal de la institución los consideraba psicópatas.

El conocimiento actual de la psicología nos lleva a oponernos a esta concepción y a reforzar el hecho que un acto delictivo no tiene que ser visto necesariamente como patología. Si bien en el centro en mención existían casos de peligrosidad extrema, la tendencia a involucrar a todos por igual, indicaba la existencia de severas deficiencias en el personal a cargo.

Simultáneo al interés en esta problemática nos llegó la propuesta para trabajar como Consultora en dicho centro. La aceptación de dicha propuesta nos permitió participar dentro de un proyecto especial de reorganización.

Dentro de este plan se estableció como uno de los primeros pasos un estudio psicológico de las personas que tendrían que hacer operativo el cambio. Nos referimos a profesionales y personal educativo, administrativo y técnico de este centro de readaptación. Queríamos estudiar las características de personalidad y evaluar los mecanismos de agresión, en personas que modifican sistemas de violencia.

Trabajamos con todo el personal excepto los que estaban de vacaciones o permiso (7) y los Tutores de turno (6). La muestra quedó constituida por 60 participantes entre 27 a 56 años, 45 hombres y 15 mujeres.

Utilizamos una Entrevista Clínica, El Rorschach para Grupos y la Historia Laboral .La Entrevista y el Rorschach para Grupos fueron consideradas técnicas consistentes para lograr el objetivo del estudio.

En relación con el Rorschach para Grupos posteriormente llevamos a cabo una variedad de estudios psicométricos que nos probaron su eficacia.(Ráez y Martínez, ( 1985), Ráez (1996, 1997, 1998)

Presentamos algunos de los hallazgos más reveladores para entender la dinámica de la violencia. En la Tabla 4 aparecen **contenidos anatómicos** muy particulares: Boca, diente, mandíbula. Estos contenidos no se esperan en adultos no pacientes, debido al nivel de primitivismo y hostilidad que simbolizan. Además existen diferencias estadísticamente significativas indicadoras de aumento de los niveles más primitivos de la personalidad indicadores de potencial de violencia y de descontrol en la muestra.

**Tabla 4**  
**Signos de Contenidos de Violencia**

Contenido	F	%
Anatómicos (Boca, Diente, Mandíbula)	27	25,5
Otros Anatómicos	79	74,5
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>100,0</b>

**N = 67**

$$X^2 = 24,54$$

**G. L. = 1**

$$P = ,0000$$

Sorprendentemente estos **contenidos hostiles** (Tabla 5) se encuentran sobre todo en la lámina III, la más importante para explicitar la empatía, en la VII relacionada con la relación y aceptación de lo femenino y lo materno y en la VIII que implica la organización de los afectos y de los impulsos de manera racional. Permite inferir bajo nivel en la empatía y en el reconocimiento de la necesidad de contacto afectivo con el mundo externo y con lo femenino así como dificultades para establecer vínculos con el medio.

**Tabla 5**  
**Distribución de los Contenidos anatómicos (Boca, Dientes, Mandíbula) por Lámina**

Lámina	F	%
III	3	11,5
VII	3	11,5
VIII	20	76,9
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

**N = 67**

$$X^2 = 19,62$$

**G. L. = 2**

$$P = ,0000$$

**La variedad de contenidos específicamente agresivos** tales como espada, látigo, lanza, cuchillo, ametralladora son particularmente relevantes.(Tabla 6). En estudios posteriores que hemos llevado a cabo en el país, incluyendo la estandarización normativa del

Rorschach Individual (Ráez, Maguiña, Iza, Jara y Velásquez,1999) y en su ampliación (Ráez, Jara, Plaza y Tejada, 2001) estos contenidos son prácticamente inexistentes. Es más bien en el trabajo clínico con pacientes es donde sí se les encuentra relacionados con patologías de descontrol.

En un estudio como el nuestro, con una muestra de no pacientes las implicancias simbólicas referidas siguiendo a Phillips (1953) indicarían “ motivaciones y actitudes que no se pueden expresar directamente”. Pero si consideramos que estas vivencias van a coexistir en la vida diaria junto con la confrontación con la agresión y la violencia de los jóvenes internos, podremos presuponer la posibilidad de ser expresadas también en la conducta con escaso control por algunos de nuestros participantes.

**Tabla 6**  
**Distribución de contenidos de Objetos Agresivos**

Contenidos	F	%
Objetos Agresivos (Espada, Látigo, Lanza, Cuchillo, ametralladora)	11	14,7
Otros Objetos	64	85,3
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>100,0</b>

**N = 67**

**$\chi^2 = 36,05$**

**G. L. = 1**

**P = ,0000**

En la tabla 7 colocamos los elementos que implican **auto concepto y percepción del otro**. El número de respuestas humanas está dentro del promedio de la muestra normativa peruana. En cambio las respuestas parahumanas ((H)) son superiores . Se obtienen datos sobre la aptitud para reconocerse a sí mismos y poderse representar dentro de un sistema de relaciones. Estos elementos abren el camino a la empatía y al reconocimiento del otro. (Puntaje H ). Sin embargo, el aumento de las respuestas parahumanas ((H) que llega al 45% del total de respuestas humanas indica distancia en la relación interpersonal y la posibilidad de visualizar de manera arbitraria o deformada las relaciones humanas. Esta tendencia resulta peligrosa para un grupo de personas cuyo tipo de trabajo exige justamente apertura y comprensión empática.

**Tabla 7**  
**Auto concepto y percepción del otro**  
**Distribución de Contenidos H**

P S I K O L I B R O

H + Hd	H (H) + (Hd)	Total
145	116	261
55,6 %	44,5 %	100,0 %

**N = 67**

**$X^2 = 3,22$**

**G. L. = 1**

**P = ,0726**

A fin de sistematizar los hallazgos se procedió a elaborar una escala específica sobre violencia y agresión con los contenidos Rorschach, y también sobre signos de empatía y habilidad para la interrelación social. La escala utiliza los siguientes indicadores:

*-Signos de Violencia: Fuego (Fi). Explosión (Ex), sangre(BI) y agresión (AG)*

*-Posibilidad de patología ideacional y/o pobre control o ausencia de control de impulsos:*

*M-, F-, C pura, CF+C> FC, FM+m>M, ALOG y CONTAM*

*-Posibilidad de Deficiencia Mental o Daño Cerebral: F-, M-, ausencia de respuesta, perseveración de contenidos y o de determinantes.*

*-Empatía, sensibilidad, relaciones interpersonales y socialización: M, H, FT, a>p, Ma>Mp, COP, H+A>(H)+(A).*

La escala se califica de la siguiente manera:

- Ausencia de signos Rorschach de violencia : 5 puntos
- Ausencia de patología ideacional, problemas de control: 5 puntos
- Ausencia de signos de posible Deficiencia Mental o daño cerebral: 5 puntos
- Presencia de signos Rorschach de empatía, adecuado criterio de realidad, interés en la participación interpersonal, sensibilidad y proceso de socialización: 1 punto por cada variable encontrada.

A fin de corroborar los resultados de la escala y la certeza de nuestro trabajo utilizamos como criterio externo los resultados de la Entrevista Clínica llevada a cabo por dos experimentados psicólogos.

Los resultados alcanzados permitieron establecer un rango de intensidad de los signos de agresión y de violencia y también los recursos de la personalidad, especialmente empatía y capacidad de interrelación. Ambas técnicas alcanzaron un elevado nivel de concordancia, asegurando así la eficiencia del método y por tanto de los hallazgos..

En la tabla siguiente (tabla 8) señalamos los **elementos más significativos de la violencia** en la muestra

Encontramos todos los signos de violencia que proporciona el test. Este hallazgo contrasta con los estudios normativos peruanos (Ráez et al. 1999, 2001) donde Ex y destrucción no aparecen y los otros obtienen valores muy bajos. En cambio corresponden a los señalados por Gacono y Meloy en sus conocidos estudios sobre delincuencia y Psicopatía con el test de Rorschach (1994, 1997)

Una primera hipótesis indica que se trataría de un grupo de personas crónicamente coléricas, ariscas y opositoristas. Los contenidos agresivos se relacionarían control omnipotente.

**Tabla 8**  
**Signos de Violencia con el Rorschach para Grupos**

Variable	R	Sig. a Dos Colas
Fi	,63	,001 ***
Exp	,75	,001 ***
Bl	,63	,001 ***
Destruct	,85	,001 ***
AG	,76	,001 ***
Mean	,75	,001 ***

\*\*\*  $p < ,001$

**N = 60**

Sin embargo la Tabla 9 con signos representativos de Empatía, Sensibilidad, Interrelación Social proporciona datos opuestos. Aparecen elementos de sensibilidad con cierto interés por las personas y capacidad para poder desenvolverse dentro del medio. Si bien la pasividad y la dependencia (Elevado T) podrían ser elementos interferentes es importante la existencia de un estilo de respuesta en el que tienden a asumir un rol activo en sus relaciones interpersonales. Este hallazgo es importante para personas obligadas a una continua interacción como autoridad con adolescentes.

**Tabla 9**  
**Signos de Empatía, Sensibilidad, Interrelación y Socialización con el Rorschach para grupos**

Variable	r	Two-tails sig.
M	,79	,001 ***
H	,74	,001 ***
COP	,77	,001 ***
FT	,71	,001 ***
A>p	,86	,001 ***
H+A>(H)+(A)	,84	,001 ***
Mean	,79	,001 ***

\*\*\*  $p < .001$



**N = 60**

Los hallazgos plantean ambivalencia en las características de la personalidad obtenidas. La agresión y la impulsividad que se oponen a la capacidad para participar con los otros resultan los signos más representativos de esta contradicción..

Adicionalmente la revisión de la historia ocupacional permitió identificar a través de los datos sobre recompensas y castigos de los participantes características significativas de su desempeño. Se compararon los resultados proporcionados por la entrevista y los datos Rorschach, junto con la lista de las historias ocupacionales encontrándose un elevado nivel de concordancia. Los castigos fueron una variable particularmente significativa para coincidir con el criterio del trabajo. Por ejemplo, los participantes que en la prueba y en la entrevista resultaron ser los menos adecuados psicológicamente habían sido severamente castigados porque a su vez habían castigado cruel y descontroladamente a los internos, llegando incluso a aplicarles picanas eléctricas en los genitales.

Los resultados son coincidentes en los participantes con menores y con mayores recursos y mantienen elevado nivel de confianza con el resto.

Los 10 casos de mayor nivel de violencia y agresión eran personas que habían cometido actos de agresión comprobada, a niveles de sadismo.

En el otro extremo , los casos más diferenciados con signos de empatía y capacidad para el control y modulación e los afectos, coincidían con personas más flexibles y evidentemente comprometidas con su tarea.

Algunos estudios señalan que entre la policía, los encargados de cuidar a delincuentes y los hombres encarcelados, se observan coincidencias en los rasgos de personalidad. Como si los que imponen la observancia de la ley contaran a su vez con su propia cuota de violencia. En uno de sus trabajos Rollo May (1974) plantea que la personalidad, la actividad y las acciones de los custodios son similares a los hallazgos de su muestra de delincuentes.

Nuestra investigación sin embargo no nos lleva a esa conclusión. Existen entre numerosos participantes la propensión latente a establecer lazos de empatía con los jóvenes a su cargo. De otro lado se encuentran algunos casos de violencia patológica, que deberían haber sido excluidos de la Institución.

En consecuencia, los hallazgos ponen de relieve la importancia de las características de la personalidad de los profesionales a cargo de adolescentes en situación de riesgo. La opción de establecer canales más fluidos de comunicación entre las autoridades y los jóvenes, demanda considerar medularmente la relación entre los conflictos propios de la etapa evolutiva y la conducta delincencial.

Consideramos que los métodos psicoterapéuticos de índole grupal constituyen una vía útil para la comprensión y el procesamiento de la violencia. Resulta insostenible mantener la disociación entre los problemas psicológicos y los sociales

#### **4.-La Violencia Social: La pobreza. Estudio comparativo del desarrollo evolutivo de 530 mujeres líderes urbano marginales y la relación con la violencia y con signos de estabilidad y de cambio en la personalidad.**

La Ecología señala las condiciones de vida en las grandes ciudades atestadas de habitantes como uno de los lugares de mayor tasa de violencia.(Hammond y Yung, (1991). En su clásico trabajo Shaw y McKay (1942) indicaban que tres variables estructurales comunes : pobreza, heterogeneidad étnica y cambio constante de vivienda se asocian con elevado nivel de violencia criminal. Una diversidad de investigaciones empíricas lo apoyan. (Sampson y Laub. 1993).

Sin embargo, existen también numerosos hallazgos que se oponen a este enfoque, señalando que estos factores no están siempre asociados con agresión. Lo importante es comprender cómo operan los procesos y los mecanismos psico-sociales en la poblaciones pobres urbanas, étnicamente distintas y en constante cambio de vivienda.

De estas tres variables nos centraremos para esta presentación en una de ellas: la pobreza. Esta condición es descrita como una situación adversa que trae consigo diversos factores de riesgo ubicados tanto en el plano físico como en el mental y el social. Es además una condición especialmente generadora de dolor y de estrés. (Ráez, 1999)

Su influencia la señalan diversos estudiosos del campo, enfatizando cómo las expresiones sociales de violencia en el Perú afectan sobremanera a las poblaciones ubicadas en la pobreza extrema, es decir al 26% de la población (Webb, 1996) incluyendo a la población del estudio que a continuación presentamos.

Nuestro trabajo se planteó como un intento de investigar los efectos del deterioro de las condiciones de vida cotidiana en los procesos de desarrollo de la personalidad desde una perspectiva evolutiva incluyendo la mayoría de las etapas del ciclo vital. Encontramos desde la situación externa el conflicto político y social. De otro lado, como plantea Rodríguez-Rabanal, (1989) existe un conflicto interno, intra psíquico vivido por personas que tienen que socializar en ese medio tan violento. "Las condiciones externas se transforman en una estructura psíquica, que adquiere un estatus independiente de la realidad"(Rodríguez-Rabanal,1989,p.12). En otras palabras, los contenidos, fantasías y experiencias propias de su desarrollo devienen internas (rasgos, conductas, actitudes, según las diversas teorías). Al interiorizarse, restringirían el desarrollo de conductas más productivas y la capacidad para resolver problemas y en general integrar el uso de sus potencialidades. (Ráez, 1998)

Entre 1989 y 1997 llevamos a cabo un “Estudio comparativo del desarrollo evolutivo de la personalidad en mujeres líderes urbano marginales” Este es un grupo muy especial, porque se ha desenvuelto desde sus orígenes en este ambiente de carencia económica y también afectiva

Sin embargo, se organizan como líderes de sus comunidades estableciendo estrategias de supervivencia, tales como los comedores populares o su participación en los comités del Vaso de Leche. En la primera etapa del estudio en 1989 se encontraban en una lucha frontal contra el terrorismo de Sendero Luminoso, muchas fueron asesinadas por esa razón, pero el grupo continuó con su lucha. En la segunda fase del estudio, en 1997, había desaparecido el riesgo terrorista, pero enfrentaban la lucha de manera indirecta contra el gobierno que buscaba apoderarse del liderazgo de las organizaciones populares para lograr su dominio total sobre la población. La pobreza es la variable común en ambos estudios.

### **Los participantes se dividieron en tres muestras:**

- 1) La muestra principal: 400 mujeres líderes entre 16 y 65 años, evaluadas en 1989 año crítico en el Perú por la influencia del terrorismo, el narcotráfico y la hiperinflación.
- 2) La sub muestra: Estudio comparativo con las mismas mujeres de la muestra principal, que continúan como líderes, evaluadas ocho años después, en 1997
- 3) Muestra independiente: 131 líderes de reciente formación evaluadas también en 1997, con características demográficas similares, pero con historia diferente, porque no vivieron en pueblos jóvenes en la época del terrorismo.

Como instrumentos empleamos un cuestionario para obtener datos demográficos y el Rorchach para Grupos según el Sistema Comprensivo, pero con las modificaciones para la administración, codificación e interpretación de Ráez (1996). Los datos de 2,500 participantes no pacientes y la obtención de las propiedades psicométricas de confiabilidad, validez y baremos normativos fueron trabajados en sus estudios respectivos, que no explicaremos por no ser de interés para esta presentación.

De los hallazgos nos centraremos en aspectos de violencia y los elementos más significativos relacionados con influencia de la pobreza.

### **Estabilidad de la cognición en el estudio comparativo**

Los hallazgos de todos los estudios (Tabla 10) revelan formas similares de pensamiento, aun cuando sean dadas por participantes de diferentes edades y en distintos momentos históricos del país. Los procesos cognitivos son limitados en términos de desarrollo y elaboración, sobre todo a nivel del pensamiento abstracto.

En un plano empírico los datos indican estabilidad estructural de estas características, con un alto nivel de confiabilidad, tanto en los estadísticos descriptivos, como inferenciales.

Además la observación de la conducta nos señala signos propios de la pobreza: el lenguaje escaso en su expresión y si bien el método Rorschach facilita la comprensión de los fenómenos psicológicos a pesar de esta limitación, también señala su evidente inhibición graficada en su pobreza cognitiva. La escritura por momentos inteligible y los errores de ortografía y de sintaxis muestran las limitaciones de la educación convencional. Entre ellas se desenvuelven de manera muy solidaria, pero sin salir de su mundo restringido y muy pocas se integran a la sociedad en roles más activos.

Podemos inferir que estos datos son una constante influenciada por la pobreza, porque en estudios que hemos llevado a cabo en el Perú tanto con el Rorschach para Grupos, como con el Rorschach Individual en poblaciones de niveles socio culturales medio y alto, existen en este tema diferencias estadísticamente significativas con esta muestra.

Este hallazgo incide sobre la severa dificultad del grupo para trascender lo inmediato y poder establecer un espacio de reflexión y de cambio, más allá de la efectividad de sus logros de "alimento".

**Tabla 10**  
**Signos de Cognición en los tres estudios**

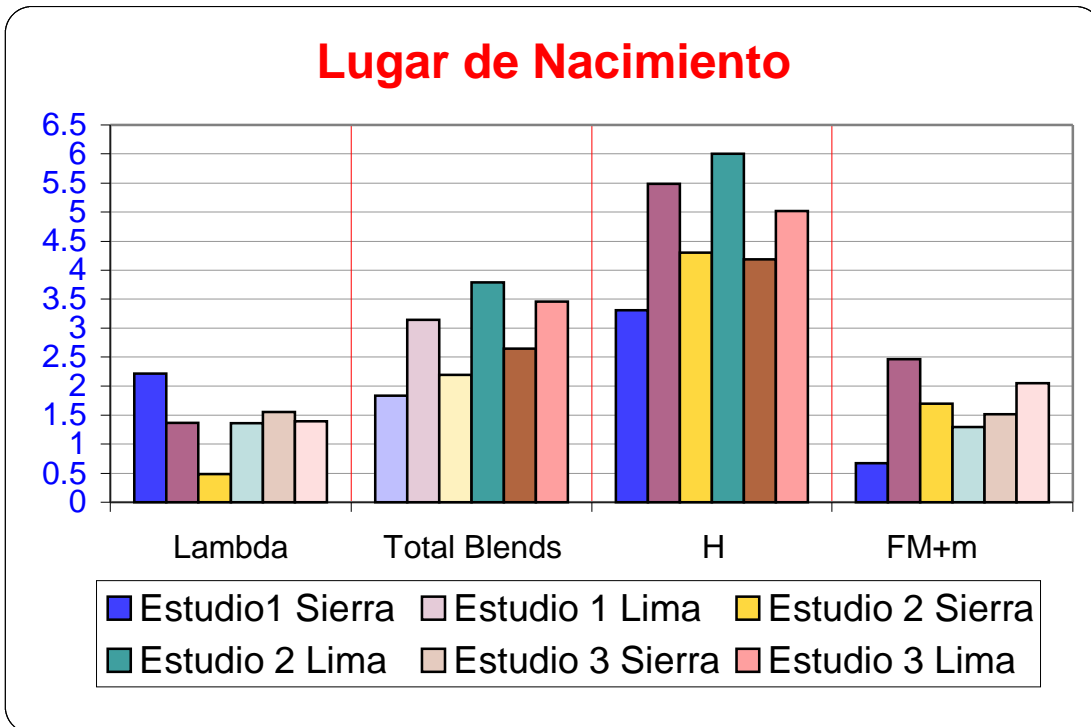
	Estudio 1	Estudio 2	Estudio 3
Lambda	1,76 *	1,09	1,51
P	3,78 *	2,98	3,20
FM+m	,93	1,33	1,85 *
Tipo Introversivo	1,31	,93	1,7
Tipo Extratensivo	1,84	1,86	1,51
Tipo Ambitendente :	2,35	,45	,71
M <sup>a</sup> /M <sup>p</sup>	1,37	1,32	1,39
a/p	2,18	2,14	1,42
Indice de Intelectualización	1,61	2,14 *	1,96
MOR	,12	,29	,61
Bt	,83	,69	1,20
A	5,74	5,02	5,90
AG	,80	,31	,60

\*  $p < ,05$

Si bien no es un objetivo de esta presentación la variable lugar de nacimiento (Gráfico 1 ) nos permite aproximarnos de alguna manera a la variable "cambio de vivienda" planteada por Shaw y McKay(1942)

Los resultados señalan la superioridad de logros en el área cognitiva y en la capacidad de interrelación social de las nacidas en Lima comparadas con las de origen serrano. La

Sierra es la región del país donde vive el mayor número de la población indígena. Es importante indicar que en el estudio todas las personas tenían más de cinco años viviendo en Lima. Sin embargo, la diferencias señalan que las mujeres de la Sierra son más inhibidas en su elaboración cognitiva y en su participación social. Sugerimos que los que migran a Lima en búsqueda de oportunidades pocas veces lo logran. Mas bien tienen que adaptarse a situaciones muy difíciles en las que la pobreza transforma muchas veces el proceso migratorio en una experiencia de dolor y de pérdida.

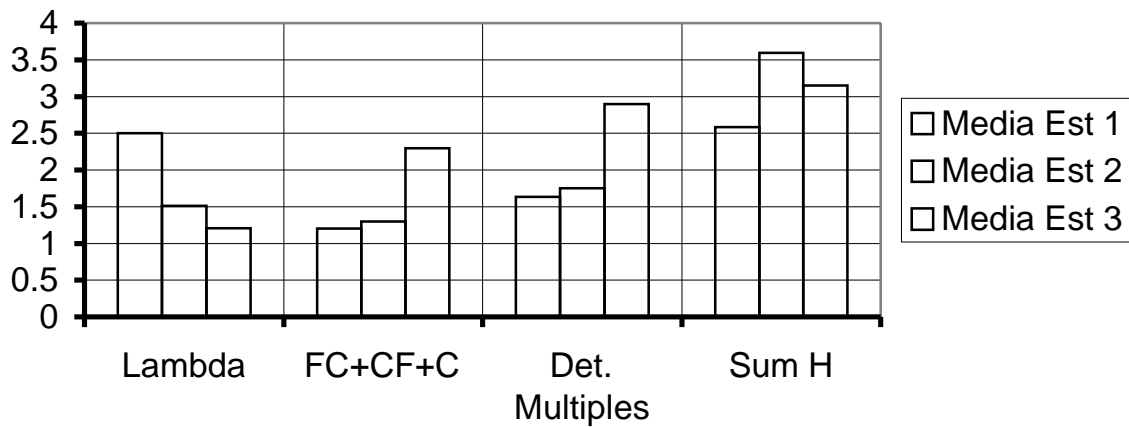


**Gráfico 1**

La variable ocupación (Gráfico 2) resulta valiosa para comprender la influencia de la pobreza. Las amas de casa, mujeres que no trabajan (32% del total de la muestra) son las más concretas, pasivas y con mayor dificultad para cambiar. Esta dependencia, desesperanza y apatía se relacionarían con la falta de incentivos y en nuestro estudio factorial constituye la Dependencia un factor estructural de la personalidad, dato que podría representar el elemento depresivo que muchos estudiosos relacionan con la pobreza (Rodríguez Rabanal, 1989, 1990, 1995)

**Gráfico 2**

**Grafico 2**  
**Ocupacion: Ama de Casa**



P S I K O L O G I A

**Violencia y pobreza.** Encontramos distintos niveles relacionados con el tema que en el estudio ofrece modalidades diferentes de expresión.

La hostilidad se obtiene a través de los rasgos estructurales de Pasividad y de Dependencia . También en el 24% (96 casos) que no responde sobre la lámina preferida y la rechazada y en la frecuencia de los contenidos especiales Agresión (AG) y Mórbidos (MOR).

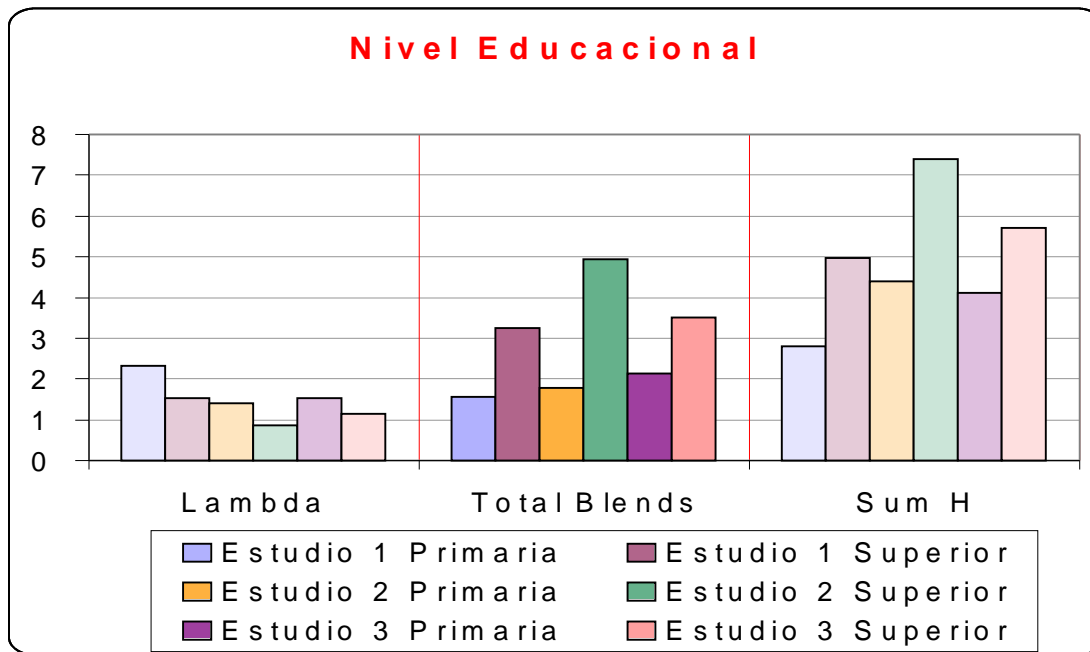
L.III “Dos pollos o monos quitándose los alimentos” Agresión asociada con supervivencia.

En relación con violencia llama la atención la casi ausencia de contenidos que la expliciten. Ningún signo asociado se encuentra en los rasgos estructurales de la personalidad, e incluso Explosión o Fuego resultan casi inexistentes.

Pensamos que el esfuerzo por responder de manera convencional es una forma de inhibir la agresión y tal vez de reprimir la violencia. Sin embargo, puesto que los datos la señalan de manera latente, existe el riesgo de actualizar estos sentimientos latentes ante las presiones de las condiciones externas.

Tal como se encuentra en la mayoría de estudios y en especial en los que se llevan a cabo en el ámbito de la pobreza dentro del Nivel de Escolaridad (Gráfico 3) los participantes del grupo con Educación Superior (15% de la muestra total) obtienen procesos cognitivos más desarrollados, un rango de intereses más amplio y la capacidad para buscar soluciones alternativas. Para ellas el estudio proporciona la oportunidad de cambio, de superar la pobreza y de subir dentro de la escala social.

**Gráfico 3**



Uno de los objetivos centrales de este estudio desde la perspectiva de la Psicología del Desarrollo fue comparar signos de estabilidad y de cambio en la personalidad en los distintos grupos etáreos desde la Adolescencia hasta la Adultez Tardía, tema que no corresponde a esta presentación.

Sin embargo mostraremos dos cuadros importantes que amplían el enfoque respecto a la pobreza. La tabla 11 que indica características de los procesos cognitivo, afectivo, control y relación interpersonal obtenidas en 1989 y la Tabla siguiente (Tabla 12) que presenta la misma muestra pero con los datos obtenidos en 1997. Como se puede observar las diferencias más significativas están ubicadas en el área afectiva y de relación interpersonal. Mientras que en el estudio 1 los afectos aparecen inhibidos, las relaciones interpersonales distantes y coartadas en el estudio 2 los afectos emergen de manera espontánea, con una mejor expresión y modulación de los sentimientos y con mayor interés en sí mismas y en la relación interpersonal. Estos resultados se encuentran tanto en las mujeres entre 23 y 40 años, como en las mayores .

**Tabla 11**

**Estudio 1, Estadística Inferencial Comparativa de los grupos etáreos 2 y 3 en los Procesos Cognitivo, Afectividad, Control y Relación Interpersonal.**

Variable	23 a 40 años			41 años en adelante		
	M	DE	n	M	DE	n
Lambda	2,12 *	2,33	155	2,04 *	2,21	103
P	3,78	1,90	162	4,03	1,93	105



FM+m	1,50	1,81	162	1,88	1,87	105
a/p	1,96	1,91	54	2,01	1,76	42
M <sup>a</sup> /M <sup>p</sup>	1,09	1,45	30	,89	1,02	22
MOR	,07	,25	162	,22	,76	105
Total FC+CF+C	1,17	1,45	162	1,46	1,67	105
Afr	,47	,18	138	,48	,14	82
3r+ (2)/R	,28	,18	155	,27	,18	103
SumSHD/WSum C	1,17	2,13	91	,56	1,22	68
Total Det- Mult.	2,18	2,41	162	1,66	1,89	105
2AB+Art+Ay	,28	,18	162	,26	,18	105
SumH	3,34	3,02	162	3,36	2,79	105
An+Xy	1,11 *	1,51	162	,78	1,16	105
M/FM+m	,93	,17	98	,95	,18	79

Nota. \* El análisis de Chi Cuadrado de Kruskal Wallis indica diferencias significativas  $p < .05$  a favor del grupo.

**Tabla 12**

**Estudio 2 Estadística Inferencial Comparativa de los grupos etáreos 2 y 3 en los Procesos Cognitivo, Afectividad, Control y Relación Interpersonal.**

Variable	23 a 40 años			41 años en adelante		
	M	DE	n	M	DE	n
Lambda	1,06	1,60	30	1,13	1,62	21
P	3,20	1,75	30	2,68	1,32	22
FM+m	2,47 *	2,00	30	1,23	1,31	22
A/p	2,56	2,00	21	1,82	2,32	11
M <sup>a</sup> /M <sup>p</sup>	1,47	1,50	19	1,43	1,40	7
MOR	,20	,48	30	,45	,67	22
Total FC+CF+C	2,07	2,48	30	1,45	1,01	22
Afr	,44	,21	30	,49	,21	22
SumSHD/WSumC	1,51	1,78	19	,82	1,25	19
Total blends	4,27 *	2,24	30	1,55	1,47	22
2AB+Art+Ay	,47 *	,28	30	,27	,25	22
SumH	6,53 *	2,90	30	3,68	1,99	22
An+Xy	,73	1,11	30	,32	,65	22
EA	5,55 *	2,84	30	2,39	2,20	22
M/FM+m	82	,32	24	1,00 *	,00	1

Nota. \* El análisis de Chi Cuadrado de Kruskal Wallis indica diferencias significativas  $p < .05$  a favor del grupo.

Los hallazgos indican, desde el estudio comparativo, que son escasos los cambios en el plano de la inteligencia, los procesos cognitivos se mantienen básicamente empobrecidos, sin modificaciones significativas en la esfera ideacional ; en cambio se observa el cambio al comparar aspectos de afectividad, auto-estima y socialización en la muestra original y la sub muestra como acabamos de señalar.

Los procesos psíquicos se ubican dentro de momentos particulares, de situaciones específicas que implican cambios en el ambiente y en el desarrollo psico-histórico de la

comunidad de pertenencia. El contexto de la realidad peruana vive cambios políticos e históricos. En 1989 el contexto ambiental es percibido como amenazador por la violencia terrorista, en tanto que en 1997 ese miedo casi ha desaparecido.

Los cambios que sugieren los datos del estudio, ¿se deben a fases esperadas del desarrollo evolutivo? , ¿a factores sociales?, porque la pobreza permanece e incluso aumenta en el lapso transcurrido entre las dos investigaciones.

En relación con el instrumento una fuente de variabilidad podría ser el examinador. Sin embargo está controlada porque la misma persona administró siempre las pruebas.

Una posible explicación estaría relacionada con el ambiente de la realidad externa. Estos cambios en la personalidad de las participantes coinciden con cambios en el país. La patología social del terrorismo resultó una fuente de desconfianza e impotencia, favoreciendo la cólera ante su desvalimiento. Estos elementos característicos de la pobreza recibían así un constante reforzamiento. Al desaparecer el terrorismo comienzan a vivir seguridad que implica cierto bienestar. Además, al participar en la resistencia civil contra el terrorismo por primera vez asumen roles de liderazgo en la sociedad. Naturalmente la desaparición del terrorismo no la señalamos como un elemento causal de cambio, sino como un evento central, en la línea de Caspi (1987) y Heymans (1994). Por primera vez quizá el ambiente externo no resulta fuente de amenaza sino mas bien de protección.

Ser mujeres líderes indica el logro de algunas características consistentes de personalidad que encontramos en la investigación. Es imposible, sin embargo, en este estudio señalar si son líderes por su mayor coherencia, o si el ser líderes favoreció un mejor desarrollo. Pensamos mas bien que la conjunción de todas las variables ha contribuido a dar sentido y a continuar en dicho rol.

La pobreza es un elemento importante dentro del desarrollo de la personalidad y en la expresión y manejo de la violencia. Contribuye, como lo señala el estudio, a inhibir el proceso de desarrollo cognitivo siendo la marca de la pobreza: la falta de información y de seguridad para la reflexión más elaborada, lo que limita su competitividad laboral. Pero no limita el desarrollo de la afectividad, de una mejor auto-percepción y del proceso de interrelación social.

El hecho que estas mujeres sean capaces de mostrar aspectos sanos de la personalidad, controlar la violencia y la agresión, a pesar de las severas limitaciones del ambiente indica que no cabe la explicación del pensamiento causal entre pobreza y patología. La calidad de los diferentes vínculos, metas comunes y capacidad de lucha se reflejan en el rol de líderes a través del tiempo.

Esbozando una reflexión final, la conducta agresiva es un constructo de desarrollo muy complejo, donde elementos intra individuales como la estabilidad , la continuidad de los

procesos, los factores de cambio que varían con la edad, las facetas Inter. individuales la sociedad y la cultura de pertenencia se entremezclan y superponen. La violencia constituye el manejo extremo de la agresión, como lo constatamos en el grupo de homicidas, pero también en algunos de los profesionales de nuestro estudio y en el grupo de las mujeres sin trabajo y con escasa escolaridad en las líderes populares. Es inevitable sentir agresión ante múltiples factores externos como el abuso y la impotencia. Sin embargo, dentro de la personalidad existen también los elementos necesarios para elaborar este sentimiento. Las personas que se limitan, que no van más allá de los aspectos más concretos e inmediatos son las que actúan la violencia.

Nuestro trabajo como psicólogos radica en cobrar conciencia de la agresión y proporcionar el soporte necesario para favorecer la reflexión y el control. La realidad actual nos plantea la urgencia de aplicar nuestros métodos y nuestras teorías, de una manera creativa, donde la prevención es el núcleo de nuestra propuesta. Este enfoque nos obliga a considerar nuestra profesión inmersa en la realidad cotidiana, considerando que no somos ajenos a la violencia y que hemos de asumir un rol activo dentro de la sociedad civil.

Quiero terminar citando un fragmento de un grande de la lengua española, Pablo Neruda, cuya poesía expresa en la belleza de su lírica el objetivo de nuestra propuesta

“De un gran dolor, de arpones erizados,  
desemboqué en tus aguas, amor mío,  
como un caballo que galopa en medio  
de la ira y de la muerte y lo recibe  
de pronto una manzana matutina”

## Referencias

- BALBI, Carmen Rosa (Ed.) (1997). *Lima: aspiraciones, reconocimiento y ciudadanía en los noventa*. 1997, P.U.C. Fondo Editorial.
- BALTES, P.B. (1981). *Métodos de investigación en psicología evolutiva. Enfoque del ciclo vital*. Madrid: Morata.

- BARON, J.N.& RICHARDSON, D. (1994). *Human agresión*. New Yor: Plenum.
- BERKE, R.L. (1994, January 23,). Crime joins economical issues as leading worry, poll says. *New York Times*.
- CASPI, A. (1987). Personality in the life course. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1203-1213.
- CASPI, A. , HENRY, B. , McGEE, R. O., MOFFITT, T., & SILVA, P.A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age 3 to age 15. *Child Development*, 66, 55 – 68.
- COIE, John D. , DODGE, Kenneth A.. Citados en Eisenberg, Nancy. (1998),. Editora del volumen *Handbook of Child. Psychology*. III Ed. Vol. 3 1998.
- CRICK, N.R.. & GROTPETER, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 67, 993-1002.
- EISENBERG, Nancy. (1998) Editora del volumen *Handbook of Child. Psychology* III Ed. Vol. 3 Danon Editores
- GACONO, C., & Meloy, J. (1994). *The Rorschach assessment of aggressive and psychopathic personalities*. Hillsdate, n j : Erbaum.
- GEEN, R.G., (1998) *Agresion and Antisocial Behavior*. In Ggilbert, Fiske & Lindzey (Ed) *The Handbook of Social Psychology*. (pp 317-350).
- GILBERT, FISKE Y LINDZEY.(1998) *The handbook of Social Psychology*. 4ta Ed. Vol. 2
- HAMMOND, W.R., & YUNG, B.R. (1991) . Preventig violence in at-risk African-American youth. *Journal of Healthcare for the poor and Underserved*, 2, 1-16.
- HEYMANS, P. (1984). In Ter Laak, S.J.F, Heymans, P.G. & Podol'skej, A.L.(Eds.) *Developmental task: Toward a cultural analysis of Human development*. Dordrecht, Boston, London: Kluive Academic Publishers.
- INEI (1983). *Perú: compendios estadísticos*. Lima, Dirección general de indicadores económicos y sociales.
- KERNBERG, Otto. (1992). *La agresión en la perversión y en los desordenes de la personalidad*. Buenos Aires: Ed. Piados.
- MAY, Rollo (1974). *Fuentes de la Violencia*. Emece Editores, Buenos Aires.
- MISCHEL, W. (1984). *Introduction to Personality (fourth edition)*. Tokio, CBS.
- PHILLIPS, L., SMITH, J. (1953). *Rorschach Interpretation Advanced Technique*. New York: Grune and Stratton.
- RAEZ, M. (1999) *El desarrollo de la personalidad en el ámbito de la pobreza. Estudio con mujeres líderes populares peruanas*. Presentado en el symposium sobre “ Traumas psico-sociales en América Latina. XVO Congreso Internacional de Rorschach y otros métodos proyectivos. Ámsterdam, Holanda. En prensa.
- RAEZ, M. (1998). *Personality Development of women leaders: Assessment studies in Peruvian and poverty areas*. Nijmegen, Holland. Katholiek University of Nijmegen, Doctoral Thesis.

- RAEZ, M. (1991). Le Test Collectif de Rorschach comme instrument d'évaluation vers les études transculturelles. *Rorschachiana* 17, 53-57.
- RAEZ, M., IZA, M., JARA, L., MAGUIÑA, D., VELÁSQUEZ, T. (1999) International symposium on Rorschach nonpatient data: Findings from around the world. XVI International Congress of Rorschach and projective methods. Amsterdam, the Netherlands.
- RAEZ, M. y MARTINEZ, P. (1985). Una aproximación a la violencia a través de los contenidos Rorschach en personal que labora en centros de readaptación. *Revista de Psicología. P.U.C. Vol. 3, 2*, pp131-148.
- RAEZ, M., NIÑO de GUZMAN, I., MARTINEZ, P., ROSSEL, Z. (1991). *Identidad Femenina en sectores urbano marginales*. Lima: AMIDEP.
- RAUSCH DE TRAUBENBERG, N. (1993). The Rorschach: From Percept to Fantasm. *Rorschachiana*, 18, 7-25.
- RODRIGUEZ RABANAL, C. (1989). *Cicatrices de la Pobreza*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- RODRIGUEZ RABANAL, C. (1990). *Violencia estructural en el Perú.. Psicoanálisis*. Lima: APPE
- RODRIGUEZ RABANAL, C. (1995). *La Violencia de las horas. Un estudio psicoanalítico sobre la violencia en el Perú*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- RUSSELL G. GEEN, (1998). In Gilbert, Fiske y Lindzey (Ed.), (1998), *The Handbook of social psychology*. 4ta Ed. Vol 2.
- RUTTER, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 25-31.
- SAGASTI, F., PATRON, P., LYNCH, N Y HERNANDEZ, M. (1995). *Democracia y Buen Gobierno*. Proyecto Agenda:Perú. Ed. Apoyo.
- SHAW, C., & MCKAY, H.(1942) *juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: University of Chicago Press.
- SKOGAN, W.G. (1989) Social change and the future of violent crime. In T.R. Gurr (Ed.). *Violence in America: Vol. I. The history of crime*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WEBB, R. (1996, November 29). Casi la mitad de los peruanos son pobres. *La República*, p.4

Matilde Ráez de Ramírez, Ph.D.

Doctora en Psicología, grado obtenido en la Universidad de Nimega (Holanda).

Profesora Principal de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Presidenta de la Sociedad Peruana de Rorschach y Métodos proyectivos.

Autora de Libros y numerosas publicaciones de la especialidad.

Participación como ponente invitada en diversos congresos Nacionales e Internacionales de la especialidad..



# TEORÍAS Y PROCESOS PSICOSOCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TOLERANCIA RELIGIOSA

Josué Tinoco Amador<sup>∞</sup>

## *Resumen*

La tolerancia es un concepto que abarca diferentes aspectos: desde la aceptación incondicional hasta la aceptación forzada de la existencia y presencia de algo o alguien. De igual forma, subsiste la inquietud sobre si es conveniente ser tolerante con toda persona o grupo social; se mostrarán las dificultades de cada opción.

Revisaremos las formas de conceptualizar el término y sus implicaciones en la vida social; específicamente, el proceso de construcción o la vivencia de la tolerancia religiosa. Diferentes autores han mencionado las características positivas de la pertenencia a un grupo religioso, pero las negativas han sido terriblemente impactantes: las luchas religiosas han sido las más terribles y feroces, dado que de forma implícita está la idea de que la presencia de alguien contrario a la propia creencia pone en duda y en riesgo la existencia propia, confunde y arremete contra la idea de "verdad absoluta".

La construcción de la tolerancia no es un proceso lineal ni generalizado. Sin embargo, en todos los casos se reconoce el papel que juega la educación: "La tolerancia es una actitud: es un producto de la socialización". Es importante reconocer cómo se forma, para proponer estrategias que permitan la coexistencia menos violenta. Para finalizar, mencionaré algunos de los factores presentes en la cultura mexicana y en algunos de los principales grupos religiosos.

## **Estudio de lo religioso**

La religiosidad es un constructo que aún no ha sido totalmente definido; sus derroteros van desde las manifestaciones metafísicas y esotéricas, pasando por las de orden emocional, las sociales y hasta culturales. La religiosidad mantiene las convicciones en un mundo diferente al actual, por lo general en un mundo y una vida mejor. Indagar en los orígenes de lo religioso se torna difícil, pero podemos decir que desde el principio de los tiempos el ser humano ha vivido dependiendo y sujeto a las fuerzas de la naturaleza, muchas veces sin explicación del porqué de las cosas; lo desconocido ha provocado temor y eso

ha generado la búsqueda de una idea explicativa, un ente que ordene el mundo, un todopoderoso. No hay pueblo primitivo sin religión ni magia, decía Malinowski.

La religiosidad implica también rituales y puede hablarse de religiosidad con o sin referencia a una creencia mística, a un ente supranatural o todopoderoso.<sup>[1]</sup> La religión y la religiosidad son experiencias personales y directas, que ponen a cada individuo en contacto con una idea divina, pero que a la vez se desarrollan y mantienen en lo grupal y colectivo, generando rituales que dan fuerza y unidad a un grupo de personas agrupadas por creencias semejantes.<sup>[2]</sup>

En el estudio psicológico de la religión existen diferentes vías de abordaje del fenómeno:

- La línea de los que consideran que el estudio de las religiones debe ser realizado por aquellos que practican alguna de ellas. Esto es, los que viven el fenómeno son los más capacitados para estudiarlo científicamente.
- Por otro lado, están aquellos que consideran que no deben ser los religiosos quienes aborden el tema, pues tienen una visión sesgada del fenómeno, un conflicto de intereses; así que lo mejor es que sean los no-religiosos o ateos quienes estudien el tema.
- Y por último podemos ubicar a los que consideran que la mejor forma de abordar el fenómeno no es siendo practicante ni ateo, sino aquellos que alguna vez fueron religiosos, pero que ahora no pertenecen a algún grupo. Esto les permite entender los sentimientos de los creyentes y mantener una objetividad adecuada.

Desde nuestra postura, consideramos que no existe una mejor forma de estudiar el fenómeno; las tres se complementan, siempre y cuando se mantenga el rigor teórico-metodológico; de otra forma, se estaría haciendo proselitismo o bien negando férreamente el valor de la religión.

La psicología estudia la religión como un producto social: “La religión como toda creación cultural, es un fruto histórico, un proceso [...], un instrumento de creación social” (Bagú 1989:33, 68). Esto implica que no pueden existir juicios de valor sobre las creencias religiosas: ninguna religión es mejor o peor que otra, pues todas dan respuesta a una necesidad individual, a una búsqueda de sentido de vida, como diría William James en su libro, “Las Variedades de la Experiencia Religiosa”, el segundo libro de psicología de la religión.<sup>[3]</sup> Sin embargo, muchos trabajos se han escrito sobre los religiosos y sus patologías, arguyendo que el creyente de alguna religión presenta desórdenes mentales, tendencias esquizofrénicas y neuróticas: “escucha voces”, “tiene alucinaciones”, “recibe mensajes del altísimo”, etc. Esto ha ocasionado que se considere como negativa la

práctica de alguna creencia religiosa; pensar así significa negar o dejar de estudiar los grupos religiosos, con todos sus productos sociales y culturales que generan. [4]

Veamos ahora las diferentes dimensiones desde donde comenzar un estudio sobre la religión.

## Dimensiones religiosas

Dittes (1969) menciona 5 dimensiones para el estudio de la religión:

- Creencias (nivel ideológico). Idea de Dios, cuestiones sobre la vida, etc.
- Rituales (nivel práctica). Plegarias, sacramentos, etc.
- Sentimientos (nivel vivencial). Conversión, éxtasis, etc.
- Conocimientos (nivel intelectual). Orígenes, dogmas, tradiciones, etc.
- Consecuencias (nivel efectos). Implicaciones en la vida cotidiana y futura: valores, moral, etc.
- Y añadimos el nivel discursivo, el cual puede referirse a elementos netamente religiosos pero que también pueden ser sociales y políticos.

Podemos ubicar así las investigaciones que se han realizado. Sin embargo, esto no ha eliminado las problemáticas metodológicas; hasta ahora no hay una definición clara de cómo medir la variable "religión": desde la asistencia a las iglesias, el número de rezos o plegarias, el tiempo que se invierte en hacer proselitismo hasta la idea de Dios y el conocimiento de los dogmas se han utilizado como indicadores. Para algunos, la pertenencia a un grupo religioso provee de la identidad y de las formas de pensamiento del grupo; para otros, es la referencia al grupo, a los dogmas, más que su asistencia lo que señala la identidad religiosa. Pero esta ausencia de un constructo consensuado no impide reconocer los hallazgos encontrados. Más adelante hablaremos de cómo se planteo medir religiosidad en una investigación reciente.

¿Cuál es la mejor forma de estudiar la religión? Depende de lo que se quiera trabajar: las entrevistas, las historias de vida, las escalas de actitudes, análisis factorial, los experimentos y cuasiexperimentos (Deconchy, 1980a) arrojan información importante sobre el tema. Lo recomendable es que se aplique una estrategia integral que aborde desde los diferentes métodos y técnicas para poder tener una visión completa del fenómeno. [5] Pero sobretodo, la ética debe de ser un punto importante: cuidar no invadir la intimidad, de ofender por desconocimiento los significados religiosos, de emitir juicios negativos o positivos sobre los fenómenos o actitudes que se manifiesten.

En la religión encontramos procesos que pueden ser abordados desde diversas teorías psicosociales, pero para otros aún no hay una elaboración teórica adecuada.

- Cambio de actitudes
- Ansiedad
- Culpa
- Fe
- Cambios de personalidad
- Procesos grupales

Algunos de estos pueden ser tomados desde los aportes de los autores mencionados, así como de otras teorías; sin embargo, estamos en la elaboración de constructos teóricos que permitan explicar, psicosocialmente, tales fenómenos. Las teorías sobre diferenciación intergrupal y categorización social nos pueden ayudar a describir los procesos grupales y el papel que juega la identidad grupal en las conductas individuales. [6]

### **Tolerancia e intolerancia**

La tolerancia adquiere diferentes significados; es vista como resignación, sufrimiento, aceptación, reconocimiento, respeto, convivencia, compañerismo, entre muchas otras apreciaciones. Para algunos más se refiere a las acciones que se llevan a cabo ante la presencia, real o simbólica, de aquel que es diferente. La definición que adoptemos será la que señalará las conductas que surgen ante los demás. Este es el punto nodal de este planteamiento: ¿cómo comportarse ante el otro?. Es claro que la presencia de alguien que piensa parecido o “igual” a uno mismo, no generará tantas inquietudes o temores como cuando se está ante la presencia de aquel que es diferente, o con quien se comparte una serie de elementos históricos de conflicto.

¿Cómo surge la intolerancia? Cisneros (1996: 20) argumenta que los intolerantes siempre han estado convencidos de poseer “la Verdad Absoluta” y que aquellos que no creen igual están equivocados y merecen ser eliminados. El que piensa diferente, entonces, genera temor, miedo, pone en duda las propias creencias; la solución más común ha sido eliminar la fuente de divergencia: en lugar de dialogar, de debatir sobre la validez de cada creencia o sobre la posibilidad de pensar de forma diferente, se procede a destruir.

El dogmatismo y el fanatismo toman parte en la intolerancia; ambos conceptos refieren acciones de rechazo y ataque a la divergencia. No todo contacto con lo diferente genera intolerancia: depende en gran medida del nivel de dogmatismo y de fanatismo que se posea; de la fuerza con que se sostenga la idea de Verdad. Tanto más cerrados sean los esquemas de pensamiento, más difícil se torna permitir que otras personas puedan creer de forma diferente a al propia (Rokeach, et al, 1960).

Aparentemente estamos de acuerdo en que es necesario tener tolerancia para

poder tener una vida democrática, civilizada, pero el problema estriba en como hacerlo, como construir relaciones de respeto. "La tolerancia significa, entonces, la aceptación del pluralismo en todas sus dimensiones" (Cisneros, 1996: 48). Para poder aceptar, se requiere conocer, tener contacto con los distintos grupos sociales.

### **Relaciones intergrupales. Base de la tolerancia**

La religiosidad se transforma en un constructo que abarca tantas aristas, desde lo concerniente a lo divino y sus rituales; una de ellas se refiere a la convivencia. Frecuentemente cuando se ha definido una forma de interpretación de lo religioso, se presenta un fenómeno de delimitación y estructuración que impide a la gente el soportar que alguien no crea lo mismo que ellos. A la vez que el grupo se sostiene sobre la base de sus rituales, también lo hace en razón de creer que sólo hay una opción de salvación, la cual es compartida por un determinado grupo. Este es un fenómeno frecuente en los grupos sociales, como parte del proceso de conformación de la identidad grupal; la teoría de la Categorización Social estudia los procesos que se provocan por la creación y definición del lugar que ocupa un individuo en el grupo social y/o en la sociedad. Los individuos que toman conciencia de formar parte de un grupo en interacción ubican claramente a otros individuos como miembros de grupos diferentes (Wilder, 1978).

Cuando los sujetos interactúan, se comportan como miembros de una categoría social claramente distinta y definida (Tajfel, 1971 y 1982; Turner, 1978 y 1990). Y se presenta el fenómeno de "percepción de homogeneidad"; este cumple la función de exagerar las características del exogrupo, para diferenciarlo del endogrupo. Pero también las características del endogrupo son exageradas, para provocar la polarización de los grupos y hacerlos parecer como más diferentes de lo que en realidad pudiesen ser. Así, no importan las características individuales sino la pertenencia a un grupo. Esto implica que por el hecho de pertenecer a un grupo del cual existe una imagen positiva o negativa se comparte un conjunto de actitudes, creencias y comportamientos hacia ellos. En este sentido, según el trabajo sobre similitud de creencias de Rokeach (Rokeach, Smith y Evans, 1960) las personas asumen que los miembros del endogrupo (grupo propio) poseen creencias similares de las suyas y que los miembros del exogrupo (grupos diferentes al propio el cual ha sido definido y ubicado como tal por el endogrupo) tienen creencias diferentes, aunque no se haya tenido un contacto directo con alguna persona de tal grupo.

Muchos de los casos de rechazo grupal se presentan como consecuencia de que "las personas desconocen las actitudes y valores de los individuos que prejuzgan y basan sus decisiones en ideas estereotipadas" sobre el exogrupo (Rokeach, 1960:195); como menciona Fetscher (1995:160): "En las sociedades multiculturales, el recíproco

conocimiento de las diversas lenguas y la comunicación facilitada y mejorada por ello, se convierten en un importante medio para asegurar la actitud tolerante y el mutuo respeto." Aquí hablamos de fenómenos de no-aceptación o intolerancia religiosa, de rechazo a quien no cree de la misma forma que uno mismo. Por el sólo hecho de que una persona sea parte de un grupo distinto (exogrupo) no importando sus características personales, el endogrupo se comporta ante ella como lo haría ante cualquier persona de ese grupo por la percepción de homogeneidad.<sup>[7]</sup> Cuando hacemos referencia a grupos religiosos cristianos, imágenes comunes serían la del Buen Samaritano o el Sacrificio de Cristo por amor a la humanidad. Pero al parecer no siempre suceden tales ejemplos de altruismo. A esto Rokeach (1973) llamó "paradojas de las creencias religiosas". Pareciera, según sus datos, que aquellas personas que se sienten parte de alguna institución religiosa (católicos, mormones, etc.) tienen más conductas de rechazo y de no-aceptación hacia grupos étnicos y raciales que quien no es creyente. Hay una lucha constante por ganarse la vida eterna, por convencer a los demás de que deben cambiar su forma de vida.

Como mencionamos líneas arriba, una de las paradojas de las religiones es que a la par que se habla de amor, sacrificio, bondad y altruismo, existen también prácticas discriminatorias, de intolerancia y persecución contra aquellos que no son parte del grupo mayoritario, del que persigue. Parece ser que los grupos religiosos sólo son abordados desde su vertiente de dogmáticos y ortodoxos; esto nos llevó a plantearnos si es una conducta "natural" y "común" de las religiones, o mejor dicho, si se puede evitar la intolerancia, la cual está relacionada con el dogmatismo.

### ¿Se puede evitar el rechazo y la intolerancia?

Uno de los factores que afecta el proceso de categorización y de diferenciación intergrupales es la **similitud** que puede existir entre los grupos a comparar (Wilder 1984). La similitud entre los grupos, a través de las creencias similares por ejemplo, reduciría la discriminación hacia los miembros del exogrupo, pues no habría posibilidad de categorizar a los grupos en endo y exogrupo. La percepción de una fuerte similitud entre grupos pudiera ser amenazante ya que opaca la distinción grupal haciendo difícil para los individuos marcar su diferenciación y hasta su identidad social; de igual forma el grado de identificación con el endogrupo está relacionado con la similitud intergrupales y el favoritismo grupal: si una persona no está identificada con el endogrupo, no se verá afectada la identidad social y, por consiguiente, no habría la amenaza del reconocimiento de la similitud del exogrupo.

En una investigación anterior intentamos probar el efecto de la percepción grupal con la religiosidad y la interacción entre jóvenes de diferentes



grupos religiosos (Tinoco, 1998). Cuando el exogrupo es percibido como muy semejante, la categorización no es tan marcada y ello conllevará a poder interactuar con miembros de tal exogrupo. Cuando la semejanza es baja, la categorización es más marcada y habrá poca intención de participar con miembros del exogrupo. De acuerdo con la teoría, aunque no exista una participación directa con tales grupos, al hacer patente la presencia de los mismos se provoca que los individuos se comporten como miembros de diferentes grupos, endo y exogrupo.

### **¿Se puede ser tolerante?**

Bajo ciertas condiciones, si es posible; en el estudio mencionado en el párrafo anterior, se mostró que es posible mantener relaciones de amistad y compañerismo con gente de grupos religiosos diferentes, lo cual es una manifestación de la tolerancia. Teóricamente, el proceso de intolerancia se construye en razón de un marcado proceso de categorización y de un fuerte conflicto intergrupal; pero cuando los grupos tienen contacto entre sí, cuando conocen los planteamientos de los demás, cuando los pastores no hacen notar de forma drástica las diferencias entre los grupos, estos pueden diferenciar el endo y el exogrupo sin llegar a rechazarse. Un punto importante es el proceso de similitud, mencionado antes; no sólo el que sean iguales sino que reconozcan los orígenes comunes. Las iglesias cristianas en México no reconocen sus similitudes, sino que buscan hacer notar su diferencia: ese es un punto fundamental para que no exista una cultura tolerante.

¿Qué se requiere para promover la tolerancia? Algunos puntos determinantes:

- Un reconocimiento de parte de los líderes religiosos del peligro y desgaste que genera un conflicto religioso. No se trata de provocar pérdida de fe entre los miembros de cada iglesia<sup>[8]</sup>; por el contrario, promover una educación religiosa, que reconozca la existencia de diferentes credos. En el mismo sentido, promover la información.
- Actividades que promuevan el acercamiento entre los grupos religiosos; quizá desde el gobierno o desde asociaciones civiles. Hasta ahora el gobierno de México sólo se ha dedicado a regular las asociaciones religiosas en el plano legal, en la constitución de las mismas; se requiere que instrumente políticas de acercamiento entre los grupos religiosos, sobretodo entre los practicantes más que en los líderes.
- Fomentar una cultura del respeto en un amplio nivel. La intolerancia religiosa no está desligada de la intolerancia política ni social. En estos casos hablamos de una estructura del pensamiento cerrada al cambio, cerrada a los razonamientos y al respeto al otro. Los planes de estudio desde la enseñanza básica deberían de contener actividades de respeto a las diferencias; actualmente se regulan bajo un esquema de



humillación y separación del diferente (religiosa, política y sexualmente hablando).

- Sobre todo, reconocer que la tolerancia indica reconocimiento de los demás. Se requiere una educación que permita conocer las diferentes opciones de vida, de participación política, sexual y religiosa. Tolerancia no indica indiferencia, ni ignorancia de los demás. De otra manera, "cerrar la mente" a las diferentes opciones seguirá provocando rechazo y temor hacia los demás y, por consecuencia, intolerancia y hasta agresiones.

Quizá este sea el punto más importante y necesario para fomentar la tolerancia: La educación. Se necesita aprender a tolerar al otro, a reconocer su existencia, su diferencia, sus derechos, como lo menciona Fetscher (1995:143): "La tolerancia es una actitud: es un producto de la socialización".

Mientras no haya un cambio en las estrategias del pensamiento y en las relaciones sociales, la gente se dejará llevar por los "razonamientos" de líderes y pseudo líderes religiosos, cayendo en grupos fanáticos, autodestructivos y destructivos.<sup>[9]</sup> ¿Por qué la gente cree en ellos? Porque tiene necesidades, temores, inseguridad y no percibe una solución real; en esos casos, los líderes intolerantes pueden movilizar fácilmente en busca de seguridad física, mental y emocional. Aparte de que esos grupos sociales no se les ha dado la suficiente educación, no fue educada para decidir, para manifestar su autoestima, para contradecir, sino para obedecer y aprender a estar sujetos a alguien.

Es difícil prever las relaciones sociales del próximo siglo, no podemos asegurar sociedades tolerantes, abiertas a las diferentes formas de expresión; parecería que las situaciones de conflicto se seguirán sosteniendo durante mucho tiempo, pues no existe una clara intención de promover la tolerancia, de promover una educación tolerante, además de que la intolerancia religiosa está fuertemente ligada al cristianismo y en el catolicismo está ligada a prácticas que no permiten la libertad de creencias: "[San] Agustín hace un hincapié en que la herejía es un alejamiento del dogma y, por consiguiente, un desorden del alma que puede acarrear al hombre la condenación eterna. Por eso, por caridad, no puede tolerarse un error que daña a quien lo comete." (Fetscher, 1995:30). Sin embargo, hemos de apostar a que la globalización de las actividades del ser humano modifiquen estas conductas, junto con un proceso re-educativo, pues de otra forma, sólo tendríamos convivencias forzadas, que después explotan como es el conocido caso de Yugoslavia.

Por lo tanto, el miedo que se da ante la diversidad (religiosa, grupal, etc.) se presenta como un síntoma de la inseguridad, de la debilidad de la identidad cultural; el conflicto o la intolerancia es su consecuencia. La tolerancia es una opción deseable, necesaria,<sup>[10]</sup> pero que no en todos los casos es promovida ya sea por razones de índole político, cultural o social. Siempre que hay miedo a la diversidad se presentará el conflicto,

y éste afectará el orden social e individual. Los fundamentalismos religiosos todavía son y quizá serán cotidianos, pero las nuevas generaciones pueden dar pasos firmes para su eliminación.<sup>[11]</sup>

¿Convendría ser totalmente abierto, sin ningún tipo de diferenciación grupal? Quizá así se fomente la tolerancia. Tampoco es recomendable. La identidad personal y grupal requieren de un proceso de diferenciación, que le permita al ser humano ubicarse en el mundo, que pueda relacionarse con los demás en la medida que señala sus propias aficiones y gustos. Si no existiera la diferenciación, quizá nos enfrentemos a culturas sin capacidad de identidad nacional e individual, lo que haría aún más complicada la existencia social. Una propuesta para fomentar la tolerancia es que la educación reconozca la existencia de todas las manifestaciones culturales, pero sobretodo, que no se permita la adquisición del poder por parte de una de ellas. El Estado debe convertirse en el reflejo de la sociedad, no en el espacio de un solo grupo. Allí es donde radica la importancia de la división entre Estado e Iglesia.

Si no avanzamos hacia divisiones claras, no tendremos más que situaciones de conflicto. Es decir, que necesitamos Estados, gobiernos que se preocupen por su ciudadanía, no por el poder en sí. Cosa harto difícil. Por ello, podemos decir que la diversidad religiosa seguirá provocando temor y conflicto: no hay tendencias, acciones gubernamentales claras para prevenirlo; los gobiernos se aprovechan de la relación con los grupos religiosos para sostenerse en el poder. El cambio de siglo y milenio no augura un mundo tolerante en nuestro país: persisten una altísima diferenciación social, económica y política. La tolerancia es un argumento bastante recurrente, pero poco practicado.

## **Conclusión**

Se trata de construir la tolerancia de la vida cotidiana que nos permita avanzar como sociedad. La tolerancia se reconstruye constantemente, pues está basado en la misma dinámica social. Para que exista la tolerancia se requiere un reconocimiento del sí mismo, un conocimiento de las creencias y valores adquiridos en el proceso de socialización y construcción del sujeto. Para que esto pueda darse, se requiere del diálogo, el cual permite una persona reconocerse ante los demás, definir la identidad propia. Si no existe un claro reconocimiento de la identidad, es común que se experimente miedo ante el contacto con los demás.

Es necesario aprender a vivir con la diversidad. Aprender a tolerar es un punto fundamental para poder convivir en sociedad. Pero no sólo se trata de "soportar" a los demás, sino cambiar la concepción de mundo, cambiar el tipo de discurso, de dinámica social. Este punto es el más complicado. No es tan sencillo modificar estructuras de

pensamiento en una sociedad de forma tan sencilla y rápida. Se requiere trabajo constante para enseñar a pensar de forma diferente, no prejuiciada.

Estamos acostumbrados a pensar en esquemas absolutistas y deterministas. En tal sentido, una persona es educada a basarse en estructuras determinadas, a convivir en un mundo determinístico. En tal sentido, es difícil para ella aprender de la noche a la mañana a ser tolerante, pues no tiene las estrategias cognoscitivas que le permitan hacerlo. Educar para la tolerancia significa educar para la pluralidad, para la diferencia, para la diversidad;<sup>[12]</sup> pero las conductas cotidianas están basadas en lo determinista. La tolerancia es una actitud que se genera con la socialización, como mencionamos, pero que implica de saltar las barreras de lo unidimensional. Cotidianamente aprendemos que debemos de quedarnos callados ante los mayores, que o es bueno criticar a los padres, etc. Este tipo de argumentos no promueven la diversidad, sino la obediencia absoluta; de fondo está presente el castigo si es que no realizamos tales actos. Nos infunden miedo a los propios pensamientos.

¿Es posible superar el efecto que provoca el miedo a la diversidad? ¿Es posible ser tolerantes? Desde diferentes disciplinas se ha abordado la pregunta. Se requiere un abordaje común, una educación que Re-Construya a las personas. Los modelos absolutistas no permiten la tolerancia así lo hemos visto a lo largo de este trabajo. Un paso principal es el no juzgar a los demás: si los grupos religiosos (y en general, todos los grupos sociales) no se alzarán con la creencia de que poseen una verdad absoluta, si se reconoce la validez de las creencias de los demás, aunque no se compartan, entonces podemos avanzar un gran trecho en la construcción de la tolerancia. Eso nos permite empezar a pensar e la diversidad como estrategia de pensamiento. El diálogo, la discusión, el contacto con los grupos contrarios u opuestos tendrán mejores efectos si partimos del principio de no etiquetar negativamente la presencia de los demás grupos. En cuanto pretendemos negar la validez de la creencia del otro, empezamos a juzgar todos sus actos y creencias con la misma rigurosidad. Eso nos impide acercarnos a ellos y poder fundamentar la propia identidad.

Como producto de la socialización, la tolerancia se construye día con día; en las actividades cotidianas: en los discursos que se escuchan en las iglesias, en las escuelas, en la casa, en la calle; allí es donde aprendemos a razonar de forma determinística. Una educación para la tolerancia debe de considerar el enfoque de contradicción, dudar de los principales argumentos, nos prepara para encontrar diferentes soluciones y estar abiertos a la pluralidad de opiniones.

El miedo a la diversidad religiosa no sería tan preocupante si desarrollásemos estrategias que permitiesen abordarlo de forma constructiva, no de forma agresiva. El conflicto se presenta como la principal estrategia de defensa ante el miedo de las religiones. Y seguramente seguiremos teniendo situaciones de conflicto y de intolerancia

un tiempo, pues aún no están las bases para cambiar las estrategias de pensamiento ni las nuevas formas de conducirse ante la diferencia.

Un último punto. La tolerancia no se aprende de forma diferenciada, sino integrada. No podemos decir que somos tolerantes en la religión e intolerantes en la política. La tolerancia es una actitud y una forma de vida. Al desarrollar la tolerancia a los grupos religiosos diferentes, estamos desarrollando la tolerancia a las diferencias políticas, sexuales, culturales, etc. Dado que estamos hablando de que se requieren cambios en la estrategia de pensamiento para poder aceptar la diversidad o pluralidad religiosa, esa misma estrategia permea los procesos de razonamiento de los demás aspectos. Es decir que al promover la tolerancia como una forma de enfrentar el miedo a la diversidad religiosa, estamos promoviendo la apertura en las diferentes áreas de la vida cotidiana. Obviamente que existen niveles de involucramiento de algunas personas, por lo que algunas áreas pueden ser más relevantes y más importantes como para aceptar tan fácilmente la diversidad. Pero aún así, estamos desarrollando la tolerancia las diferentes formas de pensamiento y eso nos puede llevar a enfrentar las diferentes actividades de la vida desde otros estilos y formas; algunas personas no serán igual de tolerantes ante los homosexuales que ante los de un grupo religioso diferente, pero no serán tan intolerantes como alguien que es intolerante.

¿Es posible eliminar el miedo a la diversidad? Quizá no, por que el hecho de enfrentarnos a algo novedoso o poco conocido nos provoca inestabilidad, pero la reacción defensiva ya no será de un alejamiento o una agresión, sino de un reconocimiento del otro. No importa en si, entonces, eliminar el miedo a la diversidad sino generar la tolerancia como estrategia de respuesta y de conducción en la vida cotidiana. Como menciona Touraine (2000:15), "para vivir juntos y seguir siendo al mismo tiempo diferentes, respetemos un código de buena conducta, las reglas del juego social".

## Referencias Bibliográficas

- Bagú, S. (1989) **La Idea de Dios en la Sociedad de los Hombres**, México: Siglo XXI.
- Duby, G. (1995) **Año 1000, Año 2000. La Huella de Nuestros Miedos**, Chile: Andrés Bello.
- Cisneros, I. (1996) **Tolerancia y Democracia**, (Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, 10), México: I.F.E.
- Fetscher, I. (1995) **La Tolerancia. Una Pequeña Virtud Imprescindible para la Democracia. Panorama Histórico y Problemas Actuales**, España: Gedisa.
- Morales, J. F. (Coord.) (1994) **Psicología Social**, España: McGraw-Hill.
- Oliva, M. (2000) *"El Miedo y lo Sagrado"*, ponencia presentada en el Congreso **Milenio:**

## Miedo y Religión, Tenerife, España.

- Piastro, J. (1998) *"Identidades en Movimiento"*, en Cruz, M. **Tolerancia o Barbarie**, España: Gedisa, pp. 141-153.
- Roccas, S. & Schwartz, S.H. (1993) *"Effects of Intergroup Similarity on Intergroup Relations"*, **European Journal of Social Psychology**, 23, 581-595.
- Rokeach, M. (Ed.) (1960) **The Open and Closed Mind**, New York:Basic Books.
- Rokeach, M. (1973) *"The Consumer's Changing Image,"* and *"Paradoxes of Religious Belief,"* in Elliot Aronson, et al. **Social Psychology**, New York:D. Van Nostrand Company, pp. 33-39 y 169-172.
- Rokeach, M., Smith, P.W. & Evans, R.I. (1960) *"Two kinds of prejudice or one?"*, in Milton Rokeach (Ed.) **The open and closed mind**, New York:Basic Books, pp. 132-168.
- Tajfel, H. (Ed) (1982) **Social Identity and Intergroup Relations**, U.S.A.:Cambridge University Press.
- Tajfel, H., Flament, M. C., Billig, M. & Bundy, R. P. (1971) *"Social Categorization and Intergroup Behavior,"* **European Journal of Social Psychology**, 1, 149-178.
- Touraine, A. (2000) **¿Podremos Vivir Juntos?**, México, F.C.E.
- Tinoco, J. (1998) "Effect of Intergroup Differentiation on Participation with Religious Young People", **The International Journal for the Psychology of Religion**, 197-204.
- Turner, J.C. (1978) *"Social Categorization and Social Discrimination in the Minimal Group Paradigm,"* in Henri Tajfel. **Differentiation Between Social Groups**, 101-140.
- Turner, J.C. (1990) **Redescubrir el Grupo Social**, Madrid:Morata, (trad. de Rediscovering the social group. A self-categorization theory, Londres:Basil Blackwell, 1987.)
- Walzer, M. (1998) **Tratado sobre la Tolerancia**, España: Paidós
- Wilder, D.A. (1978) *"Perceiving persons as a Group: Effects on Attribution of Causality and Beliefs,"* **Social Psychology**, 41, 13-23.
- Wilder, D.A. (1984) *"Predictions of Belief Homogeneity and Similarity Following Social Categorization,"*, **British Journal of Social Psychology**, 23, 323-333.

---

∞ Profesor de Psicología Social, Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, Ciudad de México. <http://tinoco.socialpsychology.org>, [josue@teacher.com](mailto:josue@teacher.com).

[1] "El ritual religioso agrega otro elemento de confusión, porque es ajeno a la religión como filosofía, cumple funciones distintas a ésta y, por tanto, debe interpretarse con otros criterios" (Bagú, 1989:136).

[2] "La religión es una cosa eminentemente social. Las representaciones religiosas son representaciones colectivas [...] los ritos son maneras de actuar que sólo nacen en el seno de grupos reunidos y que están destinados a suscitar, a mantener o rehacer ciertos estados mentales de esos grupos" Durkheim, citado en Bagú (1989:22).

[3] El primero fue de Starbuck, **Psychology of Religion**, 1900.

[4] También se ha encontrado que los religiosos tienen actitudes dogmáticas, rigidez del

pensamiento, de rechazo, de fanatismo; por otro lado también se tienen conductas de altruismo, de amor, de bondad, de sacrificio. A esto Rokeach (1973) llamó "paradojas de las creencias religiosas".

[5] No hablaremos de los pros y contras de cada uno de los métodos, pero es claro que deben el investigador debe de considerarlos al momento de diseñar la estrategia de investigación.

[6] Cuando los sujetos interactúan, se comportan como miembros de una categoría social claramente distinta y definida (Tajfel, 1971; Turner, 1978). La teoría de la Categorización Social estudia los procesos que se provocan por la creación y definición del lugar que ocupa un individuo en el grupo social y/o en la sociedad. Los individuos que toman conciencia de formar parte de un grupo en interacción ubican claramente a otros individuos como miembros de grupos diferentes (Wilder, 1978).

[7] "El problema de la intolerancia nos dirige a otra distinción la cual nos interesará, la distinción entre el endogrupo y el exogrupo," (Rokeach, 1960:9).

[8] "Cuanto más incierta e insegura es la propia fe, tanto mayor es la necesidad de hacer a un lado a aquellos incómodos testigos de que se puede vivir también de otra manera" (Fetscher, 1995:13).

[9] Fetscher incluye un mejoramiento en las condiciones sociales y el reconocimiento de los diferentes estratos étnicos y religiosos.

[10] La tolerancia "sostiene a la vida misma, porque la persecución con frecuencia conduce a la muerte, y también sostiene nuestra vida en común, es decir, las diferentes comunidades en las que vivimos" (Walzer, 1998: 13)

[11] Diversos organismos y asociaciones promueven las prácticas tolerantes, incluso con sitios en internet: <http://www.bernie.us-inc.com/webring.htm>

[12] Piastro (1998:152)



## AVANCES RECIENTES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE ASERTIVIDAD: UNA PERSPECTIVA ETNOPSICOLÓGICA.

Mirta Margarita Flores Galaz  
Universidad Autónoma de Yucatán

El debate sobre los relativos méritos de adoptar los principios psicológicos, procesos y constructos universales (éticos) versus las características idiosincrásicas particulares y distintas conductas específicas a grupos culturales (émicos) ha estado presente en la literatura antropológica y psicológica por décadas (p.e. Berry, 1969; Davidson, Jaccard, Triandis, Morales & Díaz-Guerrero, 1976; Van de Vijver & Poortinga, 1982).

En la psicología actual existe una tendencia a darle cada vez mayor importancia a la cultura y la creación de estrategias que promuevan el desarrollo de una psicología culturalmente propia (Góngora, 2000). Por ejemplo se ha establecido la diferencia entre la psicología transcultural y étnica, en donde la primera realiza comparaciones interculturales para describir y explicar la diversidad psicológica como una función de la diversidad cultural y la segunda estudia comparaciones intraculturales de personas pertenecientes a un grupo social de una cultura determinada.

Por su parte Adair (1994) se refiere a la indigenización como “el proceso mediante el cual, los psicólogos de diferentes naciones, sobre todo en los países en vías de desarrollo, buscan la creación de una disciplina apropiada a su cultura” (p. 38) considera que no se ha establecido con exactitud cómo desarrollar una psicología culturalmente propia o autóctona sino que más bien se han señalado las deficiencias de la psicología occidental, y que para lograrlo, se requiere de la formación de un grupo de investigadores altamente calificados e interesados en su cultura.

No obstante, se podría decir, que la aparición sistemática y consistente de resultados que muestran la aparente idiosincracia cultural en fenómenos que van desde la percepción hasta la cognición y la personalidad, ha sido fundamental para la creación de un área de Psicologías Autóctonas en los países desarrollados y el área de la Etnopsicología en los países en desarrollo (Díaz-Loving, 1993).

En el caso de México, la creación de la Etnopsicología data de principios de siglo, cuando Ezequiel Chávez (1901), escribe su ensayo sobre los rasgos distintivos del carácter del mexicano. En las siguientes décadas, escritores tales como Luis Spota que lo presenta con un alto apego a las costumbres extranjeras, Carlos Fuentes quien describe a la burguesía mexicana como tendiente a apropiarse cuanto antes de los moldes clásicos de la burguesía capitalista y Octavio Paz que lo encaja en el laberinto de su soledad; filósofos como Alfonso Reyes, Antonio Caso, Emilio Uranga, Vasconcelos, Samuel Ramos y



Leopoldo Zea que aunque pertenecientes a diferentes corrientes ideológicas, coinciden en adjudicarle características negativas al mexicano y psicoanalistas como Santiago Ramírez y Aramoni especularon en varios volúmenes los diferentes aspectos de la personalidad del mexicano (Reyes-Lagunes, 1999). Sin embargo, paralelamente a partir de 1948, los estudios empíricos para el desarrollo de una Etnopsicología mexicana comienzan con el trabajo de Díaz-Guerrero y sus colegas (p.e. Díaz-Guerrero, 1955; 1967; 1972; 1977). Entre los principales hallazgos de este grupo se encuentra, el que la cultura en la cual el individuo se desenvuelve le proveerá los fundamentos, estructura y normas aceptables y deseables de conducta. La sociocultura, entonces, es definida como un sistema de premisas culturales interrelacionadas (normas, roles, etc.) que gobiernan los sentimientos, ideas y jerarquizan las relaciones interpersonales, estipulan los roles que tienen que llevarse a cabo y las reglas para la interacción de los individuos para cada rol: dónde, cuándo, con quién y cómo. Díaz-Guerrero (1963) indica que las premisas socioculturales son una guía de comportamiento dentro de la familia, el grupo, la sociedad y en las superestructuras institucionales. Sin embargo, la dirección de estas normas afectan el desarrollo de la personalidad, las metas de vida, el estilo de enfrentamiento, la percepción de la humanidad, la emisión del sexo, masculinidad feminidad, etc.

Habiendo especificado al ecosistema socio-cultural como el piso ontológico en el cual los individuos aprenden las formas correctas de interacción con su mundo, el siguiente paso fue la operacionalización de las premisas que gobiernan la conducta del mexicano. Una premisa histórico-socio-cultural es una afirmación simple o compleja que provee las bases de la lógica de un grupo para entender y guiar su mundo, Díaz-Guerrero (1986) extrajo las premisas histórico-socio-culturales de dichos proverbios y otras formas de comunicación popular. En estas premisas, las tradiciones culturales, valores, creencias y acciones indican a los individuos cómo deben de comportarse en sus diferentes relaciones interpersonales. En suma, dos proposiciones emergen para la descripción de la familia mexicana: el poder y supremacía del padre, y el amor y el sacrificio absoluto y necesario de la madre. Construidas alrededor de estas dos premisas principales casi el 80% de las muestras indican que estas normas guían sus vidas. De ahí que se considere que la sociedad mexicana esta cimentada en una estructura jerárquica basada en el respeto hacia otros, particularmente padres y parientes (Díaz-Guerrero & Peck, 1967). Es decir, Díaz-Guerrero (1996) señala que los datos descubiertos exigieron la formulación de una dialéctica cultura-contracultura para explicar el origen de la personalidad del mexicano, la cual emerge de una perenne dialéctica entre los mandatos de su cultura y sus necesidades biopsíquicas individuales en el contexto de la información existente, durante su desarrollo, en un ecosistema conductual dado. La dimensión cultural más importante en los estudios con las premisas fue la obediencia afiliativa: los mexicanos obedecemos mayormente por amor no por poder. De ahí que al internalizar estas premisas se produzca la abnegación,

rasgo cardinal de la cultura mexicana sostenido como verdadero, tanto para hombres como para mujeres, quienes creen que es más importante la satisfacción de las necesidades de otros antes que las de ellos mismos, prefiriendo como estilo de enfrentamiento ante estas situaciones, la automodificación. A su vez, derivada del poder y la obediencia, se produce una clara jerarquía vertical en la cultura, evidente en la forma de ejercer la autoridad (“Un hijo debe siempre obedecer y respetar a sus padres”) en la familia (Díaz-Guerrero, 1963).

La definición de abnegación en México, ha sido planteada por Avendaño y Díaz-Guerrero (1990) quienes mencionan que *la abnegación es la disposición conductual para que los otros sean antes que uno, o a sacrificarse en su beneficio*. Con esta definición no es de extrañar que en México sea cotidiano primero tú y luego yo, primero mis hijos y luego yo, primero mi universidad y luego yo, etc. Díaz-Guerrero (1993) continua señalando “Los mexicanos por termino medio, han crecido con una tendencia a la abnegación, a la abnegación de su Yo y de sus necesidades a favor de los demás y de la sociedad. Esto explica cuando menos parcialmente, su forma de entender el respeto, su manera de otorgarlo, la facilidad como prefiere al amor sobre el poder, a lo cultural, particularmente lo folklórico por encima de lo material, la armonía de su familia y con sus amigos sobre el dinero, a confrontar los problemas por automodificación más que por autoafirmación, a ser sensitivos al entorno más bien que independientes del mismo, a cooperar más que a competir y a considerar la obediencia como una gran virtud. pero hemos visto, una y otra vez, que el mandato inflexible de la cultura choca frontalmente para confundir el amor con el poder, la obediencia con el servilismo, la automodificación con la pasividad, la flexibilidad con la corrupción y también cuando la cruda realidad diario se enseñoorea a provocar cinismo hacia y desconfianza de todo, particularmente de la autoridad y los poderes laicos” (Díaz-Guerrero, 1989, p. 16-A).

Tratando de demostrar la existencia de la abnegación como rasgo cardinal de los mexicanos se realizaron una serie de estudios psicométricos y experimentales basados en esta operacionalización del constructo, Avendaño y Díaz-Guerrero (1990) elaboraron una escala para medir abnegación constituida por cuatro dimensiones: abnegación personal, abnegación social, abnegación y salud y abnegación existencial. No satisfechos con este estudio Avendaño, Díaz-Guerrero y Reyes-Lagunes (1997) redefinieron el concepto de abnegación y elaboraron una segunda escala de abnegación, el análisis factorial reveló tres factores de abnegación: abnegación centrada en la familia, abnegación centrada en la conducta social y abnegación sensitiva o cautela. Los resultados los llevaron a tratar de explicar el motivo por el cual, las personas actúan de manera abnegada, y señalan que las personas son abnegadas porque la acción les place o satisface psico-culturalmente, o actúan así por temor a la reacción del otro. Además postulan que la frecuente respuesta de abnegación se da en forma automática, inconsciente o semi-conscientemente, en la gran mayoría de los mexicanos.

Es así que desde la década de los ochentas en México en ese entonces Departamento de Psicología Social de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, un grupo de psicólogos estudiantes de la maestría y doctorado bajo la dirección de Rolando Díaz-Loving y la teoría del Dr. Rogelio Díaz-Guerrero inician una serie de estudios para explicar la personalidad del mexicano y sobre todo elaborar instrumentos de evaluación psicológica elaborados por y para mexicanos tratando con ello de evitar utilizar instrumentos originados en culturas disímiles.

En este trabajo se presenta los estudios realizados bajo esta perspectiva del rasgo opuesto a la abnegación que es la autoafirmación, y que en la literatura anglosajona se le denomina “*assertiveness*” y que en castellano se ha traducido como asertividad.

El concepto de asertividad se ha tornado más común debido a su aparición en la literatura cotidiana así como los múltiples programas de entrenamiento prevalentes en las organizaciones, en la salud y en la educación. Sin embargo, desde mediados de siglo, los teóricos e investigadores de la conducta han realizado estudios científicos sobre la misma.

En psicología, el concepto de asertividad surge originalmente en Estados Unidos en el contexto clínico a fines de la década de 1940. Así, el estudio de la conducta asertiva se remonta a los escritos de Andrew Salter (1949), en su libro “*Conditioned Reflex Therapy*”, donde describe las primeras formas de adiestramiento asertivo. Más tarde, a Wolpe (1958) se le señala como el responsable del desarrollo del concepto de asertividad que se utiliza con mayor frecuencia.

En la década de los setenta, varios autores se interesan en el concepto de asertividad y en el entrenamiento asertivo, dando paso a su expansión y desarrollo. Durante esta época surgieron enfoques, tales como el enfoque humanista, que aborda la asertividad como una técnica para el desarrollo de la realización del ser humano; El enfoque conductual, que desde la perspectiva del aprendizaje social de Bandura (1969) plantea que la conducta asertiva o no asertiva se aprende a través de la observación de modelos significativos; El enfoque cognoscitivo, representado por Lange y Jakubowski (1976), quienes sostienen la necesidad de la incorporación de cuatro procedimientos básicos en el entrenamiento asertivo: enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad; ayudar a identificar y a aceptar los derechos propios y los derechos de los demás; reducir obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva y reducir ideas irracionales, ansiedades, culpas y a su vez desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica activa de dichos métodos. Así, surgió un marcado auge del enfoque ecléctico donde algunos terapeutas integraban los modelos conductuales, humanistas y cognoscitivos (Galassi y Galassi, 1978).

La década de los ochenta, se caracterizó por la falta de una escuela de pensamiento dominante en dicha área y por el libre albedrío de los terapeutas de utilizar

los enfoques de su preferencia (Galassi y Galassi, 1978).

En la actualidad los modelos teóricos que abordan el tema de la asertividad siguen siendo los mismos; con un auge en investigaciones centradas en la utilización de instrumentos para la medición de la asertividad y en la implementación del entrenamiento asertivo.

Paralelamente a dichos modelos han surgido diferentes definiciones de la asertividad. Comencemos desde su definición etimológica, aserción proviene del latín assertio-tionis, que es la acción y efecto de afirmar una cosa, es la proposición en la que se afirma o se da por cierto alguna cosa (Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena, 1980; Enciclopedia Universal Ilustrada, 1973; Gran Enciclopedia Larrouse, 1973; Diccionario Enciclopédico Grijalbo, 1986; Diccionario de la Lengua Española, 1956). Por otra parte, en el Diccionario de Psicología (1987), Howard indica que la aserción es la afirmación, juicio o conclusión emitida sin indicar sus bases. Asimismo también las diferentes definiciones de diccionario coinciden en que una persona asertiva es aquella que es afirmativa.

Desde la perspectiva psicológica, Wolpe (1969), menciona que muchos autores han visto la asertividad como una habilidad para contradecir e imponer verbalmente los deseos, derechos y necesidades propias, lograda fundamentalmente, en la interacción social. Basado en este principio, Wolpe (1958) formuló su definición: "La conducta asertiva se define como la expresión adecuada socialmente aceptable dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad" (p.399). Lazarus (1973), quien sostiene un punto de vista semejante al de Wolpe, define a la conducta asertiva en términos de sus componentes, que pueden dividirse en cuatro patrones de respuesta especificados y separados: La habilidad de decir "no", la habilidad para pedir favores y hacer demandas, para expresar sentimientos positivos y negativos y para iniciar, continuar y terminar conversaciones generales. Por su parte, Alberti y Emmons (1974) consideran que la asertividad es la conducta que permite a una persona actuar para implantar su propio interés, defenderse a sí mismo sin ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de otros.

Al incorporar aspectos normativos y cognoscitivos, Cotler y Guerra (1976) opinan que la asertividad involucra el conocimiento y expresión de los deseos, valores, necesidades, expectativas y disgustos de un individuo. Como tal, no sólo involucra estar en mejor contacto con uno mismo, sino también afecta el como se interactúa con otras personas. Mientras que Rich y Schroeder (1976) pretenden establecer la funcionalidad de la asertividad como una habilidad, y dicen que, la conducta asertiva es la habilidad para buscar, mantener o aumentar el reforzamiento en una situación interpersonal, a través de la expresión de sentimientos o deseos.

Una definición que incluye conceptos vertidos por otros autores es la ofrecida por

Bartolomé Carroroles, Costa del Ser (1979) quienes mencionan que se suele aplicar el término conducta asertiva para referirse a la conducta de aquellos individuos capaces de expresar directa o adecuadamente sus opiniones y sentimientos (tanto positivos como negativos) en situaciones sociales e interpersonales. La gama de conductas asertivas es en sí misma ilimitada e incluye toda la variedad de situaciones existentes que de forma diferente pueden querer expresar una opinión, rechazar una propuesta poco razonable o expresar enfado, al igual que amor, afecto o alabanza.

Finalmente, en la definición más citada en el área, Jakubowski y Lange (1978) postulan que actuar asertivamente significa hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada respetando los derechos de la otra persona. La asertividad involucra la declaración de los derechos personales expresando pensamientos, sentimientos y creencias, que no viola los derechos de otras personas. El mensaje básico de la asertividad es: Esto es lo que pienso, esto es lo que yo siento, ésta es la forma en la que yo veo la situación. Este mensaje expresa "quien es la persona" y lo dice sin dominar, humillar o degradar a la otra persona.

Como se puede observar las definiciones de asertividad se han centrado en torno de la expresión emocional de la autoexpresión, del autodescubrimiento y de la capacidad de establecer valoración por sí mismo. También se habla de formas de comunicación sobre la intimidad, la expresión de los derechos, los efectos de la autoafirmación en el medio ambiente y las clases de respuestas específicas capaces de ser generadas ante determinadas situaciones. En este sentido, se podrían retomar tres elementos generales de las definiciones: uno, es que el individuo tiene derecho de expresarse; dos, es necesario también el respeto hacia el otro individuo , y tres es deseable que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción, o al menos estén encaminadas hacia esta dirección.

A la asertividad se le ha confundido comúnmente con la agresividad, situación que ha originado que los investigadores se han enfrentado al problema de discriminar dichas variables y por ende a elaborar formas de medición válidas, confiables e independientes para ambas conductas. Al respecto, Arrindel y Ende (1985) mencionan que en la última década se ha desatado un marcado interés sobre la conducta asertiva y las habilidades sociales, lo que ha llevado a la necesidad de establecer una adecuada medición psicométrica (Beck y Heimberg, 1983), que se ha visto complicada por la gran variedad de autoreportes y medidas conductuales y fisiológicas.

Considerando que las medidas conductuales y fisiológicas son extremadamente costosas en términos de equipo y tiempo; y que, los autoreportes son comparativamente más económicos para investigar este tipo de constructos psicológicos ha surgido la proliferación de inventarios sobre asertividad (Furnham, 1979), situación que ha revelado dos grandes problemas: 1) La multidimensionalidad del concepto de asertividad (Gambrill



y Richey, 1975) y lo extremadamente pobre y limitado del trabajo psicométrico en relación a la validez y confiabilidad de varias escalas de asertividad (Hersen y Bellack, 1976) y 2) La generalización del concepto a través de otras culturas y subculturas en las diferentes situaciones dentro de cada una de ellas, situación que limita los hallazgos.

Es decir, los instrumentos hasta ahora utilizados miden uno u otro de los aspectos mencionados, de ahí que al tomar cualquiera de estos instrumentos, solamente se esté midiendo la parte de lo que sería el concepto de asertividad correspondiente a la conceptualización desarrollada dentro de una cultura particular.

Es por ello que a partir del año de 1985, se inicia una serie de estudios con el objetivo de explorar el constructo de la asertividad en México y con ello contribuir al desarrollo de la Etnopsicología mexicana. Esta línea de investigación comienza cuando Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987) realizaron un estudio con el objetivo de obtener la validez y confiabilidad de la Prueba de asertividad de Rathus (1973) para México. Los autores encontraron tres dimensiones de la asertividad: no asertividad, asertividad por medios indirectos y asertividad en situaciones cotidianas. Los resultados encontrados en los estudios piloto y final (Flores, 1989) mostraron que la estructura factorial de la Prueba de Asertividad de Rathus traducida al español no fue consistente con la de la concepción original del instrumento. Es decir, que las dimensiones o constructos de la prueba original no se mantuvieron en la cultura mexicana sino que aparecieron nuevas formas de conceptualización de la asertividad, que se asemejan más a las reportadas por Pal-Hegedus y Jensen (1982) en el estudio realizado en Costa Rica.

La segunda etapa de desarrollo de la línea de investigación sobre asertividad desarrollada en México se da cuando con base en los resultados de Flores, Díaz y Rivera (1987) se observa que la asertividad es una forma de confrontación no usual para los mexicanos por lo que a partir de entonces se realizan una serie de estudios utilizando técnicas exploratorias tales como las redes semánticas, escalamiento multidimensional y diferencial semántico para obtener una definición conceptual más apegada a la realidad y experiencia de los mexicanos y con ello, posteriormente elaborar una escala multidimensional de asertividad adecuada a la cultura, así como también determinar la validez concurrente y discriminante de la misma al relacionarla con otras variables psicológicas y de personalidad tales como el autoconcepto, la orientación al logro y el locus de control.

Primero se considero necesario conocer la acepción de los mexicanos sobre la asertividad, debido a que dicho constructo ha sido estudiado en Estados Unidos, situación que ha propiciado que la definición y medición de la misma se haya realizado bajo los patrones de la cultura anglosajona. La misma construcción teórica ha permanecido en la medición del concepto en algunos países de Europa y Medio Oriente. (Beck y Heimberg, 1983; Arrindell y Ende, 1985; Henderson y Furnham, 1983). En la revisión de la literatura

existente sobre el tema en latinoamérica, existen muy pocos intentos para medir la asertividad (Pal-Hegeudus y Jensen, 1982), y en los realizados, persiste la definición estadounidense.

Para obtener la conceptualización semántica de la asertividad para los mexicanos en el primer estudio se evaluó significado semántico de la asertividad por medio de redes semánticas partiendo de la idea que esta técnica permite obtener el significado psicológico de los conceptos, el cual, es la unidad fundamental de la organización cognoscitiva, y está compuesto de elementos afectivos y de conocimientos, que crean un código subjetivo de reacción, los cuales reflejan la imagen del universo que tiene la persona y su cultura subjetiva (Valdéz, 1991). Se considero importante evaluar el significado de asertividad, junto con otros conceptos relacionados teóricamente con el mismo, tales como derechos, abnegación, agresividad, cortesía, enfrentamiento y confianza en sí mismo (Flores y Díaz-Loving, 1993). Los datos se analizaron con base en los lineamientos de la técnica de redes semánticas de Reyes-Lagunes (1993). En este caso solo se presentan los resultados obtenido para el concepto de asertividad, para mayor información sobre los otros conceptos consultar en Flores y Díaz-Loving (1993). La "asertividad" presentó 208 palabras como definidoras. De tal manera que el concepto "asertividad" se define en términos de asertar, como cierto, correcto, acertado, seguridad, certeza, verdadero, actividad, verdad, confianza, certero y aceptable.

En el segundo estudio, se utilizó la técnica del diferencial semántico, la cual, permite conocer el significado semántico de las palabras en las dimensiones de evaluación, potencia y actividad. Para evaluar la asertividad y los demás conceptos, se utilizó un diferencial semántico de siete puntos con 18 adjetivos bipolares, seleccionados del Diferencial Semántico previamente validados para la cultura mexicana por Díaz-Guerrero y Salas (1975) y La Rosa y Díaz-Loving (1988). En este estudio se encontró que el concepto de "asertividad" se percibe como ligeramente activo, ligeramente grande, ni blando ni duro, muy bueno, bastante admirable, ligeramente joven, ligeramente rápido, ligeramente simpático, ni enano ni gigante, bastante fuerte, ligeramente mayor, bastante agradable, ligeramente familiar, ligeramente amable, bastante decente, bastante deseable, bastante cortés y ligeramente conciliador. Para los resultados de las evaluaciones realizadas para los otros conceptos ver Flores (1994).

El tercer estudio tuvo como objetivo evaluar el significado semántico de la asertividad por medio de la técnica de escalamiento multidimensional. Esta técnica permitió evaluar a la asertividad en relación a un contexto situacional, como lo es las relaciones familiares, laborales y con amigos, ya que la manifestación de conductas asertivas en ocasiones depende de la situación (Galassi, Galassi y Fulkenson, 1983). Debido a la cercanía conceptual entre la asertividad, la agresividad y la pasividad, se seleccionaron palabras estímulo relacionadas con cada una de éstas: asertividad, justicia,



derechos, confianza en sí mismo, agresividad, violencia, enfrentamiento, pasividad, abnegación, cortesía y amabilidad. Además, se incluyeron relaciones laborales, relaciones familiares y relaciones con amigos.

A partir de la información obtenida mediante los tres estudios exploratorios en los cuales se observó que la asertividad psicológica es poco conocida, pero no así sus implicaciones conductuales. Así como también de las evaluaciones, dadas los conceptos de agresividad, enfrentamiento, abnegación, cortesía, confianza en sí mismo y derechos. Además de la relevancia que mostró el aspecto situacional en el estilo de interacción social. Y de los estudios previamente realizados por Flores (1989) en donde se encontraron tres dimensiones de la asertividad: asertividad por medios indirectos, asertividad en situaciones cotidianas y no asertividad, se procedió a elaborar una primera versión de la escala multidimensional de asertividad para la cultura mexicana. Dado que por lo general los individuos estudian o trabajan se consideró pertinente y educativo-laboral y por ende, elaborar una escala para estudiantes y otra para empleados. Los resultados de la investigación en las dos muestras revelaron que la asertividad es un constructo multidimensional y que para su estudio es importante tomar en cuenta el aspecto situacional, asimismo, se encontró consistencia en las dimensiones conformadas en ambos instrumentos, la cual es consistente a su vez con los estudios previos, es decir, emerge nuevamente las tres dimensiones no asertividad, asertividad indirecta y no asertividad.

En esta etapa de la investigación se verificó la validez concurrente y discriminante de la escala en la muestra de trabajadores con las variables de locus de control (La Rosa y Díaz-Loving, 1988), orientación al logro (Díaz-Loving, Andrade y La Rosa, 1989) y autoconcepto (La Rosa y Díaz-Loving, 1988), debido a que la literatura señala que los individuos asertivos son individuos con una alta autoestima, con un locus de control interno y en una alta orientación al logro. Además de que en México, sería la primera aproximación al estudio de la relación entre dichas variables.

Los hallazgos señalan que las personas no asertivas y asertivas indirectas son personas cuyo control se centra en la suerte, en otros poderosos y en el controlar las situaciones por medios afectivos en cambio las personas asertivas en situaciones cotidianas tienen puntajes altos en el factor de internalidad/instrumentalidad y bajos en los otros factores. Lo anterior concuerda con los datos reportados por Davis y Phares (1967) y Coley y Nowicki (1984) que señalan que los individuos internos son más asertivos. En cambio sujetos no asertivos presentan un locus de control externo, es decir, piensan que los reforzamientos que reciben están controlados por otras personas o por la suerte (De Mann y Green, 1988). En México Díaz-Guerrero (1994) menciona que el mexicano del tipo externo pasivo, es el individuo que se guía por la suerte, el destino, el fatalismo que son magníficas maneras de eludir las responsabilidades del propio desarrollo.

En relación a la orientación al logro se encontró que de igual manera las personas no asertivas o asertivas indirectas son personas que no están orientadas hacia el trabajo y a la maestría. A diferencia de las personas que les gusta realizar tareas difíciles y buscan la perfección, tienen una actitud positiva hacia el trabajo en sí y son muy competitivas en sus relaciones interpersonales. Cabría preguntarse si las personas no asertivas obtendrían puntajes más altos en una medida de cooperación. Al respecto, consistentemente se ha demostrado que la expresión de derechos, algunas veces es percibida como más competitiva y efectiva pero menos deseable, amigable satisfactoria y apropiada que la no asertividad (Epstein, 1980; Hull y Schoeder, 1979). En ésta misma línea La Rosa (1986) menciona que la cultura es muy importante dentro de la personalidad y sus estudios muestran que en México mientras más competitivo es el individuo menos salud emocional presenta, por lo cual la asertividad pudiera ser una conducta poco adaptativa en nuestro país.

En cuanto al autoconcepto se observa que las personas que son asertivas en situaciones cotidianas se perciben como amables, decentes, educados (sociabilidad afiliativa), amorosos, afectuosos, tiernos (afectividad), capaces, responsables, puntuales, alegres (estados de ánimo), extrovertidos, comunicativos, desinhibidos (sociabilidad expresiva) y activos, rápidos, etc. (iniciativa). a diferencia de las personas que no son asertivas o lo son de manera indirecta, las cuales tienen una percepción más negativa de sí mismo. Los datos reportados señalan como era de esperarse que las personas asertivas tienen un autoconcepto positivo (Aguilar Kubli, 1987; Smith, 1983), ya que su autorespeto les permite respetar a los demás y poder actuar asertivamente. En cambio los sujetos no asertivos tienen un bajo autoconcepto lo que origina que presenten ansiedad ante diferentes situaciones sociales y no sean capaces de poder expresarse (Bower y Bower, 1976). Además se ha encontrado que la baja autoestima en las personas no asertivas se debe a que el proceso de atribución causal está en función de la evaluación positiva de los resultados, a las habilidades personales o factores internos y los resultados negativos a factores externos (Alden, 1984).

Ahora bien, los resultados obtenidos en las correlaciones entre las diferentes subescalas de los instrumentos hacen pensar que probablemente aquellos individuos que puntúen alto únicamente en el factor de no asertividad serían aquellos individuos que Díaz Guerrero (1994) llama el "mexicano pasivo y obediente afiliativo", el cual es poco rebelde, conforme, le gusta complacer a los demás, es obediente, está de acuerdo con el orden social, busca su propia seguridad y evita riesgos que les puedan ocasionar daño físico o mental, es cuidadoso, precavido, cauteloso, poco aventurero y aprensivo. Por otro lado los individuos asertivos en situaciones cotidianas y también no asertivos con la familia y los amigos serían "los mexicanos con control interno activo", el cual tiene una libertad interna que le permite elegir y diferenciar las ocasiones en que deben de reinar ciertas formas de

la cultura y en cuáles son educados, corteses, obedientes, afiliativos, complaciente, inteligentes, cumplidos, responsables, etc. y aquellas en las que deben hacer valer sus derechos. Finalmente los individuos asertivos de manera indirecta quizás son individuos fatalistas, pasivos, pesimistas y obedientes por conveniencia que quieren imponer su postura pero temen hacerlo en forma abierta.

A partir de estos estudios realizados por Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987), así como también por los resultados obtenidos a través de diferentes técnicas exploratorias (Flores, 1989; 1994) y por la revisión teórica del área, se definió el concepto de asertividad como: *“la habilidad verbal para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de derechos e intereses, manejo de la crítica positiva y negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo y a los demás durante las relaciones interpersonales en situaciones de servicio o consumo, relaciones afectivas y educativo-laborales en un contexto sociocultural determinado”*.

Además se propuso un marco teórico-conceptual que permita la investigación de la asertividad dentro de un contexto cultural determinado. Dentro de este marco, la expresión de una respuesta asertiva está influida por la cultura en la que se desarrolla el individuo, por el contexto situacional y psicológico, por las personas involucradas y/o percibidas en la interacción, por las variables sociodemográficas tales como el sexo, edad, escolaridad, nivel socioeconómico, etc. y por variables de personalidad (ver Fig. 1).



Con base en lo anterior da inició la tercera etapa de esta línea de investigación en donde se plantea una nueva versión de la escala multidimensional de asertividad que corresponde a la definición propuesta (Flores, 1995). Esta definición consideró los estilos de confrontación previamente encontrados: asertivo, no asertivo y asertivo indirecto en las siguientes áreas: expresión de deseos, opiniones, sentimientos positivos y negativos, defensa de derechos, manejo de la crítica, limitaciones personales, manifestación y recepción de alabanzas, elaboración, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción. De tal manera que el nuevo instrumento elaborado constó de 150 afirmaciones tipo Likert de cinco opciones de respuesta que se aplica a una muestra de 1452 personas del centro y sureste de México, los hallazgos de estos estudios nuevamente confirman las tres dimensiones encontradas no asertividad, asertividad indirecta y asertividad en situaciones cotidianas.

Finalmente considerando la natural relación entre distintos tipos y formas de enfrentar las relaciones interpersonales, Díaz-Guerrero (1993) plantea la hipótesis que los factores de las escalas de abnegación de Avendaño y Díaz-Guerrero (1994) y Avendaño, Díaz-Guerrero y Reyes-Lagunes (1997).y los factores de no asertividad o asertividad indirecta de la escala multidimensional de asertividad de Flores y Díaz-Loving (en prensa) deben estar fuertemente correlacionados. A su vez, las dimensiones de autoritarismo, democracia y sumisión del instrumento de Viano y Díaz-Loving (1990) complementan e integran la abnegación y la asertividad, se realiza un estudio con el objetivo conocer la relación entre la asertividad, la abnegación y el autoritarismo en una muestra de habitantes de la Ciudad de Mérida, Yucatán. Los resultados encontrados en esta investigación son perfectamente entendibles desde el punto de vista cultural, es así que se observa el impacto que tiene la abnegación con la familia en las relaciones interpersonales de los mexicanos (Silva, 1993; citado en Avendaño, Díaz-Guerrero & Reyes-Lagunes, 1997) y como ésta, posibilita o no el ejercicio de la asertividad. Para la muestra estudiada lo más importante es ser abnegado socialmente, es decir, seguir conductas que son aprobadas por la sociedad, amigos, compañeros, conocidos, etc. Este tipo de respuesta anteriormente citada es la esperada en una cultura colectivista donde la obediencia afiliativa juega un papel importante en el desarrollo del individuo (Góngora & Reyes, 1998). Se observa, que la abnegación social es relevante y se constituye en un rasgo de la personalidad de los mexicanos (La Rosa & Díaz-Loving, 1988), es decir, es de gran importancia para el mexicano el ser amable, cortés, educado y no es de extrañar que se perciban con menos de éstas características cuando pretenden ser asertivos. En este sentido Avendaño (1994) dice que nadie puede negar que el ser educado en México debe ser una persona cortés, pero ¿qué es la cortesía? sino una forma de conducta abnegada, donde el individuo cortés se relega a segundo plano por darle “cortésmente” su sitio otra persona, “tú primero y después yo” es una conducta abnegada. Si alguna persona por pena trata de no molestar

se convierte en una persona llamada no asertiva, ese no asertivo es alguien que está considerando al otro y es parte de una ética normativa, es decir, esta manifestando una conducta abnegada.

Asimismo, se confirma la importancia que tiene la familia en las culturas colectivistas, en las cuales el énfasis está basado en relaciones de interdependencia entre los padres e hijos en donde los padres tienen especialmente la responsabilidad de proveer las bases de las relaciones íntimas y los valores de amor, respeto y obediencia (Díaz-Loving, 1999). También, se observó que existe una tendencia a no expresar sus opiniones, sentimientos, etc, lo cual no es raro ya que los mexicanos han crecido con una tendencia a la abnegación de su yo y de sus necesidades en favor de los demás y de la sociedad. Además en el proceso de socialización se les ha enseñado a procurar siempre la armonía familiar (Díaz-Guerrero, 1994) y a evitar cualquier situación que produzca el rompimiento de la paz y la armonía, y si siendo educado, cortés, obediente consigue ese estado, actuará por lo tanto de esa forma.

Por otra parte, los hallazgos indican que las personas tienden a resolver sus problemas y a tomar decisiones con base en la comprensión de los intereses de los demás, pero a su vez, son individuos sumisos, es decir, son personas que aceptan a la autoridad como tal sin cuestionarla, lo cual corrobora la posición al respecto, que menciona que la mayor parte de los mexicanos piensa que el respeto involucra un deber positivo de obedecer a la persona respetada, queriéndola o no (Díaz-Guerrero, 1994). Es decir, los individuos se perciben con una baja tendencia a dominar a otros imponiéndoles arbitrariamente su voluntad.

Es interesante verificar la hipótesis que plantean Díaz-Guerrero (1993) y Avendaño, Díaz-Guerrero y Reyes-Lagunes (1997) quienes señalan que el factor de no asertividad estaría fuertemente correlacionado con la abnegación sensitiva o cautela, situación que se corroboró. Asimismo, se observó el efecto inverso y que permite discriminar perfectamente al factor de asertividad en la expresión de necesidades con el factor de abnegación sensitiva.

A manera de conclusión los resultados obtenidos en las diferentes etapas de la investigación confirman la tendencia mexicana a la abnegación puesto que consistentemente tratando de medir el constructo de asertividad se encontraron tres estilos de respuesta: no asertiva y asertiva indirecta que son facetas de la abnegación, es decir, el mexicano evita autoafirmarse, puesto que le da pena "ser asertivo" considera que si lo es, quebranta el mandato cultural no abnegarse molesta y ofende al otro y/o provoca violencia por parte del otro. Y un solo estilo asertivo en situaciones cotidianas dimensión que sería el equivalente a la asertividad tal y como la definen los teóricos norteamericanos, de tal manera que para competir con la forma más positiva de asertividad norteamericana, debemos comportarnos en acuerdo con el rasgo que está detrás de la asertividad

cotidiana, quizás la autoafirmación, quizás la dignidad, la integridad y quizás la modestia ante el logro. Esa subescala de asertividad cotidiana con sus espléndidos correlatos, está midiendo una valiosa manera de ser a la mexicana productivo, trabajador y no dejado.

Finalmente, los resultados llevan a preguntarse por un lado si la abnegación es un rasgo de personalidad estable y consistente en los mexicanos y sobretodo si es adecuado, Díaz-Guerrero (1993) señala al respecto, "los mexicanos debemos diferenciar entre el universo del amor, el afecto y la amistad y el universo del poder, la economía y la política, en los que en el primero debemos seguir los mandatos de la abnegación y el amor y en el segundo los de la autoafirmación". Sin embargo, habrá que entender la interacción histórico-socio-cultural y psicológica que Díaz-Guerrero (1994) ha llamado dialéctica de cultura-contra cultura y no olvidar que México es una cultura del amor, por lo que es factible que la mayor parte del comportamiento personal y psicosocial de los mexicanos se derive, lógica o psicodinámicamente del rasgo de abnegación. Esto ha sido una meta de una verdadera, cuantificable y confiable Etnopsicología. El interés por este rasgo se acrecentará si, como sugiere Díaz-Guerrero (1996), la abnegación, en un grado u otro, es una rasgo experiencial (Epstein, 1994) básico de las sociedades colectivistas.

## REFERENCIAS

- Adair, J. (1994). Perspectivas de la indigenización: Diferentes aproximaciones al desarrollo de una psicología culturalmente propia. Revista de Psicología Social y Personalidad, Vol. X (1), 37-44.
- Aguilar Kubli, E. (1987). Asertividad. Se tú mismo sin sentirte culpable, México, Pax.
- Alberti, R.E. & Emmons, M.L. (1974). Your perfect right: A guide to assertive behavior. San Luis Obispo, CA: Impact.
- Alden, L. (1984). An attributional analysis of assertiveness. Cognitive Therapy and Research, 8, 6, 607-618.
- Arrindel, W. & Ende, J. (1985). Cross-sample invariance of the structure of self reported distress and difficulty in assertiveness. Advances Behavior Research Therapy, 7, 205-243.
- Avendaño, R. (1994). Desarrollo y validación psicométrica de una escala de abnegación para adultos. Una aportación a la Etnopsicología Mexicana. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM. México, D. F.
- Avendaño, R. & Díaz-Guerrero, R. El desarrollo de una escala de abnegación para los mexicanos. En Díaz-Guerrero, R. (1994). Psicología del Mexicano. Descubrimiento de la Etnopsicología. Cap. 21, 368-372. Trillas: México.
- Avendaño, R. & Díaz-Guerrero, R. (1990). El desarrollo de una Escala de Abnegación para



- los Mexicanos. La Psicología Social en México, 3, 9-14.
- Bandura, A. (1969). Principles of behavior modification. New York: Holt Rinchart and Winston, Inc.
- Bartolomé, Carrorobles, Costa, Del ser (1979). La práctica de la terapia de la conducta, Teoría y métodos de la aplicación para la práctica clínica, Madrid: Pablo del Río Editor.
- Beck, J.G. & Heimberg, R.G. (1983). Self-report assessment of assertive behavior. Behavior Modification, 7, 451-487.
- Berry, J.W. (1969). On cross-cultural comparability. International Journal of Psychology, 4, 119-128.
- Bower, S.A. & Bower, G.A. (1976). Asserting yourself: A practical guide for positive change. Reading, M. A: Addison-Wesley
- Cooley, E. & Nowicki, S. (1984). Locus of control and assertiveness in male and female college students The Journal of Psychology, 117, 85-87.
- Cotler, B.S. & Guerra, J. (1976). Assertion training a humanistic behavioral guide to self dignity. Research Press.
- Chavez, E. A. (1901). Ensayos sobre los rasgos distintivos de la sensibilidad como factor del carácter mexicanos. Revista de la Instrucción Pública y Mexicana, 5 (2), 58-64; 5, (3), 88-93.
- Davidson, A.R., Jaccard, J.J., Triandis, H.C., Morales, M.L. & Diaz-Guerrero, R. (1976). Cross-cultural model testing: toward a solution of the etic-emic dilemma. International Journal of Psychology, 11, 1-13.
- Davis, W.L. & Phares, E. J. (1967). Internal-external control as a determinant of information seeking in a social influence situation. Journal of Personality, 35, 547-561.
- De Man, A. F. & Green, C.D. (1988). Selected personality correlates of assertiveness and aggressiveness. Psychological Reports, 62, 672-674.
- Díaz-Guerrero, R. (1955). Neurosis and the Mexican Family Structure. American Journal of Psychiatry, 112, 6, 411-417.
- Díaz-Guerrero, R. (1963). Socio-cultural premises, attitudes and cross-cultural research. Anuario de Psicología, 2, 31-45.
- Díaz-Guerrero, R. & Peck, R. F.(1967). Estilo de confrontación y aprovechamiento: Un programa de investigación. Revista Interamericana de Psicología, 1, 127-136.
- Díaz-Guerrero, R. (1967). The active and the passive syndromes. Revista Interamericana de Psicología, 1,4, 263-272.
- Díaz-Guerrero, R. (1972). Una Escala Factorial de Premisas Histórico-socio-culturales de la Familia Mexicana. Revista Interamericana de Psicología, 6 (3-4), 235-244.
- Díaz-Guerrero, R. & Salas, M. (1975). El diferencial semántico del idioma español. México,



Trillas.

- Díaz-Guerrero, R. (1977). A Mexican Psychology. American Psychologist, 32, (11), 934-944.
- Díaz-Guerrero, R. (1984). La Psicología de los Mexicanos: Un Paradigma. Revista Mexicana de Psicología, 1, (2), 95-101.
- Díaz-Guerrero, R. (1986). A Historio socio-cultura y personalidad: Definición y características de los factores de la familia mexicana. Revista Mexicana de Psicología, 9,1, 15-19.
- Díaz-Guerrero, R. (1989). Nuestros primos y nosotros. la personalidad de los mexicanos y norteamericanos. Octava parte. Epílogo. El Excelsior, 4-A, 16-A.
- Díaz-Guerrero, R. (1993). Un Factor Cardinal en la Personalidad de los Mexicanos. Revista de Psicología Social y Personalidad, 9, 2, 1-9.
- Díaz-Guerrero, R. (1994). Psicología del Mexicano. Descubrimiento de la Etnopsicología. Trillas: México.
- Díaz-Guerrero, R. (1996). Is a abnegation a basic experiential trait in a traditional societies? The case of Mexico. Manuscrito aprobado para su publicación en el libro de homenaje al profesor Durganand Sinha, bajo la coordinación de J. W. Berry.
- Díaz Loving, R., Andrade, P .P. & La Rosa, J. (1989). Orientación al logro: Desarrollo de una escala multidimensional (EOL) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. Revista Mexicana de Psicología, 6, 1, 21-26.
- Díaz-Loving, R. (1993). Hallazgos para una psicología cultural. Revista de Psicología Social y Personalidad, Vol. IX (2), 21-36.
- Díaz-Loving, R. (1999). Sociological and cultural social psychology in the Latin American context. En Kimble,Ch., Hirt, E., Díaz-Loving, R., Hosch, H., Lucker W. y Zárata, M. (1999). Social Psychology of the Americas. USA: Pearson Custom Publishing. Cap.16.
- Diccionario de la Lengua Española (1956). Real Academia Española.
- Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena (1980). Barcelona. Ramón Sopena.
- Diccionario Enciclopédico Grijalbo (1986). Barcelona, Grijalbo, 191.
- Diccionario de Psicología (1987). Howard, W. Compilador. México. Fondo de Cultura Económica.
- Enciclopedia Universal Ilustrada (1973). Barcelona. Europeo Americana España-Calpe S.A. Tomo VI 622-623.
- Epstein, N. (1980). Social consequences of assertion, aggression, passive aggression and submission: Situational and dispositional determinants. Behavior Therapy, 11, 662-669.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive in the psychodynamic unconscious. American Psychologist, 49, 709-724.

- Flores, M., Díaz-Loving, R. & Rivera, S. (1987). MERA: Una medida de rasgos asertivos para la cultura mexicana. Revista Mexicana de Psicología, 4, 29-35.
- Flores, G.M. (1989). Asertividad, Agresividad y Solución de Situaciones Problemáticas en una muestra mexicana. Tesis Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, G. M. (1994). Asertividad: Conceptualización, medición y su relación con otras variables. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología UNAM, México, D.F.
- Flores, G. M. (1995). Asertividad: Medición psicométrica, conductual y entrenamiento. Estudio comparativo entre habitantes del Distrito Federal y Mérida, Yucatán. Proyecto CONACYT. Reporte Interno.
- Flores, G. M. & Díaz-Loving, R. (1993). Asertividad y otros estilos de interacción social: Redes semánticas. Revista de Psicología Social y Personalidad., Vol. IX (1), 29-44.
- Flores, M. & Díaz-Loving, R. (en prensa). Manual de la Escala Multidimensional de Asertividad.
- Furnham, A. (1979). Assertiveness in three cultures: Multidimensionality and cultural differences. Journal of Clinical Psychology, 35, 3, 522-527.
- Galassi, M.D. & Galassi, J. P. (1978). Assertion: A critical review psychotherapy: theory research and practice, 15, 16-29.
- Galassi, J.P., Galassi, M.D. & Fulkenson, K. (1983). Assertion Training in theory and practice: An date In C.M. Franks y C. Diament (Eds) New Developments in practical behavior therapy: from reserch to clinical application, New York: Hawarth Press.
- Gambriel, E. D. & Richey, C. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. Behavior Therapy, 6, 550-561.
- Góngora, C. E. (2000). El enfrentamiento a los problemas y el papel del control Tesis de doctorado. Facultad de psicología, UNAM. México, D. F.
- Góngora, E. & Reyes-Lagunes, I. (1998). El Enfrentamiento a los problemas en Jóvenes adultos yucatecos. La Psicología Social en México, 7, 18-23.
- Gran Enciclopedia Larousse (1973). Planeta, Tomo II.
- Henderson, M. & Furnham, A. (1983). Dimensions of assertiveness: Factor analysis of five assertion inventories. Journal Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry, 14, 3, 223-231.
- Hersen, M. & Bellack, A. (1976). Assessment of social skills. In A. Ciminero, K. Calhoun, y A. Adams (Eds). Handbook of Behavioral Assessment, New York: John Wiley.
- Hull, D. & Schroeder, H. (1979). Some interpersonal effects of assertion, non-assertion and aggression, Behavior Therapy, 10, 20-28.
- Jakubowski, P. & Lange, S. (1978). The Assertive Option: Your Rights and Responsibilities. Research Press Company.
- Lange, A. J. & Jakubowski, P. (1976). Responsible assertive behavior. Champaign,

Research Press.

- La Rosa J. (1986). Escalas de Locus de Control y Autoconcepto. Construcción y Validación. Tesis de Doctorado en Psicología Social. Facultad de Psicología, UNAM.
- La Rosa, J., & Díaz-Loving, R. (1988). Diferencial semántico del autoconcepto en estudiantes. Revista de Psicología Social y Personalidad, 4, 1, 39-58.
- Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: A brief note. Behavior Therapy, 4, 697-699.
- Pal-Hegedus, C. & Jensen, H. (1982). Propiedades psicométricas y estructura factorial de la escala de asertividad de Rathus en una muestra de universitarios. Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, 2, 2, 41 - 52.
- Rathus, S. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior, Behavior Therapy, 4, 398-406.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. Revista de Psicología Social y Personalidad, Vol. IX (1), 83-99.
- Reyes-Lagunes, I. (1999). Una aportación a la comprensión del mexicano. Revista de Psicología Social y personalidad, Vol. XV (2), 105-120.
- Rich, A.R. & Schroeder, H.E. (1976). Research issues in assertiveness training. Psychological Bulletin, 86, 6 1081-1096.
- Salter, A. (1949). Conditioned reflex therapy (2nd ed.) New York Capricorn.
- Smith, M. (1983). Cuando digo no, me siento culpable, México, Grijalbo.
- Valdéz, M. J .L. (1991). Redes semánticas usos y aplicaciones en la psicología social. Tesis Maestría. Facultad de Psicología.
- Van de Vijver, F. J. R. & Poortinga, Y. H. (1982). Cross-cultural generalization and universality. Journal of Cross-Cultural Psychology, 13, 387-408.
- Vigano L. D. & Díaz Loving, R. (1990). Desarrollo y análisis psicométrico del EMACM: Escala Multidimensional de Autoritarismo en la Cultura Mexicana. Revista Interamericana de Psicología, 24, 139-158.
- Wolpe, J. (1958). Psychotherapy by Reciprocal Inhibition. Stanford Stanfor University Press.
- Wolpe, J. (1969). Basic principles and practices of behavior therapy of neuroses. American Journal of Psychiatry, 125, 1242-1247.

# ¿PSICOLOGIA SOCIAL CLÍNICA?

## NOTAS PRELIMINARES PARA SU CONSTRUÇÃO\*

Omar Ardans<sup>\*\*</sup>

### Resumen

La perspectiva latinoamericana de la Psicología Social viene consolidándose en el último cuarto de siglo a partir del esfuerzo conjugado de psicólogos que se niegan a producir conocimientos desenraizados de sus orígenes en la sociabilidad y, mas aún, que insisten en que el conocimiento psicológico debe volver a los sujetos a partir de los cuales fue producido (posición ética, epistemológica y metodológica). La psicología es, desde esta perspectiva, una producción social, histórica, política y crítica.

Pero no basta establecer estos cuatro ejes hermenéuticos a modo de declaración de principios, pues cada uno de ellos exige conceptos adicionales que salgan al paso de un “todo vale” en la psicología: puesto que “toda psicología es social”, se alimenta así la ideología del progreso y la social-democracia que acaba al servicio de la historia de los vencedores (como no dejara de insistir Walter Benjamin) y escamotea, en la psicología, el trabajo de la transformación social y humana. Lo mismo que se precisó al respecto de lo social, cabe hacerlo de los caracteres histórico, político y crítico de la psicología.

Una Psicología Social que se construya a partir de esas cuatro notas a las que se hizo referencia no puede dejar de considerar el desafío que opone las psicologías de transmisión *iniciática* (el psicoanálisis freudiano y todos sus desdoblamientos, heréticos o no) a aquellas cuyo modo de transmisión es *democrático*: de un lado, las psicologías que obligan a aceptar, en el mismo movimiento, los mecanismos de poder implícitos en el análisis y en su transmisión así como un determinado concepto (en general reduccionista) de lo inconsciente y de otro las psicologías que buscan eliminar esa atmósfera de hermetismo con que los enfoques iniciáticos rodean la psicología.

En este contexto, la psicología social latinoamericana ha dado ya frutos importantes en algunas configuraciones colectivas de la vida social como grupos y comunidades, pero no ha encontrado aún el camino hacia la clínica. (Esta imposibilidad es, en sí misma, un gran tema de investigación). El psicoanálisis se interpone, precisamente, en ese camino, en términos prácticos por su hegemonía en la clínica y en términos teóricos por la insistencia en derivar lo social del inconsciente (lúcidas excepciones - como la obra de Mezan, 1985 o de Castoriadis, 1986 - son raras). Si se nos permite caracterizar el psicoanálisis como el camino que lleva del ambiente onírico del diván a una producción teórica sobre el hombre y la sociedad, la *psicología social clínica* tiene que enfrentar el desafío implícito en el camino inverso que lleva de lo social (y lo histórico, lo político y lo

crítico) a lo individual; en otras palabras, el desafío de construir una clínica a partir de la psicología social.

Es precisamente en este punto que el aporte teórico de Elías Canetti (1960) adquiere singular importancia, por haber sido el único pensador, adversario (esto lo comparte con muchos otros) de Freud, a estar a su altura, al punto de que nos parece merecer el calificativo de *otro de Freud*. Si la resistencia a las ideas freudianas fue constantemente indicada por los psicoanalistas, las ideas de Canetti fueron objeto de una suave indiferencia por parte de los psicólogos (con excepciones, como por ejemplo Moscovici, que, no obstante, no llegaron a introducirlo de pleno derecho en el campo teórico de la psicología).

Su aporte permite entender la vida social en términos de supervivencia y poder, de jerarquías y de órdenes, vida social donde ocupa un lugar central la noción de *metamorfosis* (y las nociones correlativas de *prohibiciones de metamorfosis* y *contra-metamorfosis*) generadora de la identidad humana. La identidad humana concebida como metamorfosis ya forma parte del campo de la psicología social (Ciampa, 1987). El análisis de Canetti sobre la paranoia, la esquizofrenia y otras formas de patología del poder permite proponer nuevas investigaciones que conduzcan, en la psicología social, a una *clínica de la la identidad (o clínica de la metamorfosis)* y que tiene como centro la evaluación (en términos de salud y enfermedad), la valorización y la manipulación social de las respuestas dadas a las preguntas básicas de la identidad ¿Quién soy?, ¿Quiénes somos? Estas preguntas incluyen no solamente el presente sino que remiten al pasado (memoria) y al futuro (proyecto): ¿quien fui? ¿quien seré?, ¿quien quiero ser?.

“En cuanto al nombre a dar a la alegría que nace del bien de otro, lo ignoro.” B. Spinoza (Ética III, xxii, esc.)<sup>[1]</sup>

“A veces, el mundo entero me parecía transformado en piedra: más o menos avanzada según las personas y lugares, esa lenta petrificación no ahorra ningún aspecto de la vida. Como si nadie pudiera escapar a la mirada inexorable de la Medusa.” (...) “De la sangre de la Medusa nace un caballo alado, Pegaso; el peso de la piedra puede revertir en su contrario; de una patada, Pegaso hace brotar, en el Monte Helicón, la fuente en que las musas irán a beber.” (...) “En cuanto a la cabeza cortada, lejos de abandonarla, Perseo la lleva consigo, escondida en una bolsa; cuando los enemigos amenazan subyugarlo, basta que el héroe la muestre, irguiéndola por los cabellos de serpientes y ese despojo sangriento se transforma, en sus manos, en un arma invencible., un arma que utiliza apenas en casos extremos y solamente contra quien merece el castigo de ser transformado en estatua de si mismo.” I. Calvino (1994, p. 16-17)

“Como si el vidrio se hubiera empañado y no hubiese medio de averiguar si había quedado empañado por fuera o por dentro, sino que el propio vidrio, repentinamente, disolvía en sí mismo la esencia lechosa, turbia. Y si no despertase y lo reventase ahora, la niebla aumentaría, el sueño se volvería más profundo, el recuerdo de los momentos de alerta fenecería y el moriría sin saber, como un caminante adormecido en la nieve.” A. Oz (1989, p. 206)

## INTRODUCCIÓN

### PSICOLOGÍA SOCIAL: ÉTICA, EPISTEMOLOGÍA Y MÉTODO

Hoy muchas personas estamos pareciéndonos a ese “caminante adormecido en la nieve”, con gran riesgo de olvidar y perecer. ¿Olvidar qué? Que la vida humana puede ser otra mas allá de esa profunda y mortífera somnolencia (Adorno y Canetti utilizaron la palabra *ofuscamiento* para referirse al mismo fenómeno que Oz describe como un vidrio del cual no se sabe si está empañado por fuera o por dentro) que nos rodea y que exige, imperiosamente, no olvidar, condición indispensable para rescatar una formación que permita, a los seres humanos, enfrentar este intenso y aterrador “momento de peligro” (Benjamin, 1940, p. 225). *Formación* que es humanización, que es metamorfosis y que debe ser confrontada con una *socialización* que es domesticación, que es ejercicio de poder.

Pero la proposición de Spinoza, en el epígrafe, nos alerta para lo difícil de la tarea; él mismo no consiguió un nombre para la alegría que nace del bien de otro. Spinoza no deja de creer que el otro sea capaz de vivir el bien y mas aún, que sea posible alegrarse con ello, pero no le resulta posible nombrar esa alegría. ¿Qué nos separa de esa alegría al punto de no poder nombrarla? En su lugar, se asiste, especialmente en este siglo, a la transformación de seres humanos en cosas o animales, a una vida cada vez mas damnificada (Adorno, 1951) o, en las palabras de Calvino, petrificada. Que hacer?

La sociedad contemporánea opera, cada vez más, al modo de una *centrífuga social*. En el movimiento giratorio en alta velocidad propio de esta máquina, por el cual es separado por ejemplo, el jugo del bagazo, todos somos lanzados al ojo del huracán y en el intento de llegar a ser (o de permanecer) jugo, nos libramos, incesantemente, de todo lo que pueda ser un obstáculo a esa supervivencia. Con “el agua del baño”, como dice el dictado popular, se va también el bebé: la ética, la solidaridad, lo no instrumental, la alegría por el bien del otro. Para muchos, la amenaza de transformarse en bagazo es inminente cuando no constante. Esto puede ser afirmando no solamente en relación con la



supervivencia económica (pérdida de empleo, extinción o vaciamiento de la profesión) sino, también, con relación a cualquiera de las dimensiones de la vida. Expresiones tales como “nuestra relación *ya dio lo que tenía que dar*”, “esta relación no me *sirve*”, “las cosas *no funcionan* entre nosotros”, “tenemos que *gerenciar* mejor nuestros problemas” “se continúan así te voy a *deletar*”, reunidas al acaso entre muchas otras, muestran de manera patente y patética, la cruel apoteosis de la razón instrumental apoderándose de todas las esferas de la vida.

La psicología social tiene con tarea rescatar la dialéctica social del olvido a que fue condenada por la utilización de categorías estáticas y/o dogmáticas<sup>[2]</sup> que son residuos de un positivismo culposo y que pretenden imponer, a cualquier precio, una determinada posición ideológica al respecto de lo que sea la realidad social. Mas, en la ejecución de esta tarea de la psicología social, hay una promesa cuya realización está directamente relacionada con la posibilidad de visualizar, en una mirada micrológica (Adorno) los individuos *vivos* y su *resistencia* - por más imperceptible y tenue que ésta pueda ser - y las posibilidades de constituirse sujeto, un sujeto cuya muerte fue decretada, sin piedad ni escrúpulos, por algunas corrientes de pensamiento.

Se llegó a un punto en que, siguiendo a Clarice Lispector “estar también es dar” (Lispector, 1971, p. 12), *estar* que más parece expresar la desesperación del gesto postrero de aquel que acompaña, en silencio, los últimos momentos de un paciente terminal. Ya Saramago, en una actitud más exigente o, tal vez, menos pesimista, en el epígrafe bajo el cual publicó su *Ensayo sobre la ceguera*, clama: “Si puedes mirar, ve. Si puedes ver, repara.” (Saramago, 1995, p. 9) Mirar que *implica* estar pero que va más allá y que supone una meditación sobre el acto y el proceso de reparar<sup>[3]</sup> tema caro, como se verá en seguida, a la mística judía (el *tikun* cabalístico) y, en sus huellas, al pensamiento de G. Scholem, W. Benjamin, Th. Adorno e J. Habermas<sup>[4]</sup>, autores a través de los cuales este tema es introducido, con todo vigor, en las ciencias sociales y humanas.

Bárbara Freitag y Sérgio P. Rouanet propusieron designar – sirviéndose de una expresión que no disimula sus orígenes teológicos – como *teoría mesiánica de la verdad* (Freitag e Rouanet, 1993, p. 30) a una posición epistemológica que recoge el viejo tema místico de la reparación y que, en la versión habermasiana, se propone “buscar la solución del problema de como la *falibilidad* del conocimiento humano y la *multiplicidad* histórica de las interpretaciones pueden conciliarse con la aspiración incondicionada y universal a la *verdad*” (Habermas, 1978, p. 128-9, subrayados míos).

Exponiéndola aquí de una manera harto resumida, la teoría mesiánica de la verdad considera que el conocimiento humano está dirigido por una búsqueda de la verdad,

inalcanzable en su totalidad y, por lo tanto, *utópica*. En cada aspecto o fragmento de la realidad y principalmente en aquellos aspectos negados, reprimidos, marginados, excluidos, es posible detectar “chispas” de esa verdad:

“El desciframiento y la interpretación de los textos de la *Torah* e de la *Kabalah* según Scholem, sigue una lógica semejante a lo que Habermas comprende como hermenéutica.” (...) El concepto universal de verdad en Habermas está inspirado en la noción de que *todo tiene una chispa (centella) de verdad* que debe ser ‘debidamente recogida a través de un proceso continuo de relectura y reinterpretación de los textos (...)’. La hermenéutica habermasiana asumiría, así, una función análoga a la exégesis de los textos divinos.” (Freitag e Rouanet, 1993, p. 28, subrayados míos)<sup>[5]</sup>

En la perspectiva de la teoría mesiánica de la verdad, el trabajo del pensador y del investigador es, precisamente, hallar y hacer corresponder esas chispas entre sí, cual añicos<sup>[6]</sup> de un vaso quebrado – en la notable metáfora benjaminiana de inspiración cabalística - que, a la hora de *reconstruirlo*, “deben corresponderse sin igualarse” (Gagnebin, 1994, p. 30; Idel, 1998). En el mito de la creación del mundo – que debemos a Isaac Luria, un místico judío del siglo XVII – del cual forma parte esta imagen del vaso quebrado, y a diferencia del mito de la creación *ex nihilo* predominante en la ortodoxia rabínica hasta entonces, la creación acontece *en* Dios (pues no hay un *fuera* de él) a partir de un proceso de contracción y expansión (*tzimtzum*) por medio del cual abre espacio, *en sí mismo*, para la creación. A partir de este proceso (inmanente) creativo y explosivo – que puede ser visto como semejante al *Big Bang* que postula la física moderna para explicar los orígenes del universo – cada añico o fragmento (de materia) contiene chispas de luz (*nitzotzot*). *Re-unir* esas chispas es, a partir de Luria, el trabajo de reparación individual y colectivo al que debe dedicarse todo místico. En esta explosión, la energía creativa se desdobra en tres modalidades: la primera, que retorna a lo divino original (movimiento regresivo), la segunda, que sigue siempre adelante (movimiento progresivo) y la tercera, que está diseminada en los añicos, poseedores de las chispas, surgidos da explosión creativa. Este proceso está simbolizando en el alfabeto hebreo por la letra *shin* cuya forma – que también admite ser interpretada como una planta – es la de tres “lenguas” de fuego que se (des)prenden a(de) una base. De esta manera, el simbolismo cabalístico no privilegia - ni valoriza negativamente y por lo tanto no excluye - una u otra búsqueda de lo divino (la verdad): ella puede dirigirse en una dirección (regresiva), en otra (progresiva) o, aún, situarse en la dispersión de las chispas<sup>[7]</sup>.

Presentando el pensamiento de Scholem, Habermas se refiere también a la parábola rabínica – que la obra de Kafka también recoge - en la que se muestra la *Torah* como una gran casa de muchos cuartos, cada uno de los cuales tiene una llave que,

paradójicamente, está en otra puerta. En otras palabras, las llaves están todas cambiadas. Encontrar la llave que abre la puerta de un determinado cuarto debe ser entendido como la revelación de una verdad que es, no obstante, *parcial* puesto que nada dice respecto a la gran casa en su totalidad; solamente en el momento de la redención, todas las llaves corresponderán a todos los cuartos y se abrirán todas las portas.

“Solamente en el momento de la salvación,” nos dice la lectura habermasiana de esta parábola,

“cuando estén unificadas la teoría y la práctica, el árbol del conocimiento y el árbol de la vida, saldrá a la luz la Torah desvendada. *Solamente bajo esa luz la multiplicidad de las interpretaciones contradictorias revelará su unidad oculta.* El concepto místico de tradición incluye, por lo tanto, un *concepto mesiánico de verdad*, capaz de enfrentar el historicismo. La dimensión del tiempo, los siglos, durante los cuales la enseñanza no se interrumpió, y que buscan el punto de fuga de un consenso finalmente alcanzado (‘in the long run’ es la fórmula secularizada con que Peirce<sup>[8]</sup> designa ese proceso) permite reconciliar la falibilidad del proceso del conocimiento con la perspectiva del conocimiento absoluto.” (Habermas, 1978, p. 125-6, subrayados míos)

Se dirigirá ahora la atención al *paradigma de la complejidad*, el cual emerge de la investigación epistemológica en el campo de las ciencias físico-matemáticas y viene siendo introducido en las ciencias humanas y sociales. Como afirma F. Munné, la complejidad “ha sido tratada como un *constructo* científico integrador, con valor paradigmático por Prigogine (Prigogine y Stengers, 1979). Pero, como escribió Kauffman (1992), ‘no se dispone todavía de una definición de la complejidad que posea una generalidad suficiente y una amplia aceptación’.” (Munné, 1993, p. 46)

En un texto posterior, Munné señala la importancia de las teorías que trabajan desde el paradigma de la complejidad, por lo menos por tres motivos:

- “a) (...) tienen un enorme valor epistemológico pues abren vías de acceso a la realidad que permiten aprehenderla sin prescindir de su complejidad;
- b) (...) ponen de manifiesto propiedades desconocidas de la realidad y, con eso, ofrecen un nuevo concepto de complejidad (...) y
- c) a la luz de estas teorías aparece una *realidad paradójica: una realidad que no es nítida ni dual, no es continua ni discontinua, estable ni inestable, reiterativa ni innovadora, ordenada ni desordenada.* Las propiedades de la complejidad subsumen estas alternativas, las cuales parecen tener pleno sentido en la realidad artificialmente producida por el ser humano (edificios, máquinas, utensilios, objetos producidos, etc.”(Munné, 1995b, p. 8-9, subrayados míos)

Contrariamente a lo que una consideración apresurada podría hacer pensar, desde el paradigma de la complejidad *no es lícito negar que exista una verdad, sino que, en realidad, es imposible acceder a ella en su completitud*, de una vez: “desde un aspecto y de una vez, la realidad es inagotable. Su *inexhaustibilidad* no significa que no podamos conocer todo, sino que no podemos conocer todo *al mismo tiempo*.” (Munné, 1997, p. 27, subrayado mío)

Al contrario, la propia complejidad hace que los resultados de las ciencias sean considerados como verdades parciales sobre aspectos de la realidad.

En un texto ya mencionado F. Munné relaciona el paradigma de la complejidad con el pluralismo teórico, afirmando que: “El pluralismo teórico tiene repercusiones meta-paradigmáticas. (...) Porque si nuestro conocimiento no llega a agotar la realidad, esta no deja de ser total. Por eso, aunque solo quepa asumir la *inexhaustibilidad*, hay que apostar a la totalidad, *persiguiéndola como principio inalcanzable*. En esta gran paradoja reside la *utopía* de la ciencia.” (Munné, 1997, p. 28, subrayados míos)

Mas allá del aspecto epistemológico está también el *político*. El pluralismo teórico es un antídoto para el imperialismo en la ciencia. La pluralidad de teorías y enfoques o perspectivas habla de la riqueza inagotable del objeto - la realidad - sin que eso signifique eclecticismo. Cada teoría o enfoque debe ser considerada a partir de aquello que – a pesar de parcial - es irreductible en ella y la caracteriza. De esta manera, junto con a crítica interna propia a cada enfoque, el pluralismo teórico ofrece un punto de vista de crítica externa (meta-paradigmático). Otra vez, sigo aquí a Munné (1996): “no podemos explicar todo desde un único marco o desde una teoría solamente. Dado un determinado marco o teoría no es posible, a partir de él y solo con él, describir, explicar ni predecir todo ni todos los aspectos de la realidad y sus fenómenos, sino solamente aquellos que son congruentes con el fundamento epistémico del marco o teoría en juego. *El objeto de conocimiento conduce al pluralismo porque es inexhaustible*. Para entendernos, en este tópico rige un principio de *inexhaustibilidad* parecido al principio de indeterminación o incertidumbre en la microfísica, que formuló Heisenberg en 1936.” (p. 39, subrayados míos)

La principal consecuencia de orientarse, en la psicología social, por la *teoría mesiánica de la verdad*, por el *paradigma de la complejidad* y por el *pluralismo teórico* radica en la propia concepción de la Psicología Social como un ámbito “que aporta el contexto fenoménico al que las teorías se refieren” (Munné, 1998), en el cual conviven

enfoques con diferentes concepciones del ser humano y del conocimiento y que, *destituyéndolas de las pretensiones de verdad absoluta que cada una se arroga*, expresan aspectos o dimensiones de lo humano, dimensiones que, evidentemente, no lo agotan [9]

Es necesario, finalmente, hacer referencia aquí a un aspecto importante de la posición ética, epistemológica y metodológica que estamos desarrollando y que la completa. Se trata de la diferencia que W. Benjamin establece entre *conocimiento* y *verdad*. Lo que esta en juego es la relación entre verdad, conocimiento y justicia.

Contra la tendencia positivista y científicista, “que se limita a preconcebir la verdad a la medida de su representación, quiere decir, de su intención, de su voluntad de verdad, olvidando justamente aquello que una vez - y otra, y otra - despertó esa intención: un acaso, un peligro, un presentimiento, una obstinada aspereza do real. En ese olvido, prevalece, flagrante, una injusticia” afirma Pablo Oyarzun comentando la posición de W. Benjamin. Y continúa: “(...) el concepto benjaminiano de método (...) quiere corregir la arbitraria unilateralidad de la verdad, estableciendo *el vínculo indisociable, pero infinitamente frágil (está hecho de tiempo) de verdad y justicia*. La regla fundamental de este vínculo - y así también del método que procura su establecimiento - podría ser enunciada en estos términos: *si nuestro conocimiento no hace justicia a lo conocido no puede reclamar para si la verdad*. Es precisamente ésta exigencia la que define el conocer como una operación de rescate, y que designa la redención como una categoría, la mas alta, del conocer. *El verdadero conocimiento es el conocimiento redentor*.” (Oyarzun, 1996, p. 9-10, subrayados míos)

Benjamin afirmará siempre la posición de que no se llegará nunca a la verdad - y aquí está su crítica tanto a la filosofía como a la ciencia - si no es por la vía - única y regia - de volver a concebir verdad y justicia juntas, inseparables [10]. En la medida en que el conocimiento (científico) deja de lado el tema de la justicia, está renunciando - queriéndolo o no, sabiéndolo o no - a la verdad. No existe la menor posibilidad, desde la perspectiva benjaminiana, de que el conocimiento científico se torne verdadero si no hay, en su producción una preocupación con la injusticia y la indignidad del mundo en que vivimos, con la infelicidad que ese mundo genera en las personas.

Es necesario, no obstante, profundizar estas consideraciones y para ello se tomará como punto de partida el concepto de *experiencia* de Walter Benjamín: la “unión psicológica e intelectual con el mundo que se realiza en las esferas todavía no penetradas por el conocimiento.” (cf. Scholem, 1975, p. 68) Una lectura atenta muestra la experiencia como una relación de ligazón con el mundo al mismo tiempo que señala el *locus* donde

esa unión se efectúa: *en las esferas de la vida en las cuales, todavía, el conocimiento no penetró*. De esta manera Benjamin formula uno de los problemas fundamentales que, desde Kant, ocupa a la filosofía y, posteriormente, a las ciencias humanas (y, obviamente, a la psicología): la relación entre experiencia, conocimiento y constitución del sujeto (cf. Fernández Martorell, 1992).

En primer lugar es necesario detenerse en la palabra *conocimiento*. Para Benjamin conocimiento no significa, necesariamente, conocimiento científico – a pesar de que puede incluirlo – y sí algo más próximo de sabiduría, como sugiere la siguiente cita, a propósito de la “naturaleza de la verdadera narrativa”: “Ella tiene siempre en sí, a veces de forma latente, una dimensión utilitaria. Esa utilidad puede consistir en una enseñanza moral, en una sugerencia práctica, en un proverbio o en una norma de vida - de cualquier manera el narrador es un hombre que sabe dar consejos. Pero si ‘dar consejos’ parece hoy algo anticuado, es porque *las experiencias está dejando de ser comunicables*. En consecuencia, no podemos dar consejos ni a nosotros mismos ni a los otros. Aconsejar es menos responder a una pregunta que hacer una sugerencia sobre la continuación de una historia que está siendo narrada. Para obtener esa sugerencia, es necesario primero saber narrar la historia (sin contar que un hombre solamente es receptivo a un consejo en la medida en que verbaliza su situación). *El consejo tejido en la sustancia viva de la existencia existencia tiene un nombre: sabiduría*.” (Benjamin, 1936, p. 200, subrayados míos).

Esto abre una discusión de extrema importancia que pone en relación el conocimiento disponible en la sociedad, en un determinado momento de su historia con la apropiación de ese conocimiento por parte de los individuos que la componen en ese mismo momento histórico y, con ello, la problemática que opone, en muchos aspectos, formación y socialización. Es a esta encrucijada que se debe prestar atención para determinar qué esferas – y hasta que punto – están penetradas por el conocimiento para que sea, entonces, posible discernir la región en que tendrá cabida, en términos benjaminianos, la experiencia. (en relación, precisamente, a las esferas que *no* son penetradas por ese conocimiento).

En la medida en que el conocimiento deja de contribuir para la formación y - razón instrumental y tecno-ciencia mediante - solamente está al servicio de una socialización que reproduce relaciones de poder y de sumisión, se desarticula uno de los ejes que organizan esta región en que debe darse el encuentro entre experiencia y conocimiento, responsable, en última instancia, por las condiciones de posibilidad de la constitución del sujeto. Ello convierte, peligrosamente, a esta región en el escenario para la aparición de lo irracional y de lo pseudo-racional en la vida humana. El sistema social (global y total), erigido por la



razón instrumental y por el mercado, hace con que hoy, para os individuos, cada vez mas esferas de la vida no sean penetradas por el conocimiento y, por lo tanto, la unión con el mundo se realiza sin el confronto con aquel. Esa experiencia es calificada, entonces, como irracional sin prestarse la debida atención al hecho de que ella es consecuencia de la insania objetiva (y colectiva).

El conocimiento no es un fin sino apenas un medio y, es necesario decirlo, en su administración y diseminación los profesionales ocupan un papel tristemente relevante. El conocimiento no solamente no es generosa y democráticamente distribuido en la socialización sino, por el contrario, es escaso, autoritariamente administrado y puesto al servicio de intereses personales y particulares<sup>[11]</sup>.

¿Que es lo que sobra para los individuos privados del saber que le permitiría tener acceso a una racionalidad que, a su vez, lo haría mas capaz de cambiar el curso de su vida, de la de sus hijos y, en definitiva, de la sociedad? La socialización esta cada vez mas dejando de ser el camino para que los individuos alcancen un estatuto verdaderamente humano (formación). En su lugar, determina que los individuos sean apenas consumidores y usuarios dóciles tan descartables cuanto las cosas que consumen y usan. Al mismo tiempo, esa socialización deja libre, en los individuos, un vasto territorio del que se apoderan creencias inauditas e inverosímiles en la misma proporción de la desesperación que está en su origen.

Volviendo a Benjamin, es necesario destacar que el autor no deja fuera de su concepto de sabiduría una dimensión utilitaria, compuesta por enseñanzas morales, sugerencias prácticas, proverbios, normas de vida, consejos, etc. Si se está de acuerdo en que el conocimiento científico no ofrece respuestas, por ejemplo, para las inquietudes en relación a la muerte, al amor, al futuro y otros innumerables temas, queda claro el papel que Benjamin atribuye a la sabiduría en la vida cotidiana de los individuos y en el lazo entre las generaciones. Pero eso no es más posible en una sociedad en que lo socialmente aceptado debe llevar, necesariamente, el sello de "científico" aunque los mismos científicos se declaren incompetentes para ofrecer aquellas respuestas<sup>[12]</sup> e aunque los propios científicos que producen un conocimiento que pretenden válido para la sociedad como un todo, no se guíen solo por él en su vida personal. Nadie, ni siquiera el propio científico, vive "científicamente".

A partir de los conceptos benjaminianos de experiencia y sabiduría es posible pensar en un conocimiento cuya construcción dirija la atención a lo reprimido, a lo negado, a lo excluido, a *lo no pensado*, presentes en la socialización y contrarios a la formación, a partir de esas esferas de la vida no alimentadas por el conocimiento y que generan las

creencias con las cuales los individuos enfrentan la realidad.

Es porque el científico está de espaldas a esas dimensiones éticas y epistemológicas de la existencia que sobra lugar para que los individuos se vuelvan para lo supersticioso. En realidad, los individuos, en todas las épocas y lugares siempre se volvieron para eso. Es la ciencia que no consiguió sacarlos de allí. Si, como dijo Benjamin, en cuanto haya mendigos habrá mitos, podemos, parafraseándolo, decir que en cuanto haya injusticia e infelicidad no habrá verdadera ciencia, no se estará caminando rumbo a la verdad.

Finalmente, cabe traer a colación la posición de A. Heller que aborda otro aspecto no menos importante, en particular para la psicología: “La ‘psicologización de la moral’ significa explicar las normas morales y las virtudes así como la bondad y maldad humanas por medio de causas psicológicas. La moral, incluidas las normas morales, se vuelve epifenómeno. Puesto que ‘estar sano’ es bueno y ‘estar enfermo’ es malo, la culpa se transforma en ‘desorden psíquico’ y el castigo es sustituido por el fin de la ‘cura’. La elección, la autonomía moral, es por lo tanto, negada y las personas son tratadas como máquinas – máquinas que, en caso de avería, son reparadas por un mecánico profesional, el psicólogo.” (Heller, 1995a, p. 176).

Al mismo tiempo que Heller apunta, con ironía, para el uso vulgar de la idea de reparación (de máquinas humanas por el psicólogo-mecánico que sabe, supuestamente, repararlas) trata de recuperar un concepto importantísimo que desapareció sumariamente: elección (o autonomía moral) que remite, obviamente, a la problemática del sujeto. Cuando se niega el sujeto se niega la ética y viceversa; pero se trata – es lo que defendemos – de un *sujeto posible*<sup>[13]</sup>, en constante emergencia y riesgo de desaparición, y que nunca queda entera y finalmente constituido. Sujeto posible que se constituye, evidentemente, a partir de las determinaciones sociales que el individuo soporta y a las cuales es coaccionado a *sujetarse* pero que, más allá de eso, se esboza en el acto de pensar en aquello que las cosas podrían ser si estuvieran iluminadas por una luz redentora.<sup>[14]</sup> Solamente mirando con firmeza para aquello que, en la sociedad, niega el sujeto, es posible pensar ese sujeto. Esa luz, esa *lucidez*, es la posibilidad de transformación de la sociedad en aquello que ella no es pero que podría ser. El sujeto posible debe ser pensado, entonces, en la encrucijada de redención y utopía.

Y aquí se abren dos posibilidades: se puede pensar en la utopía a la manera religiosa – la Jerusalén celeste del judaísmo, el reino de los cielos cristiano – o marxista – una sociedad sin clases al fin del camino – posiciones que atribuyen un contenido

predeterminado a la utopía. Es posible, por el contrario, negarse, como Adorno, a llenar de contenidos imaginarios el horizonte de la utopía y exigir que el pensamiento redentor emerja del propio seno de las cosas irredentas, un pensamiento al mismo tiempo apasionado y libre de narcisismo, que se vuelva para la objetividad que lo condiciona y limita (y que en última instancia lo niega) como la gran posibilidad de una legítima respuesta.

El sujeto posible emerge de una historia y, mas precisamente, de las brechas, olvidos, sufrimientos y absurdos implícitos en esa historia. Solo del pensamiento a respecto de esa historia, soportando todo el dolor que implica esa mirada, podrá venir una respuesta que no sea circular. Ese, nos parece, es el desafío de la psicología que surgió con la pretensión de ser una alternativa, frente a manías, doctrinas míticas y religiosas, para la comprensión de lo humano y que nunca podrá dejar de serlo pues le va en ello su propia vida. Pero para continuar teniendo la posibilidad de ser una alternativa real, ella no puede dar la espalda al sufrimiento<sup>[15]</sup> que, generado en la sociedad, hace brotar esas demandas en los individuos. De esta manera, la psicología como ciencia podrá aspirar a que le sea aplicable lo que afirma G. Devereux: "La verdadera ciencia nunca es respetable: es un perpetuo foco de rebeldía que se levanta siempre contra los *slogans* carentes de sentido y cuestiona sin cesar las verdades científicas mas solidamente establecidas." (Devereux, 1972, p, 279)

Puede ser que Benjamin, tantas veces profético, haya rechazado la psicología precisamente por antever el gran riesgo que venía con ella y que Heller diagnostica sumariamente. Podemos citar también al propio Benjamin al respecto: "No me gusta ni un poco predicar el individualismo, solo que aspiro a que *el hombre culto capte conceptualmente su relación con la sociedad (...)*. Comportarse honestamente con esta afirmación implica asumir que el individuo se encuentra constreñido y oscurecido en su vida interior, *negatividad a partir de la cual toma conciencia de su propia riqueza personal, de su ser personal. (...)* Se llega a reconocer entonces la presión y la falsedad que hoy nos oprimen." (Benjamin, 1912, p.67-8, subrayados míos).

La resistencia al constreñimiento y oscurecimiento a que somos sometidos no sería posible si no se toma partido, a pesar de no ser individualistas, por el valor de los individuos, del rescate de la singularidad, de su conciencia, de su valor y de su riqueza como personas; esto permitiría reaccionar a la opresión y a la falsedad. Mas adelante, en el mismo texto: "He aquí lo esencial: me refiero al terrible envilecimiento que debe soportar el individuo moderno al sufrir la pérdida de sus posibilidades sociales, el enmascaramiento de su verdadera personalidad, de *todo aquello que hay de subversivo y burbujeante en su*

*interior.*" (Benjamin, 1912, p. 72, subrayados míos).

Lo que hay de subversivo y burbujeante es, a nuestro criterio, la metamorfosis. Si volvemos a Heller, veremos que hay una coincidencia básica entre los dos autores que muestra claramente donde ocurrió el problema, producto de la modernidad: "... lo *espiritual* tenía un sentido más amplio, interpersonal. Era el nombre colectivo de todo 'lo que no era natural', así como de aquellas actividades que no pertenecían a la producción 'material' de la vida social humana y de los productos de esas actividades, las cuales tenían una categoría superior o inferior que variaba de una teoría a otra. El *campo de lo espiritual* incluía aquello que era 'no real' (en el sentido de lo 'empíricamente existente', o 'tangible'), pero que era *crucial* para esta realidad (ideas, formas de imaginación, utopías, etc.) Lo individual interpersonal era, en la medida en que vivía en la persona, la parte 'general' de lo particular (la 'humanidad sagrada' de Kant que residía en todo ser racional) En tercer lugar, a pesar de que *lo espiritual no es, por definición, sinónimo de lo intelectual*, acabó siendo identificado cada vez más con lo racional, expresando el espíritu dominante de la modernidad (...)." (Heller, 1995b, p. 14, subrayados míos).

Para Heller existe un desplazamiento de lo espiritual para lo intelectual, en la modernidad, cargado de consecuencias. H. Arendt precisa esto de la siguiente forma: "Someter la 'irracionalidad' de los deseos y emociones al control de la racionalidad fue, naturalmente, un pensamiento muy caro al Iluminismo, y como tal, presentó fallas en muchos aspectos, especialmente por su fácil y superficial equiparación del pensamiento a la razón, y de la razón a la racionalidad." (Arendt, 1963, p.75-6).

Tanto Benjamin como Arendt y Heller, entre otros lúcidos pensadores, buscan ofrecer pistas, señales de un camino perdido (*que conduce a lo espiritual*) y que es imperioso volver a trillar, pero no por la vía de apagar las distancias entre esferas de la vida, sino por el contrario, permitiendo que cada una de ellas revele lo que tiene de propiamente importante para la vida humana: los dilemas éticos, las experiencias estéticas, las emociones religiosas y las vivencias psicológicas. Cada esfera permitirá hacer florecer en el individuo una conciencia de su relación con la colectividad, más allá de lo psicológico. La misma preocupación está en la base, nos parece, de la diferenciación que Marilena Chauí establece, al caracterizar el sujeto a partir de cuatro dimensiones: *yo* (dimensión psíquica), *ciudadano* (política), *persona* (ética) y *sujeto propiamente dicho* (epistémica) (Chauí, 1994, p. 27).

De manera que lo que está en juego, para la psicología *en su especificidad*, es de carácter ético, epistemológico, metodológico y práctico y debe emerger en la encrucijada

de lo social, lo histórico, lo político y lo crítico evitando, al mismo tiempo, si quiere ser efectivamente psicología, caer en la trampa reduccionista de aquello que Renato Mezan atribuye a muchos de sus colegas psicoanalistas: el *furor explicandi* [16].

Para finalizar esta introducción, es interesante recordar lo que escribió Umberto Eco sobre su famoso romance *El nombre de la rosa* cuando afirma que las primeras cien páginas del romance fueron dedicadas a *construir el lector* de las páginas siguientes. Fue en ese espíritu que esta introducción fue escrita. En el próximo capítulo se plantea la pregunta fundamental que este texto busca responder y que ha sido formulada innumerables veces por estudiantes de psicología (y por qué no decirlo, por muchos graduados en psicología) cuando se enfrentan, en su formación profesional, con la psicología social.

## 1

### LA PSICOLOGÍA SOCIAL ANTE LA CLÍNICA

La pregunta a que se hizo referencia tiene relación con la práctica de la psicología social. *¿Qué hace el psicólogo social?* podría ser una de las formulaciones de esta pregunta y cuya respuesta, la mayoría de las veces, dirige a quien la formuló para el trabajo psicológico en el plano colectivo.; se habla, entonces, en *intervención*. El psicólogo social *interviene* en grupos, organizaciones y comunidades [17]. Paradójicamente, estamos viviendo un momento en el cual se insiste en distinguir la psicología comunitaria de la psicología social, la psicología política de la psicología social e, finalmente, se ha renunciado a cuestionar la distinción que separa a la psicología social de la psicología clínica, movimientos que llevan a un vaciamiento de la psicología social; todo lo cual acaba teniendo las mismas consecuencias que afirmar que *toda la psicología es social*. En realidad, cuando el alumno pregunta lo que hace el psicólogo social hay un complemento implícito en ella: *¿que hace el psicólogo social cuando se propone dedicarse a la clínica?*

Como queda claro al explicitar el complemento de la pregunta, al responderla afirmando que el psicólogo social interviene en el ámbito grupal, organizacional o comunitario, en realidad *no se está respondiendo* a aquel complemento implícito; al mismo tiempo, esa respuesta dada ni siquiera da lugar a que se cuestione si aquellos son, efectivamente, su ámbito *natural* de actuación agregando que, tal vez, la utilización del término *intervención* haya sido un artificio para evitar el término *clínica* y con eso, evitar el enfrentamiento con el enfoque que, en su forma original o de sus derivados, estructuró una clínica eminentemente psicológica; en otras palabras, evitar el enfrentamiento con el psicoanálisis.

Cabe reconocer que el desafío inverso, de la clínica a lo social, no fue evitado por el psicoanálisis, más allá de la discusión sobre la pertinencia y legitimidad del tránsito del psicoanálisis a la psicología social (para utilizar una expresión de E. Pichón Riviére) y que se apoya en la famosa equiparación efectuada por Freud entre psicología individual y psicología social<sup>[18]</sup>.

A lo largo del siglo, el psicoanálisis enfrentó a la psiquiatría en el tratamiento de pacientes batallando para que los seres humanos no fueran tratados apenas como organismos biológicos. Fue el psicoanálisis también que, en otro frente, tuvo que vérselas con el pensamiento sociologizante (principalmente marxista pero también estructural-funcionalista) por el cual la subjetividad humana es poco menos que descartable, un mero epifenómeno de las estructuras sociales. De manera que, contra el biologismo y el sociologismo, hay que reconocer que el psicoanálisis alimentó a la psicología con métodos de investigación, de tratamiento, con teorías, conceptos y posturas clínicas, etc., reconocimiento que no implica borrar las diferencias que separan a la psicología del psicoanálisis, cuyo objeto es el inconsciente, postulado básico de su teoría y de su práctica.

Volviendo a la interrogante con la que iniciamos este capítulo, ya reformulada a partir de la explicitación de lo que ella tenía de implícito: *¿Qué hace el psicólogo social en la clínica?* hay que reconocer que los psicólogos sociales, básicamente, han evitado la clínica, en otras palabras, evitaron encontrarse a solas, en el consultorio, con seres humanos concretos y singulares, en relación a su sufrimiento cotidiano, sin dudas porque se privilegió lo colectivo pero también - y esto no es menos importante - porque *no existe una teoría psico-social de la clínica* que pueda ser ofrecida a esos individuos como camino viable para enfrentar sus dificultades vitales. Al mismo tiempo y en el mismo movimiento, se evitó la clínica porque no se dispone de una teoría para contraponer al psicoanálisis.

Más allá del carácter indiscutiblemente político (a partir del deseo de contribuir para la transformación social) de tratar con colectivos humanos, los psicólogos sociales se restringieron, entonces, a la consideración de grupos, organizaciones y comunidades como si, de esa forma, fuera posible ignorar que el ser humano sufre *también* como individuo. Precisando, entonces, la pregunta inicial, podemos preguntar como hacer clínica a partir de la psicología social o, en otras palabras, como construir una *psicología social clínica*<sup>[19]</sup>.

Responder esta pregunta no es tarea fácil, que pueda ser asumida solitariamente por un investigador y los desafíos que ella tiene que enfrentar envuelven planos (epistemológicos, teóricos, metodológicos e prácticos) que exigen, por su vez, explicitar



una concepción de psicología que es caracterizada, como se trató de mostrar hasta aquí, como social, histórica, política e crítica. Es evidente que la respuesta dada a cada uno de los planos y caracterizaciones diseñará perfiles diferenciados de trabajo clínico a partir de la psicología social.

En lo que sigue se elaboran, con carácter preliminar, algunos aspectos de una propuesta de psicología social clínica que puede ser denominada *clínica psico-social*, o, como también la denominamos, conjuntamente con A. da Costa Ciampa, *clínica de la identidad* o *clínica de la metamorfosis* por el lugar central que en ella ocupa la *metamorfosis /identidad* humana en cuanto expresión del proceso de humanización, puesto que es la formación del hombre lo que está en juego y su deshumanización, o, con las palabras de Z. Bauman, “la producción social del comportamiento deshumano” (Bauman, 1989. p. 197)

La psicología social *clínica* supone un movimiento inverso a aquel inaugurado por el psicoanálisis: en lugar de la trilla que lleva de los descubrimientos de la psicología individual a la dimensión colectiva, se propone el trayecto que lleva de la consideración de las formas espirituales y colectivas de la sociabilidad, particularmente a partir del comportamiento deshumano, hacia lo individual *en torno de las metamorfosis de su formación y de las vicisitudes de la constitución de su identidad*. Tal vez esto haga posible disolver aporías, colocando la paradoja de la metamorfosis humana en el lugar que le cabe. Ya en 1987, en su tesis de doctorado en psicología social, A. da Costa Ciampa postulaba que la identidad humana es un proceso de constantes metamorfosis (Ciampa, 1987). Con base en esta propuesta, a la cual vino a sumarse una lectura psico-social de la obra de Elías Canetti (Canetti, 1960), el autor de este trabajo investigó, en su tesis de doctorado, precisamente, la metamorfosis humana (Ardans, 2001).

A seguir se plantean los aspectos mas esenciales de la obra de Canetti, en la medida en que son la base de la propuesta que aquí se presenta. Para ello es menester detenerse en una entrevista que Canetti concediera a Theodor W. Adorno, dos años después (1962) de la publicación de *Massa y Poder* (Canetti, 1960), obra que el autor llevó treinta y cinco años para concluir.

## 2

### PSICOLOGÍA SOCIAL *CLÍNICA*: LA CONTRIBUCIÓN DE ELÍAS CANETTI

No escapó a Adorno, ya desde la primera frase que pronuncia entrevistando a

Canetti, que *Masa y Poder* debía ser puesta en relación - problemática, sin duda - con la de Freud (cf. Canetti e Adorno<sup>[20]</sup>, 1962), destacando, no obstante, un primer punto de acuerdo. Adorno tenía la convicción de que existía la misma "cuestión de método" para Canetti y para Freud alrededor de un tipo particular de olvido, el *olvido científico*. Entiende Adorno que "[Freud] no tenía, de forma alguna, intención de contestar o rechazar los resultados de otras ciencias consolidadas sino, simplemente, quería *acrecentar algo que había sido olvidado por ellas*. Y para Freud los motivos de este olvido son algo muy esencial, una especie de carácter-llave para la vida colectiva del hombre, *precisamente como en su caso*." (Adorno, Entrevista, p. 116, subrayados míos).

Tal como Adorno apuntó, la "cuestión de método" atraviesa la obra de ambos autores: el olvido científico de aspectos esenciales de la vida humana. Pero, al mismo tiempo, no es tan fácil estar de acuerdo con Adorno en su afirmación de que no había en esos emprendimientos de Freud y Canetti, una "intención de contestar o rechazar" resultados científicos. Parece, al contrario, que sin esa intención de contestar o rechazar, tanto el emprendimiento de Freud como el de Canetti no tendrían sentido pues sería atribuir al olvido una falta de intención, en otras palabras, sería como decir que la producción científico olvida *inocentemente* aspectos esenciales de la vida excusándose, por lo tanto, de cualquier responsabilidad por ese olvido. No es el caso y, además, ni Freud ni Canetti fueron ingenuos como para entenderlo así. La ciencia olvida *deliberadamente*, de lo contrario no estaríamos hasta hoy forcejeando con el chaleco de fuerza que el positivismo continúa tratando de imponer a la investigación por la vía de controlar fondos para ella, por la vía del método y por la vía de la divulgación de sus resultados. Por el contrario, es evidente en Freud y en igual medida en Canetti, una intención de contestar la ciencia (ambos estaban muy familiarizados con el método experimental, Freud por el camino de la neurología y Canetti por el de la química y ambos llegaron a darse cuenta que por ese camino no se podría comprender a los seres humanos)

El abandono, por Freud, del intento de construir una psicología como ciencia natural (que el *Proyecto de Psicología*, publicado póstumamente, hizo conocer) atestigua cuanto y como la muerte (del padre), el autoanálisis, la interpretación de los sueños y la instauración del análisis como método de investigación y tratamiento contestan y rechazan una determinada concepción de ciencia, reponiendo, en los orígenes del psicoanálisis, al mismo tiempo y en el mismo movimiento, los problemas humanos en el seno de la dialéctica memoria / olvido así como reintroduce aquello que - con Gusdorf, 1953 - denominamos la *dimensión mítica de la existencia*.

Habría que acrecentar, en el caso de Canetti, y confirmando la apreciación de

Adorno, una intención de contestar la teoría freudiana por aquello que ésta habría olvidado al privilegiar la sexualidad en la constitución de lo humano, en detrimento de la supervivencia y, con ella, el papel de la muerte de los otros. La intención canettiana de elaborar una teoría de la emergencia de lo humano de la animalidad, *con absoluta prescindencia de la sexualidad*, es notoria en *Masa y Poder*. Mas allá del hecho de que la sexualidad ni siquiera es mencionada en esta obra (como también no lo es el inconsciente), adentrándose en la construcción teórica del autor, es posible afirmar que la humanización es subsidiaria de un deseo que, para Canetti fue, en los primordios de la humanidad, y continua a serlo, mas importante que cualquier otro, *el deseo de ser mas*: “Todas las creencias, mitos, ritos y ceremonias están impregnados de ese deseo” (Canetti, 1960, p. 108). La humanización tiene, tanto para Canetti como para Freud, una íntima relación con el *deseo*. Pero la semejanza para allí. El deseo, en Canetti está vinculado a la multiplicación de una especie poco numerosa, como entiende Canetti que es el caso, la especie humana: “La insignificancia cuantitativa de los primeros hombres comparada con números gigantescos de animales (rebaños, peces, abejas, hormigas, etc.)” (...) Es escasa la descendencia humana. Los descendientes se anuncian uno a uno y un largo tiempo pasa hasta que lleguen. El deseo por mas, por un número mayor de personas al cual se pertenezca, debe haber sido siempre profundo y urgente (...) Sintió lo que es ser muchos, adquiriendo entonces la conciencia recurrente de su aislamiento, en la condición de hombre viviendo en pequeños grupos.” (Canetti, 1960, p.108).

Repare el lector en la objeción que puede surgir al respecto de presupuestos antropológicos, objeción aplicable tanto a Freud como a Canetti, presupuestos altamente especulativos y discutibles, pero que deben ser relacionados con la experiencia de cada autor<sup>[21]</sup>. Adorno, en la entrevista ya introducida aquí, levanta objeciones a la teoría de la multiplicación de Canetti (Adorno, Entrevista, p. 127-8) pero, independientemente de eso, entiende que esa teoría “cumple una excelente función porque no se podría comprender totalmente como fue posible que prosperase en toda la Tierra ese culto a la producción por la producción *sin ninguna diferencia entre sistemas políticos*, si no encontrase también una extraordinaria receptividad en la *subjetividad* de los hombres, *en su inconsciente, en toda su herencia arcaica*”. (Adorno, Entrevista, p. 128, subrayados míos).

Tal vez sea necesario subrayar que la óptica de Adorno, permeada de Freud y de Marx, no le impide puntualizar la fecundidad de las ideas de Canetti sobre la multiplicación, aunque les sea negado el “nivel de principio” que Canetti le otorga y que es, nos parece, crucial mantener. El punto de vista freudiano (el inconsciente) y el punto de vista marxiano (la producción por la producción sin diferencias entre sistemas políticos) que Adorno asume, no hacen otra cosa que ratificar la centralidad de la teoría de la multiplicación de

Canetti, que estaría reflejada con mayor exactitud en la expresión “extraordinaria receptividad en la subjetividad de los hombres”. Pues la “herencia arcaica” no puede ser solamente confinada al inconsciente como, de hecho tampoco lo está, la producción por la producción.

Otro punto de extrema importancia en la teoría de Canetti es la relación entre muerte de otros y supervivencia; afirma “la muerte como pérdida cuantitativa para la caza y para la guerra” (Canetti, 1960, p. 108). Este aspecto cuantitativo relacionado a la multiplicación no es irrelevante, inclusive, para comprender la producción por la producción. Mas allá de eso, caza, guerra, fuga, junto a la lamentación – por los muertos propios - y júbilo – por la muerte de los enemigos - son los contextos existenciales en los cuales Canetti sitúa el deseo de ser mas. El vínculo entre esos contextos existenciales es la muerte. En una posición evidentemente anti-romántica , no hay en Canetti figuras míticas a la manera de *Eros* e *Tanatos* sino muerte, multiplicación y aquello que los vincula, la supervivencia: “El momento de sobrevivir es el momento del *poder*. El horror ante la visión de la muerte se vuelve satisfacción por el hecho de no ser el muerto. Este yace, al paso que el sobreviviente permanece en pié. (...) Tratándose de sobrevivir todos son enemigos. de todos; comparado a ese triunfo elemental, todo dolor es pequeño. Es importante que el sobreviviente se enfrente solo con el muerto o los muertos. El se ve solo, se siente solo y, en lo que tiene que ver con el poder que ese momento le confiere, no es lícito olvidar jamás que tal poder deriva de su unicidad y solamente de ella. (...) La forma mas baja de sobrevivir es matar. Así como el hombre mata al animal del cual se alimenta, así como éste yace indefenso delante de él, que puede cortarlo en pedazos y repartirlo, en su calidad de presa que incorpora para sí y para los suyos, así también el quiere matar al ser humano que se le cruce en el camino, que lo enfrente y que, erecto, se presente como su enemigo. Quiere matarlo para sentir que sigue existiendo al paso que el otro no existe mas. El muerto, empero, no debe desaparecer por completo: su presencia física como cadáver es imprescindible para ese sentimiento de triunfo. Ahora puede hacer con el lo que se quiera, sin que el se capaz de hacer ningún mal. El muerto yace y yacerá para siempre, jamás volverá a levantarse. Ese momento de enfrentamiento con aquel a quien se mató impregna al sobreviviente de una especie de fuerza bastante singular no comparable a ningún otro tipo de fuerza. *No hay momento que clame mas por su propio retorno.*”(Canetti,. 1960, 227-8, subrayados míos).

Conviene recordar que la entrevista de Adorno y Canetti empieza, como ya fue mencionado, con la cuestión de método que relaciona Freud y Canetti. Pero Adorno señala precisamente para el tema de la muerte como el olvido que la obra de Canetti pretende rescatar. Adorno le pide a su interlocutor “un modelo de lo que significa efectivamente ese

'olvido', a que momentos – en la experiencia de la muerte – usted atribuye un valor tan grande. Así se podrá observar *la fecundidad del método* y percibiremos que aquí no solo se discuten cosas sobre las cuales se reflexiona poco, pero también, que *la misma naturalidad con la cual esos momentos son aceptados contiene algo peligroso*. Algo que, a partir del Iluminismo, usted quiere mitigar, volviéndolo conciente.” (Adorno, Entrevista, p. 116, subrayados míos).

En otras palabras, en el cerner de la modernidad está el olvido de la muerte y la creciente naturalidad con que se toma ese olvido. Las consecuencias de ese olvido y su naturalización son inmensas. Cada vez mas asistimos a muertes asépticas, poco o nada ritualizadas, desencarnadas de tradiciones culturales o religiosas, movimiento que, en su reverso, abre espacio a innumerables creencias, muchas veces absurdas sobre la muerte. Si, como afirma Canetti respondiendo a Adorno, “la experiencia de la muerte ajena, peligrosamente acumulada, es un germen absolutamente esencial del poder” (Canetti, Entrevista, p. 117), escamotear la muerte significa, de manera correlativa, escamotear por lo menos una de las fuentes del poder [22]. Minimizando el miedo a la muerte implícito en las prácticas sociales que la alejan para las márgenes de la vida cotidiana de las personas, ese distanciamiento de la muerte retira de las personas la posibilidad de acceso a la mayor fuente de experiencia (en el sentido benjaminiano ya referido aquí) de que se es capaz.

Adorno se identifica mucho con Canetti en el tema de la supervivencia: “Debo decir que precisamente en un punto que usted apenas tocó, existe entre nosotros un contacto muy fuerte. En *Dialéctica del Esclarecimiento*, Horkheimer y yo analizamos el problema de la auto-conservación, de la razón que se conserva a si misma, y así nos deparamos con el hecho de que ese principio de auto-conservación, *tal como fue formulado por la primera vez, se puede decir, clásicamente, en la filosofía de Spinoza* – y que usted en su terminología llama de momento de la supervivencia en sentido pleno – que ese motivo de auto-conservación, cuando se vuelve en cierta medida ‘salvaje’, o sea, *cuando pierde la relación con las personas que lo rodean*, se transforma en una fuerza destructiva, en destrucción, y al mismo tiempo, en autodestrucción. Usted no conocía nuestros puntos de vista ni nosotros los suyos. Creo que aquí nuestro acuerdo no es casual, sino que podría deberse a un factor objetivo, que se volvió actual precisamente a partir de la crisis de la situación presente (*la cual definitivamente es una crisis de esa auto-conservación devenida salvaje, de esa supervivencia devenida salvaje*)). (Adorno, Entrevista, p. 117, subrayados míos).

Resulta muy interesante la relación que Adorno establece entre el momento de supervivencia en Canetti y la filosofía de Spinoza, no solamente porque sitúa a Canetti en

la *genealogía de la resistencia* a que se refirió Norman Brown (Brown, 1991) sino sobre todo porque muestra el fenómeno como estrictamente moderno. Mas allá de eso, la crisis actual - diagnóstica Adorno - es una crisis de supervivencia devenida salvaje, o sea, la supervivencia perdió la relación con las personas que nos rodean; este es el lugar que ocupa justamente el desplazamiento de la muerte a las márgenes de la vida social. [23].

Hasta aquí se buscó presentar, sin dudas muy sumariamente, una de las contribuciones de Canetti para la psicología social. Resta, no obstante, presentar lo que se constituye como el tercer elemento - tal vez el más fundamental - de su teorización, junto a las consideraciones sobre la muerte y la supervivencia: el *alimento* y la *psicología de la digestión*. De esta forma, el "trípode" *muerte / supervivencia / alimento* podrá ofrecer la base para la construcción de la psicología social clínica.

Si los temas de la muerte y la supervivencia fueron los ejes básicos de la sociabilidad (y de la humanización) alrededor de los ámbitos existenciales de fuga, caza, guerra y lamentación, el *alimento* se inserta también en esa perspectiva y Canetti desenvuelve su teoría en el capítulo titulado *Las entrañas del poder* (Canetti, 1960, p. 201-226). El *modelo* de la digestión es, para Canetti, el modelo *por excelencia* del poder, modelo que ofrece la base para la psicología (único lugar de la obra en que el autor utiliza esta palabra) a partir de los procesos de a) captura e b) incorporación ó comer ("nada hay en nosotros que sea más antiguo" (*idem, ibid.* p. 201), y c) el papel de las manos.

En el proceso de captura Canetti destaca el *acechar* y la *persecución* y afirma que "a partir del momento en que la definimos como presa, la imaginamos ya incorporada a nosotros" y entiende que "todo cuanto [el ser humano] emprende de modo activo en ese sentido, el lo vivencia de modo pasivo, y exactamente de la misma forma, en la propia piel; lo vivencia, no obstante, con mayor intensidad, pues su mayor inteligencia percibe mas peligros, haciendo del ser perseguido un tormento mayor. (Canetti, 1960, p. 201).

En el proceso de incorporación a su vez: "La presión constante bajo la cual se encuentra la presa transformada en comida, durante el largo tiempo que peregrina por el cuerpo; su disolución y la íntima conexión que establece con aquel que la digiere; la completa y definitiva desaparición primeramente de todas las funciones y, después, de todas las formas que un día compusieron su existencia, la equiparación o asimilación al cuerpo ya existente de ese que la digiere – *todo eso puede muy bien ser visto como el fenómeno mas central, y también mas recóndito del poder. Se trata de un fenómeno tan obvio, automático y tan distante de todo lo conciente, que se le subestima el significado.* Se tiende a ver apenas los millares de divertimientos del poder que se desarrollan en la



superficie; estos, sin embargo componen su porción mas minúscula. Algo extraño es agarrado, reducido, incorporado y, a partir de dentro, asimilado a aquel que lo digirió y que vive gracias únicamente a ese proceso. Si tal proceso es interrumpido, aquel en seguida encontrará su fin; de eso, tiene siempre conciencia. *Claro está que todas las fases de ese proceso – y no solamente las exteriores y semi-concientes – han de dejar sus marcas psíquicas.* (Canetti, 1960, p. 209, subrayados míos).

Finalmente, en relación a las manos: “con las ramas de los árboles, el hombre aprendió una modalidad de agarrar que no se dirige mas al alimento inmediato. Se interrumpió con eso el corto y poco variado camino que conduce de la mano a la boca" (*idem, ibid.* p. 211).

Esta interrupción del trayecto de la mano a partir de agarrar las ramas, está en la base para Canetti del comercio y de la construcción de objetos y constitución de profesiones, entre ellas la de alfarero, profesión con la que Canetti simboliza su esperanza en un mundo pacificado.

De esta forma quedan presentados los elementos de teoría de poder y de la identidad en la obra de Canetti que, sin dudas, merecen una consideración mas detallada, imposible en estas *notas* que se pretenden *preliminares* para la construcción de una psicología social *clínica*. No obstante, quizás el lector ya pueda suponer la fecundidad del desarrollo de estas ideas en el plano clínico. El modelo de Canetti, en que los puntos centrales son la recusa de olvidar la muerte, el análisis de las relaciones entre supervivencia y poder y todo el proceso relacionado al alimento, posibilitaría al psicólogo social el análisis de situaciones biográficas en términos de identidad y metamorfosis así como de poder y libertad, que se configuran *entre* el individuo y la sociedad (para utilizar una expresión que es título de una obra de F. Munné – Munné 1996) con instrumentos conceptuales muy importantes.

La noción de *alimento*<sup>[24]</sup> sea material o espiritual y el *proceso de la digestión en todas sus fases* pueden ser de extrema relevancia. El propio Canetti ofrece muestras de su aplicación a figuras de la psicopatología como la esquizofrenia (p. 322 y s.), el *delirium tremens* (p. 352 y s.), la melancolía (p. 209, p. 344 y s.), la manía (p. 348 y s.) y la histeria (p. 344 y s.) y, particularmente, a aquella figura central de la psicopatología que es la paranoia (p. 378 y s) y su caso mas célebre, Schreber (p. 434-470). Sus ideas aplicadas al análisis de situaciones de la vida cotidiana en no menor medida que a lo psicopatológico deberán ser de gran valor. En todos los síndromes psiquiátricos y figuras psicopatológicas aparecen trastornos alimentarios pero sin tener, ni en la psiquiatría ni en el psicoanálisis, la

centralidad y la dignidad que ganan en la teoría de Canetti.

## BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max (1947) **Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos.** Trad. de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2<sup>a</sup>. ed. 1986.
- ADORNO, Theodor W. (1966) **Dialéctica negativa.** Trad. esp. de José M. Ripalda. Madrid, Taurus, 1989.
- \_\_\_\_\_ (1951) **Minima Moralia. Reflexões a partir da vida danificada.** Trad. de Luiz E. Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- ARDANS, Omar (2001) **Apontamentos sobre a metamorfose humana. Um ensaio de psicologia social.** Tese de doutorado em Psicologia Social. São Paulo: PUCSP.(inédita)
- \_\_\_\_\_ (1997) “Notas a propósito das ‘práticas alternativas’ em relação ao objeto da Psicologia.” in: BONFIM, Elizabeth de M. (1997) **Horizontes psicossociales.** Belo Horizonte, ABRAPSO - Regional Minas. p. 118-127.
- \_\_\_\_\_ (1996a) **“Práticas alternativas”:** um estudo exploratório. Dissertação de mestrado em Psicologia Social. São Paulo, PUCSP.
- \_\_\_\_\_ (1996b) “Metamorfose: conceito central na psicologia social de Elias Canetti.” in: *Psicologia & Sociedade*, vol. 8(2), jul-dez., p. 36-44.
- \_\_\_\_\_. (1996c) “De cascas e chispas reflexões em torno do conceito de redenção a partir do aforismo 153 de *Minima Moralia*.” in: *Interações*, São Paulo, Vol. 1, No. 2, jul/dez. 1996, p. 139-152.
- \_\_\_\_\_ (1996d) “Crítica y mística. Apontamentos a partir de Adorno, Horkheimer e Scholem.” in: *Revista da APG*, San Paulo, 1996, Ano V, No. 9, p. 181-190.
- ARENDT, Hanna (1963) **Da revolução.** [Sem dados de trad.] São Paulo, Ed. da UnB/Ática, 1988.
- BENJAMIN, Walter (1940) “Sobre o conceito de história” in: \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas I.** Trad. de Sergio P. Rouanet. São Paulo, Brasiliense. 1994.
- \_\_\_\_\_ (1936) “O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.” in: \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas I.** Trad. de S. P. Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 7<sup>a</sup>. ed. 1994, p. 197-221.
- \_\_\_\_\_. (1929) “O surrealismo. O último instantâneo da inteligência européia.” in: \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas I.** Trad. de S. P. Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 7<sup>a</sup>. ed. 1994.
- \_\_\_\_\_. (1913) “Experiência” in: \_\_\_\_\_. **La metafísica de la juventud.**

- Trad. de Luis M. de Velasco. Barcelona, Paidós /ICE-UAB, 1993.
- BODEI, Remo (1991) **Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofia y uso político.** Trad. de Isidro Rosas. México: F.C.E. 1995.
- BROWN, Norman (1991) **Apocalipsis y/o metamorfosis.** Trad. de Rafael Mazarrasa. Barcelona: Kairós, 1995.
- \_\_\_\_\_. (1966) **El cuerpo del amor.** Trad. de E. L. Revol. Buenos Aires: Sudamericana, 1972.
- CALVINO, Ítalo (1994) **Seis propostas para o próximo milénio.** Trad. de Ivo Barroso. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. (1991) **Por que ler os clássicos.** Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CANETTI, Elias (1976) **A consciência das palavras. Ensaio.** Trad. de Márcio Suzuki e Herbert Caro. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- \_\_\_\_\_. (1965) “Diálogo com o interlocutor cruel.” in: \_\_\_\_\_ (1976) **A consciência das palavras. Ensaio.** Trad. de M. Suzuki e H. Caro. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- \_\_\_\_\_. (1960) **Massa e poder.** Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. (1935) **Auto-de-fé.** Trad. de Herbert Caro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- CANETTI, Elias e ADORNO, Theodor (1962) “Diálogo sobre as massas, o medo e a morte”. Trad. de Otacílio F. Nunes Jr. in: Novos Estudos Cebrap 21, jul. 88, p. 116-132.
- CASTORIADIS, Cornelius (1986) **As encruzilhadas do labirinto II. Os domínios do homem.** Trad. de Jose Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- CHAUI, Marilena (1994) **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (1983) “Marx e a democracia. (O jovem Marx leitor de Espinosa)” in: FIGUEIREDO, E., CERQUEIRA FILHO, G. e KONDER, L. (orgs.) (1983) **Por que Marx?** Rio de Janeiro: Graal.
- CIAMPA, Antonio da Costa (1987) **A estória do Severino e a história da Severina. Um ensaio de psicologia social.** São Paulo: Brasiliense.
- DELEUZE, Gilles (1970) **Espinosa e os signos.** Trad. de Abilio Ferreira. Porto: Res.
- FERNANDEZ MARTORELL, C. (1992) **Walter Benjamin. Crónica de un pensador.** Barcelona, Montesinos.
- FREITAG, Bárbara e ROUANET, Sérgio Paulo. (Orgs.) (1993) “Introdução”

- in:\_\_\_\_\_. (orgs). **Habermas**. São Paulo, Ática. 3a. ed.
- FREUD, Sigmund (1921) **Psicología de las masas y análisis del yo**. in: Obras completas. Trad. de Luis López Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva, 1995.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie (1994) **Historia e narração em Walter Benjamin**. São Paulo/Campinas, Perspectiva/Ed. da Unesp.
- GUSDORF, Georges (1953) **Mito e metafísica**. Trad. de Hugo di Primio Paz. São Paulo, Convívio, 1980.
- HABERMAS, Jürgen (1978) "A Tora camuflada. Conferência comemorativa do 80º aniversário de Gershom Scholem." in: Freitag, B. e Rouanet, S. P. (orgs.) **Habermas**. São Paulo, Ática, 1993, p. 119-150.
- \_\_\_\_\_ (1976) **La reconstrucción del materialismo histórico**. Trad. de Jaime N. Muniz e Ramón Garcia Cotarelo. Madrid: Taurus, 1992.
- HELLER, Ágnes. (1995a) **Ética General**. Madrid, CEC.
- \_\_\_\_\_ e FEHÉR, Ferenc (1995b) **Biopolítica**. Trad. de José M. Alvarez Flores. Barcelona, Península.
- HELLER, Ágnes. (1970) **O cotidiano e a história**. Trad. de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. São Paulo, Paz e Terra, 4ª. ed. 1992.
- HULSE, Michael (org.) **Essays in Honor of Elias Canetti**. Trad. de Michael Hulse. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1987.
- IDEL, Moshe (1998) **Cabala: novas perspectivas**. Trad. de Margarida Goldsztajn. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LANE, Silvia T.M. (1996) "Parar para pensar... e depois fazer" in: *Psicologia e Sociedade*, 8(1), 3-15, jan./jun. 1996, p. 9.
- LAPLANTINE, F. (1991) **Antropologia da doença**. Trad. de W. L. Siqueira. São Paulo, Martins Fontes.
- LISPECTOR, Clarice (1971) **Felicidade clandestina**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- MEZAN, Renato (1985) **Freud, pensador da cultura**. São Paulo: Brasiliense.
- MITSCHERLICH, Alexander (1963) **Acusación a la sociedad paternalista**. Trad. de José A. Bravo. Barcelona: Sagitario, 1966 [Título original: Auf dem Weg zur Vaterlosen Gessellschaft]
- MOSCOVICI, Serge (1985) "Social Colectivities" in: HULSE, Michael (org.) **Essays in Honor of Elias Canetti**. Trad. de Michael Hulse. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1987, pag. 42-59.
- MUNNÉ, Frederic. (1998) "Pluralismo teórico y comportamiento social." in: *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, 9 (1/2), jan/dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. (1996) **Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías**

- actuales sobre el comportamiento interpersonal.** Barcelona, E.U.B.
- \_\_\_\_\_. (1995a) **La interacción social. Teorías y ámbitos.** Barcelona, PPU.
- \_\_\_\_\_. (1995b) "Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento." in: Revista Interamericana de Psicología, Vol. 29, No. 1, pp. 1-12.
- \_\_\_\_\_ (1993) "La teoría del caos y la psicología social. Un nuevo enfoque epistemológico para el comportamiento social." in: FERNANDEZ, I. e MARTINEZ, M. F. (1993) **Epistemología y procesos psico-sociales básicos.** Madrid, Eudema, p. 37-47.
- OYARZUN ROBLES, Pablo. (1996) "Cuatro señas sobre experiencia, historia y facticidad. A manera de introducción." in: Benjamin, Walter. **La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre historia.** Trad. introd. e notas de P. Oyarzun Robles. Santiago de Chile, ARCIS/LOM.
- OZ, Amós (1989) **Conhecer uma mulher.** Trad. de Nancy Rozenchan. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle (1979) **A nova aliança. Metamorfose da ciência.** Trad. de Miguel Faria e Maria J. M. Trincheira Brasilia, Ed. da UnB, 2º. ed. 1991.
- QUEIROZ, M.I. Pereira de. (1983) "Messias, taumaturgos e dualidade católica no Brasil." in: Religião e Sociedade, CER/ISER, Rio de Janeiro, 10, nov. 1983, p. 92
- RIUS, Merce (1985) **T.W. Adorno. Del sufrimiento a la verdad.** Barcelona, Laia.
- SARAMAGO, José (1995) **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SAWAIA, Bader B. (en prensa) "Afectividad y temporalidad en el cuerpo teórico-metodológico de la psicología social. Una reflexión sobre el proceso de salud y enfermedad."
- \_\_\_\_\_. (1996) "Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade." in: CAMPOS, Regina Helena de F. (org.) (1996) **Psicologia social comunitária. Da solidariedade à autonomia.** Petrópolis, Vozes, p. 35-56.
- \_\_\_\_\_. (1995) "A falsa cisão retalhadora do homem." in: MARTINELLI, Maria Lúcia, ON, Maria Lucia R. e MUCHAIL, Salma T. (orgs.) (1995) **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber.** São Paulo, Cortez/Educ, p. 6-109.
- \_\_\_\_\_. (1994a) "Psicologia social: aspectos epistemológicos e éticos." in:

- LANE, Silvia T. M. e SAWAIA, Bader B. (orgs.) (1994) **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo, Educ/Brasiliense, p. 45-54.
- \_\_\_\_\_. (1994b) "Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora." in: LANE, Silvia T. M. e SAWAIA, Bader B. (orgs. ) (1994) **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo, Educ/ Brasiliense, p. 68.
- SCHOLEM, G. (1975) **Walter Benjamin: a história de uma amizade**. Trad. de Geraldo G. de Souza et al. São Paulo, Perspectiva, 1989.
- \_\_\_\_\_. (1941) **A mística judaica**. Trad. de Dora Ruhman et al. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- TAUSSIG, Michael (1987) **Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem. Um estudo sobre o terror e a cura**. Trad. de Carlos E. Marcondes de Moura. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- WALLIS BUDGE, E.A. (1904) **The Gods of the Egyptians or Studies in Egyptian Mytology**. New York, Dover, 1969, 2 vol.

---

\*\* Licenciado en Psicología (UDELAR, Uruguay), Doctor en Psicología Social (PUCSP, Brasil). Vice-presidente de la Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Editor Asistente de la revista *Psicologia & Sociedade* de ABRAPSO. Integrante del Núcleo de Investigación *Identidad* de la PUCSP coordinado por el Prof. Dr. Antonio da Costa Ciampa. Correspondencia: [ardans@uol.com.br](mailto:ardans@uol.com.br) y [ardans@montevideo.com.uy](mailto:ardans@montevideo.com.uy).

[1] Todas las citaciones fueron vertidas al español, independientemente del idioma en que fueron leídas, tan solo para facilitar la lectura. No deben ser consideradas, por lo tanto, traducciones en sentido estricto. Las referencias a la página, en las citaciones, corresponde a las ediciones consultadas, incluidas en la bibliografía.

[2] Naturaleza /cultura, individuo /sociedad, exclusión /inclusión son dicotomías que pueden ser entendidas desde dos posiciones extremas: 1) como lo entiende, por ejemplo Adorno: "Las que deshacen la rígida estructura dicotómica son, por el contrario, las determinaciones de cada polo en cuanto componente de su propia antítesis. El dualismo es anterior a la filosofía e inevitable, por mas que el proceso de pensamiento lo convierta en falso. Mediación no es aquí sino el nombre mas abstracto y por si insuficiente. (...) En verdad, conocer el componente de mediación subjetiva que hay en lo objetivo implica la crítica de una mentalidad que cree ser posible el acceso al puro en sí..." (Adorno, 1966, p. 143); 2) son apenas un producto arbitrario del pensamiento como entiende, por ejemplo, Queiróz (1983), para quien las dicotomías expresan *juicios de valor* "que parecen originarse en un raciocinio sistemático y teórico, teniendo como punto de partida concepciones ideológicas de bien y de mal, y no una consulta directa a la realidad empírica estudiada; como resultado, en lugar de ser apropiadas al análisis social, la deforman en el sentido que conviene mejor a la ideología del investigador." (Queiróz, 1983, p. 92). Pero, ¿qué sería una "consulta directa" a la realidad empírica estudiada? No se trata de optar por una u otra de las posiciones, pues ambas pueden tener su grado de verdad. Optar sería ya un *modo de pensar dicotómico*. Por el contrario, cuando se trata de pensar la realidad social, parece adecuado evitar la trampa de elegir uno de los polos de la dicotomía en perjuicio del otro.

[3] El verbo *reparar* tiene múltiples sentidos: arreglar, restaurar; remediar, corregir, enmendar; perfeccionar; compensar, restablecer; fijar la vista, observar, ver, notar.

[4] El autor de este trabajo desarrolló algunas reflexiones sobre este tema en textos anteriores (cf Ardans 1996c, 1996d).

[5] En verdad, hay que invertir la manera de expresarse de Freitag y Rouanet pues no es la hermenéutica cabalista que "sigue una lógica semejante" a la de Habermas sino, al contrario, es la hermenéutica habermasiana que sigue una lógica semejante a la cabalista, a partir de sus estudios de la obra de G. Scholem, como el propio Habermas reconoce (cf Habermas, 1978).

[6] En portugués "cacos", palabra que retiene de la raíz griega *kakós* la idea de irregular y disforme.

[7] El Iluminismo ha insistido en privilegiar el movimiento progresivo lo que lleva a descalificar lo regresivo. En la hermenéutica cabalista, que aquí se asemeja mucho a la dialéctica taoísta, no se privilegia ninguno, o sea lo regresivo contiene el germen de lo progresivo y vice-versa. Utilizando una imagen banal, podría decirse que, cuando alguien va andando y se encuentra con una calle sin salida, vuelve sobre sus pasos (movimiento regresivo) para encontrar otra calle. Creemos que debe



ser retirado ese carácter negativo atribuido a lo regresivo. (*Saudade até que é bom*, dice la canción de Caetano Veloso). Se trató de este tema a propósito del miedo (en la teorización de Adorno y Horkheimer) y de la nostalgia (en la obra de Scholem) en Ardans 1996d.

[8] Note el lector que Habermas sitúa a Peirce en la misma perspectiva que la suya en relación a la herencia de ideas cabalísticas, lo que parece bastante correcto.

[9] *homo irrationalis* en el psicoanálisis, *homo mechanicus* en el behaviorismo, *homo cogitans* en el socio-cognitivism, *homo ludens* en las teorías de papeles y en el interaccionismo simbólico, *homo faber* en las teorías marxistas, *homo volens* en las teorías humanistas (Munné, 1995a, p. 97).

[10] Acepte el lector, a manera de paréntesis, la rápida narración de una escena del mito de Osiris del antiguo Egipto. Existen muchas traducciones de esa narrativa pero lo que será destacado aquí es parte de su representación visual (una escena) del mito (Wallis Budge, 1904, apéndice) En esta escena del mito de Osiris se muestra una balanza - custodiada por Anubis e por un monstruo, Amemet - destinada a pesar el corazón del muerto y ver si el es digno de volver a vivir. En un plato de la balanza hay un vaso que contiene el corazón del muerto y en el otro una pluma llamada "pluma de *Maat*" (diosa egipcia al mismo tiempo de la Verdad, de la Justicia y del Amor). ¿En que consiste el pesaje del corazón? Si el corazón pesa mas que la pluma el monstruo lo devorará y el derecho a una nueva vida no le será otorgado; por el contrario, si el corazón es mas liviano que la pluma el muerte puede aspirar vivir nuevamente ya que "sigue los caminos del dios vivo en la tierra" (*Íe Osiris*). Había, para los antiguos egipcios, una encrucijada fundamental para los seres humanos - heredada sin dudas por el profetismo bíblico - que se configura en la relación del ser humano con la justicia, la verdad y el amor.

[11] "La gran interrogante es ¿qué hago con mi autoridad y con mi poder? Si estoy en la academia, tengo que dividir mi poder con el resto de la población. En cuanto yo mantenga ese poder solo para mi, o restringido a mi, estoy siendo autoritaria, estoy explotando al otro, estoy explotando al sujeto que investigo. La academia debe volverse democrática abriendo ese espacio para todo el mundo. Transmitir nuestro saber en el lenguaje de lo cotidiano Es un desafío. Creo que este es el problema fundamental de la academia." (Lane, 1996, p. 9)

[12] "La creencia en un progreso infinito que llevará al ser humano a la salud absoluta, a través de la eliminación gradual de todas las enfermedades de la ciudad, por fin totalmente medicalizada se fundamenta en una *esperanza mesiánica* que promete, al mismo tiempo, mas y menos que las grandes religiones. Mas, porque la medicina contemporánea es tan religiosa cuanto las religiones que se presentan como tales: ella no se contenta más con anunciar la salvación (*salut*) después de la muerte, sino que afirma que ésta puede ser realizada en vida. Menos porque solamente las religiones son susceptibles de responder a la pregunta de la muerte y correlativamente, dar un sentido absoluto a la vida - de alguna forma, allí reside su superioridad sobre las ciencias biológicas e inclusive sobre las ciencias humanas que, en verdad nada tienen a enseñarnos sobre la muerte - en cuanto que la medicina solo puede responder razonablemente sobre la vida ..." (Laplantine, 1991, p. 248, subrayado mío)

[13] Cf. relación a la noción de *sujeto posible* en el pensamiento de Adorno: Rius, 1985, p. 45-64.

[14] "El conocimiento no tiene otra luz que aquella que, a partir de la redención, dirige sus rayos sobre el mundo; todo el resto se agota en la reconstrucción y permanece una parte de la técnica. Sería producir perspectivas en las cuales el mundo análogamente se desplace, se extraña, revelando sus fisuras y heridas, tal como un día aparecerá *a la luz mesiánica*." (Adorno, 1951, p. 215-16 - aforismo 153, subrayados míos).

[15] Cf. los trabajos de Sawaia (en prensa, 1996, 1995, 1994a e 1994b) en relación a exclusión /inclusión social, sufrimiento ético-político y afectividad como categorías de la psicología social, en un enfoque que tiene como punto de partida las obras de Spinoza y Vigotsky.

[16] "... *furor explicandi* de ciertos psicoanalistas que, creyendo detentar la fórmula mágica capaz de descifrar todos los enigmas de la Esfinge, manipulan a derecha y a izquierda los conceptos de su disciplina en una extrapolación aberrante que conduce a resultados igualmente aberrantes." (Mezan, 1985, p. 505)

[17] En relación a la palabra *intervención* se puede preguntar por la necesidad de mantenerla o suprimirla del vocabulario psico-social, máxime teniendo en vista que en muchos países latinoamericanos el acto de intervenir suele estar asociado a un acto de poder del estado o de la administración generalmente violento y arbitrario (se nombra un interventor, la policía interviene en un conflicto) pero esta discusión nos alejaría del eje de estas consideraciones.

[18] "La oposición entre psicología individual y psicología social o colectiva, que a primera vista puede parecernos muy profunda, pierde gran parte de su significación en cuanto la sometemos a más detenido examen. La psicología individual se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que el mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, «el otro», como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado. Las relaciones del individuo con sus padres y hermanos, con la persona objeto de su amor y con su médico, esto es, todas aquellas que hasta ahora han sido objeto de la investigación psicoanalítica, pueden aspirar a ser consideradas como fenómenos sociales, situándose entonces en oposición a ciertos otros procesos,

denominados por nosotros narcisistas, en los que la satisfacción de los instintos elude la influencia de otras personas o prescinde de éstas en absoluto. De este modo, la oposición entre actos anímicos sociales y narcisistas -Bleuler diría quizás autísticos- cae dentro de los dominios de la psicología individual y no justifica una diferenciación entre ésta y la psicología social o colectiva. S. Freud (1921, p. 1524) Al contrario de aquellos que siguen al pié de la letra la posición freudiana, R. Mezan subraya lo insostenible de la posición freudiana sobre lo social: "Pero ¿qué es, al final, esta dimensión social cuya *ausencia* vengo estigmatizando en Freud? Es *aquello que no puede ser reducido* a las proyecciones individuales, a la noción de alteridad dupla o triple o a los efectos de la identificación recíproca porque *porque es la condición de posibilidad* de ellas; aquello que *la psique no puede inventar sola*, porque no es generable a partir de ningún juego de representaciones; aquello que funda la presencia de los elementos trans-individuales en la psique de cada individuo, sin recurrir a la filogénesis como mecanismo explicativo." (Mezan, 1985, p. 569). En seguida, Mezan remite a Castoriadis: "Es en la obra de Castoriadis que encontramos los análisis que me parecen más lúcidos a este respecto, en especial sus conceptos de 'sociedad instituyente' y 'sociedad instituida', que no dejan de recordar las nociones espinosanas de *Natura naturans* y *Natura naturata*. Castoriadis busca destacar el ser propio de la sociedad a partir de la crítica del 'pensamiento heredado', que concibe la sociedad siempre como referida a otra cosa que a ella misma – una norma o *telos* fundado en el ser, en Dios, en el Espíritu, etc. – y en relación a la cual la historia emerge como una perturbación advenida de su esencia, sea como desarrollo o explicitación de ese *telos* puesto mas allá. La tradición occidental, al pensar el ser como determinidad, esto es, como identidad de si a si, excluiría toda posibilidad de que exista algo que escape a la determinidad, dándose como imaginario radical. De este imaginario radical, existen dos especies: el social-histórico y el psíquico. (...) Lo que importa para nuestro argumento es que *el social-histórico, como potencia de auto-alteración permanente* es definido por Castoriadis como 'sociedad instituyente'. La sociedad es lo que es, en cada caso particular, porque se instituye como tal en una *multiplicidad de dimensiones*, creando 'significaciones sociales imaginarias' que estructuran su ser así. Es en la diversidad *de jure* infinita de las posibilidades de auto-alteración que reposa el fundamento de la existencia de diferentes sociedades, y de la constante creación, por una sociedad particular, de nuevas facetas de si misma, en virtud de su auto-institución como eminentemente transformable ..." (*idem, ibid.*, p. 569-70, subrayados míos)

[19] El autor utilizó por primera vez esta expresión en Ardans 1996b.

[20] En lo que sigue, este texto será citado como "Entrevista".

[21] En el caso de Freud hay un tejido íntimo entre esos presupuestos y su experiencia en el tratamiento de pacientes neuróticos; en Canetti, con su participación en una experiencia de masas que lo marcó profundamente. En ambos casos hay que hacer lugar al autoanálisis. Se podría considerar esta relación entre experiencia, autoanálisis y producción de conocimiento como mas un punto de acuerdo entre ambas obras. Ninguno de los autores expone apenas especulaciones sobre el origen de lo humano. La escucha en Freud y la observación en Canetti - incluidos ellos mismos – los llevaron a sus construcciones teóricas erigidas ambas a partir de las propias experiencias; experiencias a las cuales puede aplicarse la siguiente expresión de Walter Benjamin: "Para quien busca la verdad el error no es más que una ayuda para encontrarla (Spinoza). La experiencia carece de sentido y de espíritu solo para aquellos que carecen de antemano de uno y de otro. Sin dudas la experiencia resultará dolorosa para quien busque en ella, pero difícilmente lo dejará sin esperanza." (Benjamin, 1913, p. 95) Mas reflexiones sobre la *mitopoesis* freudiana y la *antropognia* de Canetti pueden ser encontradas en Ardans 2001

[22] "El espacio colonizado de la muerte ejerce una función colonizadora; mantiene la hegemonía o estabilidad cultural de las normas y deseos que facilitan el modo como los dirigentes gobiernan los dirigidos en la tierra de los vivos. No obstante, el espacio de la muerte está notoriamente sobrecargado de conflictos y es contradictorio; *es un dominio privilegiado de la metamorfosis*, el espacio por excelencia destinado a la incertidumbre y al terror, que allí asustan permanentemente, pero que revive y otorga una nueva vida. En la tradición occidental tenemos plena conciencia de como la vida y la muerte, el mal y la salvación confluyen para ese espacio." M. Taussig (1987, p. 352, subrayados míos)

[23] En relación a la "producción social de la indiferencia moral" y de la "producción social de la invisibilidad moral" que , pensamos, tiene una íntima relación con lo que se está discutiendo sobre la muerte, afirma Z. Bauman en su estudio sobre el Holocausto nazi: "El aumento de la distancia física y/o psíquica entre el acto y sus consecuencias produce mas que la suspensión de la inhibición moral; anula el significado moral del acto y todo conflicto entre el patrón personal de decencia moral y la inmoralidad de las consecuencias sociales del acto." (Bauman, 1989, p. 45)

[24] Recuerde el lector muchas expresiones alimenticias con las que muchas personas hablan de las relaciones sexuales. Habría que hacer aquí lo mismo que hizo Freud, al comienzo de *La interpretación de los sueños* cuando entendió que la verdad de los sueños estaba mas del lado de las teorías populares que del lado de las teorías científicas del momento.

P S I K O L I B E R O

# MULTICULTURALISMO Y EVALUACIÓN PSICOLÓGICA: UNA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN EL COMPORTAMIENTO

Dra. E. Norma Contini de González<sup>[1]</sup>.

## INTRODUCCIÓN

El psicólogo es frecuentemente convocado a dar respuestas a problemáticas psicosociales y de la salud, referidos tanto a un solo sujeto como a un grupo o a la comunidad. Su tarea consiste, por un lado, en identificar tales problemas con precisión, mediante el empleo de teorías y metodologías apropiadas, y por otro, diseñar estrategias de intervención. Para ello debe en primer lugar conocer al sujeto o grupo por el cual se consulta, es decir, no puede operar sin diagnóstico.

Con respecto a este importante aspecto, nuestra experiencia clínica y de docencia universitaria nos fue mostrando la necesidad de emplear un modelo de abordaje que no fuera excesivamente costoso en tiempo y que se apoyara en instrumentos auxiliares de evaluación fiables, de tal modo que permitiera dar respuesta a la demanda de un modo eficiente y eficaz.

Asimismo nos interrogamos acerca del uso de tests y técnicas de evaluación psicológica y de la validez de sus resultados, sobre todo cuando se los utiliza en sujetos que no son de clase media y no tienen una escolarización sistemática. Durante mucho tiempo se han empleado versiones en castellano de instrumentos de evaluación surgidos en contextos anglosajones y se ha generalizado el empleo de categorías diagnósticas únicas, como el DSM IV.

El cuestionamiento a los instrumentos empleados nos condujo a otra pregunta igualmente compleja referida a qué se está evaluando o “midiendo” cuando se utilizan algunos tests y criterios diagnósticos estándar.

Notamos que en nuestro medio es muy frecuente la necesidad de asistir a sujetos provenientes de culturas disímiles, tanto por la particular configuración de los países americanos, como por las migraciones contemporáneas vinculadas a procesos políticos, económicos y sociales. Como consecuencia, el multiculturalismo es hoy una realidad en el interior de cada país y suele generar problemas de aculturación.

Para poder estimar el porqué de la elección de este tema, es útil contextualizarlo en el marco de los desarrollos que ha tenido la psicología en Argentina en las últimas décadas: al haber estado centrada predominantemente en la clínica psicoanalítica – sin desmerecer sus valiosos aportes -, ha descuidado y muchas veces desestimado otros modelos, particularmente el del Diagnóstico y Evaluación Psicológicos. Probablemente tal

P S I K O L O G I A

desvalorización haya estado fundada en razones “válidas”, puesto que, tal como aspiramos mostrar en esta comunicación, es altamente riesgoso emplear en la evaluación psicológica pruebas surgidas en otros contextos culturales, así como circunscribir la misma a resultados cuantitativos.

En muchas ocasiones hemos tenido dificultades para arribar a diagnósticos fiables. Surge entonces la pregunta ¿genera la cultura diferencias en psicopatología? Vamos a tratar de esbozar algunas respuestas a lo largo de esta exposición; de allí que la misma gire en torno a dos palabras clave: *cultura* y *comportamiento*, y se proponga reflexionar acerca de los métodos que se emplean en evaluación y diagnóstico psicológicos, de las teorías que los fundamentan y de los riesgos de subdiagnosticar o sobrediagnosticar al confundir etnicidad con aculturación y considerar como psicopatológicas variaciones normales del comportamiento que son habituales en la cultura de un particular sujeto.

## ACERCA DE LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO ECOCULTURAL

Son los antropólogos más que los psicólogos los que se han interesado por las diferencias entre culturas y por las relaciones entre *cultura* y *comportamiento*.

A partir de 1930, numerosos estudiosos de la Antropología se guiaron por la formulación axiomática de que cultura y personalidad estaban relacionadas. Visualizaron a la cultura como un conjunto de condiciones que determinaban experiencias tempranas y concluyeron que esta sería el mayor formador de la personalidad. Esta línea tuvo a Kardiner (1945) y Linton (1945) como principales representantes.

La Psicología Transcultural recupera luego estos conceptos y se va a preocupar por determinar el vínculo entre las variables ecológicas, sociales y culturales y el comportamiento. Trata de describir *cómo* y *en qué grado* el ambiente influye en el sujeto; se interesa tanto por las semejanzas (uniformidad, nivel de análisis *etic*) como por las diferencias (diversidad, nivel de análisis *emic*) en el funcionamiento psicológico individual en varios grupos étnicos y culturales (Berry, Poortinga, Segall y Dasen, 1992). Se interroga acerca de qué podría ser psicológicamente común o universal en los diversos grupos humanos.

Fundamentalmente se destaca la noción de *cultura* como concepto clave, entendida como “los modos de vida compartidos por un grupo de personas” (Berry y otros, 1992, p.1) o como “la parte del medio ambiente construida por el hombre” (Herskovits, 1981). De cualquier modo es prudente señalar – más allá de las definiciones esbozadas – que en los últimos veinte años el campo de la Psicología Transcultural se ha diversificado considerablemente, emergiendo subcampos como el de la “Psicología Cultural”, la “Etnopsicología” y la “Psicología Indígena”. De la cultura concebida como proveedora de un marco estable para el desarrollo del sujeto, se ha pasado a otro enfoque que la considera como un *contexto en cambio*, tanto por su dinámica interna, como por el

contacto con otras culturas (Berry, 1980). Sobre la base de esta diversificación no es prudente arriesgar definiciones simples.

Por otra parte, si bien la noción de cultura - tal como expresáramos precedentemente - es central en este enfoque no se ha descuidado la consideración de las *variables biológicas*. A modo de ejemplo, citamos que en el campo de la evaluación infantil es frecuente la necesidad de estimar el desarrollo cognitivo o la maduración viso-motora. En ese caso, no es posible dejar de considerar factores tales como la nutrición, la herencia genética o los procesos metabólicos.

Asimismo Berry puntualiza la importancia de incluir en este análisis del comportamiento las *variables ecológicas*, por cuanto se considera a los diversos grupos humanos en un proceso de adaptación a su medio ambiente natural. Destacamos en particular factores tales como el clima, el suelo, la provisión de agua y su impacto en los sistemas de producción de alimentos, así como en la actividad económica (caza, agricultura, etc.). Estas variables ecológicas promueven prácticas culturales que, a su turno, modelan el comportamiento. En tal sentido, consideramos que las experiencias vitales de un niño de una sociedad altamente industrializada, como Barcelona (España) por ejemplo, serán diferentes de las de un niño inserto en una comunidad pastoril de alta montaña de Tucumán (Argentina).

Una perspectiva básica dentro de Psicología Transcultural, es la denominada *relativismo cultural* (Herskovits, 1981), como postura opuesta al darwinismo social. Según ésta, el comportamiento y los variados contextos de los grupos humanos son descriptos pero no considerados "mejor" o "peor". El comportamiento es investigado en las particulares condiciones en que se produce: tiene un carácter *contextual*.

Dicho comportamiento es producto en gran parte del aprendizaje social. Aprender es inherente a la naturaleza humana. Ahora bien *qué* se aprende y *cómo*, se presenta fuertemente influido por factores sociales y culturales, sin desconocer que tales factores se articulan con variables biológicas con los que co-actúan en compleja trama. A modo de ejemplo diremos que el hijo aprende a comportarse como hijo y, a partir de las observaciones que venimos realizando, la modalidad de "ser hijo" del niño de alta montaña de Tucumán, es diferente de la del niño urbano de clase media de esta misma provincia. En síntesis, en tanto la mayor parte de lo que aprendemos está contenida en la cultura, podríamos tomar como punto de partida de la evaluación del comportamiento la premisa de que la misma será significativa sólo cuando sea realizada en el contexto sociocultural en el que ocurre.

Al hablar de los enfoques *etic-emic* hemos dejado planteado un tema central para la Psicología Transcultural y para la Evaluación Psicológica empleada desde esta perspectiva, es decir, lo universal y lo particular de los comportamientos entre grupos. Ahora bien, cuando el Psicólogo centra su atención en las diferencias, corre el riesgo de



visualizarlas como deficiencias. Ello puede conducir a valoraciones del tipo “nosotros mejor, ellos peor”. Esta actitud es lo que se ha dado en llamar *etnocentrismo* e implica la tendencia a emplear los estándares de nuestro propio grupo como si lo fueran de otros. Indudablemente que tal posición debería estar ausente de la Psicología Transcultural. En su lugar, el Psicólogo debería asumir una posición de mayor neutralidad evitando juicios absolutos que tengan origen en su propia cultura.

La propuesta para reducir el etnocentrismo es reconocer las limitaciones de nuestros conocimientos y tratar de verificar si los resultados y teorías con que contamos se cumplen en otras culturas.

## EVALUACIÓN PSICOLÓGICA, PSICOPATOLOGÍA Y CULTURA

La Evaluación Psicológica es un proceso por medio del cual se busca identificar las capacidades, potencialidades y aspectos sanos del comportamiento, tanto como los psicopatológicos. En relación con estos últimos, es frecuente que el consultante presente síntomas y signos clínicos a los que muchas veces subyacen cuadros psicopatológicos. Tanto la multiplicidad de aquellos como la necesidad de comunicar resultados intra o interdisciplinariamente han conducido a chatearlos y a la elaboración de criterios de clasificación diagnóstica de uso internacional. Estamos haciendo referencia a un único diseño clasificatorio, válido o supuestamente válido para sociedades diversas.

La Psicología Transcultural se ha ocupado de este tema y, al respecto, señala que la cultura ejerce cierto grado de influencia en los procesos psicopatológicos. Draguns (1980) concluye que “no se han encontrado trastornos que sean inmunes al modelado cultural” (p.155)

Las líneas conceptuales desde las cuales es posible pensar las relaciones entre cultura y psicopatología son el universalismo y el relativismo. Como bien señaló Berry (1992), estos dos conceptos se superponen de algún modo con las nociones de *etic* y *emic*.

El enfoque *etic* o universalista plantea que es posible construir categorías aplicables en diversos contextos. Dentro de esta concepción surgieron el CIE-10 (OMS, 1992) y el DSM IV (APA, 1994), sistemas de diagnóstico estandarizado que ofrecen una clasificación categorial que divide los trastornos mentales en diversos tipos basándose en series de criterios con rasgos definitorios. Con un enfoque neokraepeliano fundan el diagnóstico en criterios explícitos con el propósito de lograr mayor fiabilidad; así, el principal requisito para incluir un patrón de comportamiento en el DSM IV es que genere un síntoma perturbador (*distress*) o discapacidad (*disability*).

Si bien, desde la concepción universalista el DSM IV puede ser empleado en cualquier contexto, la 4a. edición incluye la consideración de tres tipos de información a fin de incrementar su aplicabilidad transcultural:



1. una discusión sobre las variantes culturales de las presentaciones clínicas de los trastornos incluidos en el DSM IV.
2. Descripción de 25 síndromes relacionados con la cultura (*culture bound*). (Se citan en un apéndice).
3. Indicaciones a modo de ayuda para que el clínico pueda evaluar y documentar de manera sistemática el impacto del contexto cultural en la salud o psicopatología del sujeto. (apéndice J)

La inclusión de estos apartados tiene como finalidad lograr un diagnóstico más fiable e implícitamente reconoce la importancia de los factores culturales en la configuración y expresión de la psicopatología.

A las críticas a la falta de especificidad cultural del DSM IV subyacen, como bien lo señalan Tanaka-Matsumi y Draguns (1997), problemas fundamentales con relación al diagnóstico psicológico, que se refieren a cómo se define el funcionamiento normal y anormal en sujetos de diferentes contextos culturales y cómo se puede reconocer si se trata de un trastorno del comportamiento clínicamente significativo en el medio en el que vive ese sujeto.

En tal sentido, el DSM IV reconoce que las decisiones diagnósticas que impliquen comparaciones transculturales constituyen un reto para el profesional, ya que éste deberá apelar al juicio clínico que atenúe las limitaciones propias del enfoque categorial.

La crítica a esta perspectiva universalista apunta a que es improbable (Draguns, 1986, 1996) que el DSM IV provea de un modelo teórico de diagnóstico que pueda ser empleado en poblaciones de distinta cultura; igualmente se considera que la publicación de instrumentos estandarizados de diagnóstico ha afectado significativamente la investigación transcultural puesto que dichas pruebas emplean los mismos criterios para identificar la anormalidad en diferentes culturas.

No obstante estas críticas - válidas, por cierto - la posición universalista ha registrado avances en los métodos de diagnóstico mediante la comparación de datos epidemiológicos entre dos culturas, en estudios multinacionales, sobre trastornos específicos. La inclusión de muestras normales y clínicas ha enriquecido la comprensión del comportamiento normal y anormal desde una perspectiva transcultural.

En contraposición al enfoque universalista, los investigadores que adhieren a la concepción *emic* o relativista desconfían de estos sistemas de categorías diagnósticas generalizables a cualquier ámbito; Kleinman (1977) señala que las categorías psiquiátricas están limitadas al contexto de las teorías y prácticas psiquiátricas occidentales. Esta posición sitúa al fenómeno psicopatológico que se va a estudiar en un determinado contexto cultural y busca comprenderlo en ese marco de referencia. Critica al investigador que impone categorías de enfermedades de su propia cultura a patrones de comportamiento desviados en otras culturas.

Los investigadores *emic* están interesados en conocer el significado que atribuye un determinado grupo cultural a un síntoma perturbador, el papel de la cultura en el modelado de los factores de riesgo, las consecuencias que tendrá para el sujeto en su contexto una enfermedad determinada, así como en obtener clasificaciones culturalmente específicas de los trastornos psíquicos.(Marsella & Das-Scheur, 1988; Weiss & Kleinman, 1988).

En las últimas dos décadas los investigadores con esta orientación teórica han contribuido con numerosos estudios acerca de las relaciones entre el contexto cultural y la psicopatología, centrándose en temas relevantes, tales como la depresión, la ansiedad y estudios etnográficos de las concepciones *folk* de la psicosis. Al respecto son escépticos de conseguir a una exitosa aplicabilidad de los criterios diagnósticos occidentales en otras culturas - como las denominadas indígenas - y consideran esencial conocer en profundidad el "lenguaje cultural de los síntomas"( *distress*) (Nitcher, 1981)

Además de estas dos posiciones opuestas, se puede mencionar una tercera, más bien ecléctica, que no se basa en una distinción conceptual, sino en la realidad de la práctica profesional, en la cual el psicólogo se ve enfrentado a problemáticas concretas de salud y a la necesidad de intervenir de un modo eficiente en países multiculturales, de entre los que citamos de un modo especial a los americanos. Esta posición incluye variables *etic* (rasgos universales) y *emic* (rasgos específicos de una cultura).

En el siglo que acabamos de iniciar, generan mucha expectativa las investigaciones de la posible vinculación entre los estudios *emic* y los métodos estandarizados de diagnóstico empleando instrumentos de evaluación y criterios como el DSM IV; ello puede contribuir a superar los enfoques dicotómicos actualmente existentes, tanto como evitar confundir etnicidad con aculturación, cuyo mayor riesgo es subdiagnosticar o sobrediagnosticar.

#### ALGUNAS EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN.

Vamos a hacer referencia ahora a algunas experiencias de investigación con niños y adolescentes de Tucumán (Argentina) que permitan avanzar en nuestra reflexión sobre los universales psicológicos y la diversidad del comportamiento.

##### a) La inteligencia en niños y adolescentes.

Frecuentemente padres, maestros, psicólogos y psicopedagogos se encuentran con niños y adolescentes con dificultades en la interacción con otros y más frecuentemente con problemáticas de rendimiento y fracaso escolar. Surge casi de inmediato la hipótesis de que su capacidad intelectual puede estar relacionada con sus comportamientos disfuncionales. La inteligencia se destaca, de este modo, dentro de la organización psicológica general y de allí que la escogiéramos como tema de investigación.

Otro incentivo para encarar este estudio fue el resultado de las investigaciones hechas por Gordon (1923 ) mediante la Escala de Binet, con niños ingleses de nivel socioeconómico bajo que trabajaban en una zona de canales ayudando a conducir botes. Gordon califica como “aterradores” los resultados del test que arrojaban CI de 60 en aquellos sujetos.

En nuestro caso se trabajó con 110 sujetos de ambos sexos, escolarizados, de la provincia de Tucumán (Argentina) de edades entre 6 y 16 años y se utilizó la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC III) y una encuesta sociodemográfica. El estudio se hizo con la financiación del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán en el marco del Proyecto “Aspectos psicológicos, sociales y culturales en población infantil y adolescente de Tucumán” (1994-97). En el diseño, se consideró la siguiente clasificación por estratos. 1) zona urbana, nivel sociocultural (NSC) alto, 2) zona urbana, NSC bajo y 3) zona rural, NSC bajo.

Los resultados obtenidos – al igual que Gordon - sorprendieron por el elevado porcentaje de examinados que obtuvieron CI en las categorías “límite” e “intelectualmente deficiente” sin que ninguno alcanzara las categorías “normal-alto”, “superior” ni “muy superior”. Más aún si los comparamos con los de nivel sociocultural alto. (Contini, Figueroa, Coronel, Auvieux, Sabeh, 2000; Contini, Figueroa, Cohen Imach, en prensa).

Así, siguiendo a Gordon, planteamos que el desempeño en el test tanto de los niños ingleses como de los de Tucumán pareciera ser más el reflejo de las condiciones culturales del medio ambiente en el que viven, que una medida de sus habilidades intelectuales. Más bien la prueba parecía haber estado evaluando el grado de paciencia de aquellos para responder a preguntas que les resultaban extrañas y desconocidas. De este modo, Gordon es uno de los primeros que destaca, con acierto, los diversos determinantes que pueden estar implicados en el desempeño de un test de CI.

Las reflexiones de este investigador caben casi “a medida” para los niños y adolescentes rurales de Tucumán cuando, al ser evaluados con el WISC-III, en el Subtest de Comprensión debían responder a preguntas como ¿por qué en la guía telefónica los apellidos están en orden alfabético? Sabemos, en base al estudio de las condiciones de vida de nuestros examinados, que era improbable que tuvieran contacto con tal guía.

## TESTS LIBRES DE INFLUENCIAS CULTURALES

A partir de estos resultados, hipotetizamos que el test estaría evaluando el grado de familiaridad que estos niños y adolescentes tenían con los contenidos de otra cultura más que de la propia, familiaridad que incluso podría decrecer con la inmersión progresiva en su propia subcultura.

Esta compleja cuestión es retomada por Le Vine (1970), quien puntualiza que los tests estándar de inteligencia miden las capacidades corrientes de los sujetos para participar efectivamente en las escuelas organizadas sobre la base de pautas occidentales.

De todos modos es útil recordar que, cuando surgieron, los tests de CI se proponían predecir el desempeño escolar. Binet construye su test en respuesta al requerimiento del Ministerio de Educación de París, que veía como problemático que no todos los niños pudieran escolarizarse.

La cuestión de la diferencia en los puntajes de los tests en sujetos de diversos grupos culturales se siguió planteando a lo largo del siglo XX tanto desde el campo de la Antropología, como desde los psicólogos usuarios de estos instrumentos, destacándose que tales diferencias podrían estar señalando características de los tests más que de los grupos a quienes se administran.

A partir de entonces se han hecho intentos de producir tests “libres de influencias culturales”, de modo tal que permitan evaluar características del sujeto de la misma forma en todas las culturas. Este propósito parece, al menos hoy, imposible de lograr.

Así también se acuñó el término “test culturalmente imparcial”, el cual podría consistir en un conjunto de situaciones de prueba no familiares para los sujetos en cualquier cultura posible, de tal modo que todos tuvieran la misma oportunidad de realizarlas correctamente, lo que se presenta como igualmente improbable de construir. O bien, se pensó que un test culturalmente imparcial podría consistir en una serie de ítems modificados para emplear en cada cultura, con lo que estaríamos asegurando el mismo grado de familiaridad en cada una de ellas. Éstas serían pruebas *emic*. El planteo resulta muy atrayente como solución a la necesidad frecuente de evaluar muy en particular a niños y adolescentes vinculados a situaciones de escolaridad o al diagnóstico clínico, pero lleva implícito otro problema de medición. Éste se refiere a saber cuál es la probabilidad de que los comportamientos puedan tener diferentes significados a través de las culturas, o que los mismos procesos puedan mostrar manifestaciones diferentes.

En síntesis, nos preguntamos si el test refleja el mismo aspecto del comportamiento que en su cultura original, en particular, cuando las culturas no son homogéneas. Entendemos por culturas homogéneas aquéllas en las que los sujetos tienen un mismo lenguaje, igual exposición a los medios de comunicación, igual acceso a la educación y una identidad étnica semejante.

Por lo tanto, convendría ser cautelosos cuando, frente a culturas heterogéneas, nos encontramos con un desproporcionado número de puntajes bajos en grupos minoritarios.

Berry (1992, 1996) señala que una forma de salvar este problema con grupos no familiarizados con los estímulos de la prueba, es darles un entrenamiento que les permita saber con claridad el tipo de problemas a resolver. Por consiguiente, se les ha de dar un ejemplo de cada tipo de ítem. En tal sentido, observamos en la tercera edición del WISC-III

(1991) la incorporación de esta modalidad.

De cualquier modo, desde una perspectiva transcultural se sostiene que, aun cuando haya semejanzas en las culturas, es conveniente contar con nuevas normas, aunque fuera posible emplear las originales. Con ello se evitarán errores serios de interpretación y el consiguiente rechazo del instrumento por parte de la comunidad de psicólogos usuarios.

Si analizamos lo que ha ocurrido en Argentina, ciertamente se observa que los tests surgidos en otros países —por lo general de habla inglesa— se han venido empleando con una mínima adaptación de contenidos. Al mismo tiempo, se registra una escasa construcción de pruebas psicológicas adecuadas a la población de nuestro país.

En tal sentido, pensamos que éste puede haber sido un factor de peso para la pérdida de jerarquía del área de evaluación y diagnóstico psicológicos en los ámbitos académicos de Argentina. La clásica expresión “el test no sirve”, puede estar expresando el tipo de dificultades antes puntualizadas.

Como contrapartida a la tendencia antes señalada, - dominante por cierto - merecen especial mención los aportes de Casullo (1985, 1991, 1996a, 1996b, 1996c, 1997, 1998<sup>a</sup>, 1998b, 1999, 2000) verdadera pionera en este campo, quien ha realizado valiosos emprendimientos tanto de traducción, adaptación y normatización como de diseño de instrumentos liderando equipos de investigación en la Universidad de Buenos Aires.

#### b) Psicopatologías prevalentes en adolescentes

Con el propósito de determinar psicopatologías prevalentes en adolescentes de Tucumán (Proyecto CIUNT K010, 1998-2000) se utilizó el Inventario Multifásico de personalidad de Minnesota (MMPI-A, adaptación Casullo). Se trabajó con 1468 adolescentes de ambos sexos de 14 a 18 años, de población no clínica que asistían a establecimientos escolares públicos o privados de diverso nivel sociocultural del Gran San Miguel de Tucumán.

Se analizan a continuación los resultados de dos escalas extraídas de dicho inventario, que han generado algunas dificultades en la administración y en la evaluación y promovido una serie de reflexiones.

En la Escala suplementaria “Propensión al alcohol y a las drogas” el 8% de la muestra presentaba puntajes *t* elevados (Carreras, 2000); mientras que los datos provistos por informantes clave (profesores, directores, Instituto Provincial de Lucha contra el Alcoholismo) coinciden en señalar el incremento notable del consumo de alcohol tanto en varones como en mujeres, situando muy por encima del 8% - obtenido con el MMPI-A -el nivel de consumo.

Si analizamos los ítemes que contiene dicha escala se advierte que incluye aspectos generales, es decir, “universales” en cuanto a comportamientos relacionados con

la bebida. Un estudio de las variables *emic* del comportamiento de los jóvenes según el contexto sociocultural en el que están insertos permite señalar que tienen patrones diferentes de consumo, que no están contempladas en el instrumento.

El MMPI-A, al ser un test estandarizado, con bases en la clínica fenomenológica, incluye ítemes que focalizan rasgos universales o supuestamente universales. Sobre esta base hipotetizamos que el instrumento empleado subdiagnostica la tendencia al alcohol de los adolescentes de Tucumán.

¿Y si tiene esa limitación, cuáles son las razones por las cuales se lo emplea aún?  
¿Por qué conserva tanto predicamento en el campo de la evaluación psicológica?

En primer lugar diremos que ha demostrado ser clínicamente útil como procedimiento de *screening*, de tal modo que en un tiempo breve (es de administración colectiva) se puede contar con información sobre los sujetos que han de necesitar una evaluación más individualizada. En segundo lugar, hemos de admitir que no se ha logrado diseñar aún, instrumentos más sensibles.

Entonces, si este tipo de técnicas estandarizadas hacen foco en universales psicológicos y dejan afuera las particularidades de cada subgrupo cultural, en nuestro caso, dentro de una misma provincia, será el juicio clínico del psicólogo el que le permitirá articular las variables *etic* (proporcionadas por la prueba) con las *emic* (recogidas con métodos cualitativos) para obtener un diagnóstico fiable.

De cualquier modo, es sensato aceptar que falta aún refinar los métodos para integrar ambas fuentes de información y que la complejidad de los comportamientos no permiten vislumbrar en la actualidad cómo encararlos con un margen menor de error. Por ej. en el tema de nuestro interés, cabe señalar que resulta muy difícil diferenciar la ingesta de alcohol normal de la anormal, no obstante que el hecho de beber esté presente en diversas culturas. Igualmente, las consecuencias del uso excesivo de alcohol varían ampliamente según los contextos (Murphy, 1992) y pueden o no generar problemas sociales, médicos o legales. De allí que el desarrollo de criterios universales de alcoholismo implique un desafío para los investigadores transculturales.

Prosiguiendo con nuestro análisis de los enfoques universalista y relativista del comportamiento, vamos a considerar la escala de contenido "Bajas aspiraciones adolescentes" (MMPI-A).

En primer lugar creemos que es primordial definir el constructo, puesto que se presenta "culturalmente limitado" (*culture bound*). En el caso de los adolescentes de Tucumán, las aspiraciones de los jóvenes de nivel sociocultural bajo, no tienen la misma significación que en los de nivel sociocultural medio y alto; tampoco es igual si se trata de un medio urbano, con estimulación propia de una sociedad tecnológica, que de zona rural, agrícola, menos competitiva, en donde el vínculo está más focalizado entre el sujeto y el contexto ecológico.



Al analizar los ítemes que componen dicha escala observamos que se presentan apropiados a los valores y estilo de vida de los adolescentes urbanos de NSC medio y alto, por ej: "la única parte interesante de los diarios es la página de historietas" (se puntúa si responde "Verdadero"). Respuestas a puntuar si responde "Falso": "Me gusta las ciencias"; "Me gusta leer libros científicos"; "Me gusta leer los editoriales de los diarios"; "Me gusta asistir a charlas o conferencias en las que se tratan temas serios"; "Quiero ir a la Universidad".

En cambio para los de NSC bajo estos ítemes operarían como un *etic impuesto*, puesto que resultan extraños a las situaciones de vida del adolescente y a los antecedentes culturales de su grupo de referencia. Por lo tanto, la prueba puede estar subestimando el nivel de aspiraciones y de expectativas de logro de los adolescentes rurales y urbanos de NSC bajo.

## RESUMEN Y CONCLUSIONES.

El campo de la evaluación psicológica, la psicopatología y la cultura se presentan, de cara al siglo XXI, como un área de investigación metodológicamente sólida que va progresivamente operando en el campo de la interdisciplina y que se ha fecundado con los aportes de la antropología, la etnografía y la sociología. El estudio del comportamiento desde una perspectiva cultural toma como unidad de análisis al sujeto en su contexto.

Habiendo examinado temas como la inteligencia y las psicopatologías prevalentes en adolescentes, investigados en otros ámbitos y por nosotros mismos en Tucumán (Argentina), podemos aseverar que para comprender el comportamiento debemos estudiarlo en el contexto en el cual ocurre.

Esto quiere decir que hemos de considerar tanto los procesos de socialización y endoculturación como el nicho ecológico en el que el sujeto se desarrolla, que conceptualizamos como encuadre ecocultural.

La configuración multiétnica de los países americanos, tanto como los intensos procesos migratorios que ocurren actualmente, debieran estimular la investigación del comportamiento desde una perspectiva multicultural; Igualmente se plantea que habrá mayor eficacia en la intervención del psicólogo, siempre que los enfoques terapéuticos que se empleen incorporen el tema de la acomodación cultural.

La realidad del multiculturalismo en nuestro propio lugar de trabajo, sin necesidad de desplazamiento geográfico determinará que en el futuro el investigador centre más sus estudios más en la comunidad en que vive y menos estudiosos deban salir de su país para buscar diferencias.

Estas investigaciones en la propia sociedad se irán intensificando en la medida en que el psicólogo tome conciencia, como profesional de la salud, de que ha de contribuir a solucionar problemáticas psicosociales relevantes para su comunidad.

Consideramos que la Psicología Cultural no está debidamente jerarquizada en países como Argentina y que los estudios con este marco conceptual no figuran en la corriente principal de las investigaciones. Una de las razones puede tener que ver con la imagen del psicólogo fuertemente identificada con la Psicología clínica y el Psicoanálisis, o con la administración de tests. Necesitamos, entonces, una investigación que profundice en el análisis de las variables culturales, tanto como en los constructos psicológicos que aspira a evaluar; una investigación que no se limite a realizar una discreta comparación entre muestras sino que logre exponer, con solidez teórica y metodológica, el modo en que las variables ecológicas, sociales y culturales impactan en el comportamiento; si así ocurriera, probablemente sería menos ignorada por los responsables de las políticas sociales y de salud.

Indudablemente, el enfoque de la Psicología Cultural, contribuirá a elevar el *status* de la psicología como una ciencia social y a superar su condición etnocéntrica y limitada a grupos urbanos, escolarizados y de clase media.

A modo de cierre volvemos sobre nuestra pregunta inicial ¿genera la cultura diferencias en psicopatología? Consideramos que debe ser respondida afirmativamente. Hemos reflexionado acerca de la sorprendente diversidad del comportamiento humano, sin desconocer la perspectiva de los factores universales. A estos dos puntos subyace el desafío de la investigación entre cultura/comportamiento, cultura/psicopatología.

Finalmente consideramos que, en función de la compleja dinámica social, política, económica y cultural actual, el enfoque multicultural en evaluación psicológica va a ser un signo distintivo de este nuevo siglo; puede contribuir a que el psicólogo no confunda diferencias culturales con “desvío”, o “psicopatología” y puede constituir además, una alentadora posibilidad de contrarrestar las consecuencias negativas que la globalización está produciendo en la subjetividad al promover la homogeneización del comportamiento y desconocer la diversidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association, APA (1995). *Manual diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*, DSM IV. Barcelona: Masson.
- Berry, J. (1980). “Acculturation as varieties of adaptation”. In A. Padilla Ed. *Acculturation: theory, models and some new findings*. Boulder, CO: West view, pp 9-25.
- Berry, J. (1996). “On de unity of the field: variations and communalities in understanding human behavior in cultural context”. *Revista Interamericana de Psicología*, Caracas, Vol. 30, Nº1: 89-97.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. and Dasen, P. (1992). *Cross-Cultural Psychology. Research and*

- applications*. New York: Cambridge University Press.
- Carreras, A. (2000). "Tendencia al consumo de alcohol en adolescentes de Tucumán". Comunicación Libre Jornadas de Becarios, UNT, Facultad de Psicología. Inédito.
- Casullo, M. (1984) *El test de Bender infantil*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Casullo, M. y L. de Figueroa, N. (1991) *El test VADS de Koppitz*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Casullo, M. (1996a). "Investigación epidemiológica sobre malestares depresivos en estudiantes adolescentes" en *Evaluación psicológica en el campo de la salud*. Barcelona: Paidós.
- Casullo, M. y col. (1996b). "Inventario MMPI-2 en pacientes psiquiátricos carcelarios". *La Prensa Médica Argentina*, 83: 314-318.
- Casullo, M. y col.(1996c). El uso de la Escala EDI 2 con estudiantes secundarios argentinos. *Revistas Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Año 2. Vol.2.
- Casullo, M. y col.(1997). *Inventario de comportamientos alimentarios*. ICA. Departamento de Publicaciones. Buenos Aires: UBA, Facultad de Psicología.
- Casullo, M. (1998a). *Adolescentes en riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. (1998b). "La evaluación de los modos o estilos cognitivos utilizando el Inventario MIPS de T. Millon" en *perspectivas actuales en la investigación psicológica de las diferencias individuales*. Pilar Sánchez López y Ángeles Quiroga Estévez. ( editoras). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Casullo, M.(1999). "El inventario MACI de T. Millon. El inventario de personalidad para adolescentes MMPI-A. en *Nuevos temas de evaluación psicológica*. Buenos Aires: Lugar.
- Casullo, M. (2000). *Comportamientos suicidas en la adolescencia*. Buenos Aires: Lugar.
- Contini, N., Figueroa, M. I., Coronel, P., Auvieux, E. y Sabeh, E. (2000). "Evaluación de la inteligencia en niños de Tucumán. Un estudio regional" en *Habilidades cognitivas en niños y adolescentes*. Universidad Nacional de Tucumán: Facultad de Psicología.
- Contini, N, Figueroa, M. I. y Cohen Imach, S. "Aspectos cognitivos en niños de Tucumán. Un estudio regional", *Psicología Iberoamericana*, Santa Fe, México, en prensa. Aceptado en diciembre de 1997 para su publicación.
- Draguns, J.(1980). Psychological disorders of clinical severity. In H.C. Triandis & J. Draguns Eds., *Handbook of cross-cultural psychology*. Baltimore: University Park Press, Vol.6: 99-174.
- Draguns, J. (1986). "Culture and psychopathology: What is known about their relationship?". *Australian Journal of Psychology*, 38: 329-338.
- Draguns, J. (1996). "Multicultural and cross-cultural assessment of psychological disorder: dilemmas and decisions". In J. Impara & G. Sodowsky Eds, *Buros-Nebraska Symposium on Motivation and Testing*, Lincoln, NE: Buros Institute of mental measurements, Vol 9: 37-84.
- Gordon, H. (1923). *Mental and scholastic tests among retarded children*. Educational Pamphlet, N° 44, London: Board of Education.
- Herskovits, M. J. (1981). *El hombre y sus obras. La ciencia de la Antropología Cultural*. México: Fondo de Cultura Económica, 1ª reimpresión argentina.

- Kleinman, A.(1977). Depression, somatization, and the “new cross-cultural psychiatry”. *Social Science and Medicine*, 11: 3-9
- Le Vine, R. (1970). “Cross-cultural study in child psychology”. In P. Mussen Ed. *Carmichael’s manual of child psychology*, Vol 2: 559-612.
- Linton, R. (1945). *Foreword to The psychological frontiers of society*, by A. Kardiner, New York: Columbia University Press.
- Kardiner, A. (1945). *The psychological frontiers of society*. New York: Columbia University Press.
- Marsella, A. & y Dash-Scheur,A. (1988) coping, culture, and healthy human development: A research and conceptual overview. In P. Dasen, J. Berry & N. Sartorius Eds, *Cross-Cultural psychology and health: toward applications*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 162-178.
- Murphy, J. (1992). “Contributions of anthropology and sociology to alcohol epidemiology”. In J. E. Helzer & G. J. Canino Eds. *Alcoholism in North America, Europe, and Asia*. New York: Oxford University Press, pp. 21-32.
- Nitcher, M. (1981). “Idioms of distress”. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 5: 379-408.
- Tanaka-Matsumi, J. & Draguns, J.(1997).”Culture and Psychopathology”. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, in *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Ma: Allyn / Bacon, Vol 3, 2<sup>nd</sup>.edition.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children. WISC III Manual*. USA: The Psychological Corporation, (trad. cast.: *Test de inteligencia para niños. WISC-III*, Bs. As., Paidós, 1994)
- Weiss & Kleinman, (1988). “Depression in cross-cultural perspective: Developing a culturally informed model”. In P. Dasen, J. Berry,& N Sartorius Eds, *Cross-Cultural Psychology and health: Toward applications*. Newbury Park,CA: Sage, pp. 179-206.

---

[1] San Juan 150, 3er. Piso, Dpto.5  
4000 s.M. DE TUCUMÁN. ARGENTINA.  
Email: [nocon@unt.edu.ar](mailto:nocon@unt.edu.ar) y [angon@arnet.com.ar](mailto:angon@arnet.com.ar)  
Telf/Fax 00 54 381 4303427

# MITO Y REALIDAD DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO LA CONSTRUCCIÓN SOCIOCOGNITIVA ENTRE IGUALES A LA LUZ DE LA EVIDENCIA EMPÍRICA

Néstor D. Roselli [1]

La educación formal está basada en una concepción social del aprendizaje, que no responde sólo a una conveniencia práctica sino a un supuesto fundamental: se aprende mejor en compañía.

Aunque esta idea cobra vigencia intuitiva ya desde los albores de la pedagogía moderna, sólo en las últimas tres décadas se dispone de investigaciones sistemáticas fundantes (Melero Zabal y Fernández Berrocal, 1995).

Aprender con otros no implica necesariamente aprender cooperativamente. La relación con los demás puede ser tanto cooperativa como competitiva. Precisamente, la investigación anglosajona, de la mano de los hermanos Johnson (1999) y de Robert Slavin (1999) -por sólo citar los autores más representativos- se ha ocupado de los efectos diferenciales de la cooperación y de la competencia en contextos educativos.

La clase tradicional, basada en los desempeños y logros individuales, evaluados en sentido normativo (mejores y peores), responde a un patrón competitivo. Los objetivos propios se alcanzan si y sólo si los demás no logran alcanzar los propios.

La alternativa opuesta es un modelo cooperativo, basado en el trabajo en equipo, donde cada miembro del grupo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los otros miembros alcanzan también los suyos. En este caso la evaluación es criterial, importando el progreso que cada uno pudo haber logrado en relación al estado inicial.

En realidad, la investigación anglosajona reconoce tres formas de aprendizaje: cooperativo, competitivo e individualista. Johnson y Johnson, a la luz de una nutrida cantidad de estudios, reconocen que los tres tipos conducen a resultados positivos en distintos momentos y coyunturas del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque priorizan la forma cooperativa.

No me voy a referir a los aportes de esta corriente, sino a una línea de investigación de origen europeo, más ligada a desarrollos interaccionistas neo-piagetianos y neo-vygotskianos, que enfatizan los aspectos propiamente cognitivos de la cooperación social.

La mayoría de los estudios anglosajones sobre “cooperative learning” están dirigidos a analizar la función socializadora del vínculo alumno-alumno, o a poner en relación características del grupo, características individuales de los miembros y características de la situación de trabajo, con el rendimiento obtenido. En otras palabras, corresponden a intentos descriptivos y correlacionales, que dejan de lado el análisis específico de la interacción sociocognitiva, o sea el proceso de construcción cognitiva (Coll, 1991, p.111-112; Webb, 1984, p.159-160).

Éste es precisamente nuestro objetivo: analizar los fundamentos cognitivos del aprendizaje cooperativo.

En torno esta cuestión hay dos propuestas de fuerte vigencia, si no enfrentadas, por lo menos diferenciadas: la “teoría del conflicto sociocognitivo”, de inspiración piagetiana, y la “teoría de la intersubjetividad”, de corte vygotskiano.

La "teoría del conflicto sociocognitivo" es una propuesta de la llamada escuela de psicología social de Ginebra, con Doise, Mugny y Perret-Clermont a la cabeza (Doise, 1993; Doise y Mugny, 1983; Mugny y Pérez, 1988; Pérez y Mugny, 1991; Perret-Clermont, 1984) . Para estos autores, la interacción social es factor determinante de progreso cognitivo por la multiplicidad (conflictiva) de perspectivas que convergen y el consiguiente efecto de descentración cognitiva individual que esto supone.

El concepto de conflicto cognitivo está implícito en la teoría de la equilibración de Piaget, frecuentemente entendido como perturbación del equilibrio en la relación sujeto-objeto. Como dice Coll (1991): "...En lo que podríamos llamar la versión ortodoxa piagetiana, el conflicto cognitivo aparece básicamente como resultado de la falta de acuerdo entre los esquemas de asimilación del sujeto y la constatación de los observables físicos correspondientes, o bien como resultado de las contradicciones internas entre los diferentes esquemas del sujeto". (p.116).

Para la escuela de psicología social de Ginebra ésta es una idea individualista del desarrollo. El conflicto cognitivo que posibilita el progreso operacional es ante todo social, o sea que ocurre en situación de intercambio (cooperativo) con otros. Antes de ser individual el conflicto es social. Es gracias a éste que el sujeto puede superar el egocentrismo cognitivo (centración en sus esquemas propios preexistentes). Sólo a través del conocimiento de las perspectivas ajenas el sujeto puede modificar sus propios esquemas.

La "teoría de la intersubjetividad", de raíz vygotskiana (Forman y Cazden, 1984; Gilly, 1992; Rogoff, 1993; Tudge y Rogoff, 1995; Coll, 1991) considera insuficiente una explicación del progreso cognitivo centrada exclusivamente en el conflicto sociocognitivo. Estos autores insisten en que lo importante no es tanto el conflicto en sí de perspectivas, como la superación de éste a través de la articulación inter-individual y la gestación cooperativa de un producto común, o sea el proceso de construcción intersubjetiva. Ésta va más allá de una simple negociación o acuerdo de partes (de reminiscencia piagetiana). Supone una genuina intención comunicativa y de elaboración conjunta. La propia Perret-Clermont (Perret-Clermont, Perret y Bell, 1991; Perret-Clermont y Nicolet, 1992) llega a reconocer el valor de esta "construcción social de significados", donde lo básico no es la discusión ni el conflicto, sino la complementación, la estimulación recíproca, la apertura del campo y el comportamiento activo de los sujetos. En igual sentido se expiden Forman y Cazden (1984), señalando que hay situaciones donde la dirección, el control y la ayuda mutuas son elementos centrales, lo mismo que la complementariedad de roles.

Coincidentemente, Gilly (1992) afirma que los efectos benéficos de la interacción se producen aún cuando no haya un verdadero conflicto entre los sujetos. En este caso el beneficio cognitivo tiene que ver con la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción o de representación, y el control de las respuestas y de la actividad, y no con el desacuerdo social explícito. Para este autor una intervención social puede no ser conflictiva en sí misma y sin embargo ser perturbadora o desestabilizadora.

Si se tiene en cuenta que para Vygotsky las interacciones sociales verdaderamente significativas desde un punto de vista cognitivo son las que el niño tiene con los adultos, que le permiten un aprendizaje "andamiado" desde la "zona de desarrollo próximo", la



teoría de Piaget puede parecer más pertinente para fundamentar el papel constructivo de la interacción entre iguales. Sin embargo, las ideas de Vygotsky resultan más adecuadas para resaltar la función determinante de la intersubjetividad sobre el plano psicológico individual, y esto porque para el psicólogo ruso los procesos de interacción social preceden genéticamente a los procesos psicológicos individuales. Por otra parte, como Rogoff lo señala (1993), en los grupos naturales y escolares existe heterogeneidad de nivel cognitivo, por lo que la función tutorial y el “andamiaje” interaccional es una condición intrínseca de los mismos.

Las dos perspectivas teóricas expuestas abren el camino para una distinción de dos tipos básicos de interacción cooperativa en torno a la realización de una tarea cognitiva.

Un tipo perfectamente reconocido en el trabajo conjunto es el individual-negociador, caracterizado por una fase de reflexión personal y una fase subsecuente de negociación con los otros miembros para consensuar una respuesta común. En esta negociación se dirimen argumentos y contraargumentos, buscando el convencimiento del otro y proporcionando la crítica al otro. La coordinación interindividual es aquí una fase final.

Otro tipo podría denominarse colectivo-integrado, caracterizado por una verdadera tarea de equipo, alternando y complementando recíprocamente las intervenciones y aportes individuales. La coordinación existe desde el inicio. Se trata de un fenómeno de construcción colectiva distinto al de una mera concertación de individualidades o búsqueda de consenso.

Resulta obvio que la primera modalidad se concilia con la “teoría del conflicto sociocognitivo” y la segunda con la “teoría de la intersubjetividad”.

Ambas modalidades pueden producir aprendizajes exitosos, pero también efectos negativos. En el tipo individual-negociador ello ocurre cuando la búsqueda de consenso se hace en forma dogmática, sin intervenciones de convencimiento y sin atender los argumentos o aportes ajenos. Esto da lugar a una pseudo-cooperación que se dirime extracognitivamente en términos de dominio-sumisión. En el caso del tipo colectivo-integrador el riesgo es una excesiva coincidencia que encierre cognitivamente a los sujetos, anulando la pluralidad de perspectivas y la posibilidad de ampliar el campo representacional de la tarea. Esto impide intentar caminos alternativos

¿De qué depende que la actividad grupal se oriente hacia una u otra modalidad?

Sin duda ello depende de la personalidad de los miembros del grupo (introversión y extraversión cognitivas), de la identificación grupal de los sujetos, del entrenamiento y hábitos sociocognitivos, de la igualdad y desigualdad de niveles iniciales, y del tipo de tarea.

A la luz de los resultados de la investigación fundante, se pueden extraer conclusiones referidas específicamente al aprendizaje cooperativo en situación escolar (Roselli, 1999). Las mismas explicitan una serie de condiciones que debe reunir el trabajo en equipo para ser cognitivamente eficaz.

- a) La primera condición es que el trabajo cooperativo debe ser auténtico y no un mero formalismo. Para ello es necesario que el grupo exista como tal, como realidad psicológica, de modo que todos los miembros se sientan involucrados en la meta común que es la realización de la tarea. La pertenencia psicológica al grupo tiene que ver con factores socioafectivos que no pueden ignorarse a la hora de constituir

unidades colectivas de trabajo.

b) Se debe asegurar la participación de todos los miembros, evitando que el trabajo recaiga sobre algunos. Sin embargo, se debe recordar que una participación genuina puede ser tanto activa como pasiva, puesto que aún el silencio puede ser expectante y no necesariamente prescindente.

c) Una buena interacción entre los miembros de un grupo de aprendizaje no es suficiente. Es imprescindible que la acción se centre en los aspectos específicamente cognitivos de la tarea; o sea que se trate de un auténtico trabajo cognitivo.

d) El nivel de la tarea debe estar en relación con el nivel de competencia inicial de todos los miembros del grupo, o sea que todos los sujetos deben tener un umbral mínimo de competencia específica respecto a la tarea a realizar.

e) Si bien no es necesario una homogeneidad de competencia entre los miembros (algunos no lo creen conveniente), la heterogeneidad no puede ser excesiva ya que esto favorecería relaciones y actitudes de dominio-dependencia, segregación, desmotivación e insatisfacción. Cuando la distancia entre los sujetos es grande difícilmente la relación se ubique en la "zona de desarrollo próximo", requisito para un verdadero vínculo intersubjetivo.

Aunque la distancia entre los sujetos sea moderada cabe pensar en la advertencia de Tudge (1993) sobre el riesgo de regresión o retroceso en el caso del sujeto relativamente más avanzado (pero no tanto como para mantener convicciones firmes y seguras). En ningún caso éste puede ser la víctima propiciatoria en aras del progreso de los más desventajados.

f) El caso especial del sujeto manifiestamente más capacitado plantea la cuestión de la tutoría entre pares, recurso de antigua tradición en educación. Si bien desde el punto de vista de la comunicación informal con los pares representa una ventaja, desde la óptica de la precisión epistemológica no puede igualarse a la tutoría adulta. Además, y esto es lo importante en contextos de trabajo cooperativo entre iguales, no es conveniente que exista una función tutorial implícita, producto de una desigualdad manifiesta, coexistiendo con el rol explícito de ser sólo "un miembro más"..

g) Tratándose de aprendizaje de conocimientos, éstos deben asegurarse desde la función experta. La fuente proveedora de los mismos puede ser un texto científico o una exposición a cargo del docente, pero está claro que el grupo no puede autoabastecerse epistémicamente.

h) El tipo de tarea condiciona en sí misma el éxito o fracaso del trabajo cooperativo. Son especialmente útiles aquéllas que admiten la diferenciación de roles y de subtareas, las que pueden encararse de varias maneras, las que admiten metas intermedias, las que por su naturaleza obligan a intercambiar información y a alternar la participación, en fin, las que no consisten tanto en una performance única como en la suma o construcción a partir de aportes múltiples.

La asociación con otros estimula a encarar tareas difíciles y desafiantes, especialmente situaciones nuevas no rutinarias. El pensamiento colectivo es más flexible y menos lineal, menos encerrado en moldes fijos. Funciona mejor en tareas "abiertas", que admiten varias alternativas de ejecución o de respuesta.

i) El trabajo en equipo requiere objetivos, instrucciones organizativas y

procedimentales, y materiales que el experto debe suministrar con precisión desde el inicio. Por lo tanto necesita una planificación rigurosa que pauté su desarrollo. Además se debe asegurar el monitoreo constante de la actividad y el "andamiaje" que corresponda proporcionar desde la "zona de desarrollo próximo", sin excluir la evaluación de los resultados y la consiguiente devolución pedagógica, asegurando la corrección epistémica.

Los requisitos que hemos enumerado dejan en claro que el trabajo cognitivo en grupo no es asunto fácil y que no basta agrupar dos, cuatro o seis niños y hacerlos trabajar juntos para obtener buenos resultados.

Sin duda, el trabajo cooperativo entre pares es un recurso valioso de aprendizaje que la escuela debe aprovechar, pero no es una panacea a la que se puede recurrir improvisadamente y en cualquier momento. Tiene sus límites, sus tiempos oportunos y sus requisitos. Y sobre todo, no dispensa sino que compromete más al docente.

Los nuevos tiempos han traído además problemáticas inéditas para la interacción sociocognitiva, que hasta ahora era básicamente presencial y directa. La tecnología informática ha introducido un nuevo tipo de interacción social, a la vez a distancia y en tiempo real. Esta forma mediada de intercambio cognitivo abre perspectivas amplísimas a la educación. El término "aula virtual" resulta ya familiar, y no pasará mucho tiempo hasta que el trabajo cooperativo se haya insertado plenamente en esta nueva modalidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coll, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Doise, W. (1993). *Logiques Sociales dans le Raisonnement*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Doise, W. y Mugny, G. (1983). *El desarrollo social de la inteligencia*. México, Trillas.

Forman, E. y Cazden, C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: El valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.

Gilly, M. (1992). Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos. En A. N. Perret-Clermont y M. Nicolet (comps.) *Interactuar y Conocer. Desafíos y Regulaciones Sociales en el Desarrollo Cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 23-32.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender Juntos y Solos*. Buenos Aires: Aiqué.

Melero Zabal, M.A. y Fernández Berrocal, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández Berrocal y M.A. Melero Zabal (comps.) *La Interacción Social en Contextos Educativos*. Madrid: Siglo XXI, cap. 2, 35-98.

Mugny, G. y Pérez, J. (eds.) (1988). *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*. Barcelona, Anthropos.

Pérez, J. A. y Mugny, G. (comps.). (1991) *El Conflicto Estructurante*. Suplementos Anthropos, 27.

Perret-Clermont, A. N. y Nicolet, M. (comps.) (1992). *Interactuar y Conocer. Desafío y Regulaciones Sociales en el Desarrollo Cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Perret-Clermont, A.N., Perret, J.F. y Bell, N. (1991) The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. En L.B. Resnick, J.M. Levine y Teasley, S.D. (eds.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*, 41-62. [La construcción social del significado y la actividad cognitiva en niños de la escuela elemental]

Perret-Clermont, A.N.. (1984) *La Construcción de la Inteligencia en la Interacción Social*. Madrid: Visor).

Rogoff , B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Roselli, N. D. (1999). *La Construcción Sociocognitiva entre Iguales*. Rosario: IRICE

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aiqué

Tudge, J. (1993). Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. En L.C.Moll (comp.) *Vygotsky y la Educación. Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aiqué, 187-207]

Tudge, J. y Rogoff, B. (1995) Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M.A. (comps) (1995). *La Interacción Social en Contextos Educativos*. Madrid: Siglo XXI de España., 99-133]

Webb, N. (1984) Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 159-183.

---

[1] Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación –IRICE- (CONICET-UNR)-Esmeralda y Ocampo – 2000 Rosario (Argentina) e-mail: [roselli@ifir.ifir.edu.ar](mailto:roselli@ifir.ifir.edu.ar)

## LA SEGURIDAD DE LOS TESTS: UNA OBLIGACIÓN ETICA

Silvia Viviana Pugliese

Agradezco a la S.I.P. la oportunidad que me da en poder compartir con Uds. algunas reflexiones y preocupaciones sobre la práctica psicodiagnóstica.

El psicodiagnóstico es una práctica indiscutida y específica del psicólogo; sin embargo, ha sufrido etapas en que el descrédito y desvalorización fueron una constante, considerándola una tarea secundaria, mientras la mirada apuntaba a la psicoterapia.

Esto tuvo como consecuencia, un freno en su desarrollo y la invasión de otras profesiones afines y no tan afines, que fueron apropiándose de esta área de la Psicología.

Por su parte, muchos psicólogos recién egresados, alentados por su omnipotencia o por supervivencia, se dedican al Psicodiagnóstico sin el entrenamiento específico, en detrimento de la imagen profesional y atentando contra el uso correcto de los instrumentos.

Tal vez éstas sean algunas de las razones por las que este área de la Psicología, exclusiva y pertinente desde su etimología ("psico": alma, actividad mental; "logía": conocimiento); no haya sido suficientemente protegida por los mismos psicólogos.

Cuando hablo de Psicodiagnóstico o Evaluación Psicológica me estoy refiriendo al proceso que se dirime en una relación interpersonal específica, donde los resultados de los tests, la observación de la conducta, la historia personal y el contexto socio-cultural son integrados desde el juicio clínico de Psicodiagnosticador, para dar cuenta de la organización y funcionamiento del psiquismo humano.

En este ámbito, los tests son herramientas. Instrumentos de "uso psicológico", como los define la legislación venezolana, que se administran en el marco de una situación compleja, donde mediante un clima propicio el examinador puede obtener respuestas objetivas. Pero, así como es impensable que una entrevista sea impersonal, del mismo modo no podría esperarse la completa imparcialidad y objetividad de los tests, como ya lo demostraron numerosos estudios ( Rogoff, 1993; Schafer, 1982).

Es responsabilidad de psicodiagnosticador tomar en consideración la multiplicidad de variantes intervinientes en el proceso psicodiagnóstico, algunas no tan controlables e identificables, que invaden al simple estímulo del test. Deberá detectarlas, controlarlas y analizar su influencia en la producción del paciente y en su propia interpretación de estas producciones. No abundaré en detalles puesto que ha sido objeto de numerosas investigaciones.

Hay una de las variables que, a mi entender, aún no hemos hecho suficientes esfuerzos para neutralizarla y así preservar la integridad de los tests. Me refiero a la protección del material de los tests. El control legal sobre el uso de los tests así como el derecho a

comprar y vender el material, difiere según los países. En este marco hay que agregar la circulación en Internet de algunos tests, sin la debida autorización del autor y editor.

Este mundo globalizado hace que, independientemente cuál sea la situación de nuestros respectivos países, la protección de los tests deberá transformarse en una preocupación del conjunto de psicólogos, en tanto haya países que no tomen ninguna precaución en relación a la seguridad de los tests.

### **Los tests al servicio del marketing**

Hemos visto en la última década una nueva modalidad implementada por las consultoras que asesoran en las campañas políticas. Consisten en promocionar a los candidatos mostrando sus características a través de sus respuestas a un test, en aras de mostrar una supuesta imagen real, en una suerte de "strip tease" psicológico . Y, por supuesto, administrado e interpretado por psicólogos. Para dar mayor credibilidad a sus "conclusiones" se publican las respuestas y sus respectivas "interpretaciones". En Argentina vimos aplicar el "Cuestionario Desiderativo", con este objetivo.

Obviamente, esta práctica está viciada por doquier: 1- Reduce un test de personalidad a un simple cuestionario de revista femenina; 2- publica su consigna, por tanto es conocida involuntariamente por futuros evaluados; 3- No hay contrastación intertests, en consecuencia, sus interpretaciones son poco confiables y 4- Reduce al psicólogo a una suerte de adivino que en lugar de mirar la bola de cristal, le hace unas preguntas y es capaz de revelar los aspectos más oscuros de la personalidad. En suma, falta a la ética porque no es útil para los fines que se aplica y porque distorsiona la práctica psicodiagnóstica.

Las "Pautas Internacionales para el uso de los tests", elaboradas en base al aporte de destacados especialistas y coordinado por el Prof. Dave Bartram, en la versión argentina expresa: " 2.6.10 Los usuarios competentes deberían asegurarse integrar los resultados obtenidos por métodos cuantitativos con la evaluación cualitativa pertinente" .

En la misma tónica se enmarca la publicación, en una revista de divulgación masiva, del "ranking del Cociente Intelectual" de los políticos argentinos, obtenido mediante la aplicación del WAIS. Fue presentado como un juego, mostrando los resultados de un político por número y, al final del ciclo como broche de oro, publicó todo el tests con sus respectivas "respuestas correctas", bajo el título: "Tómeselo usted mismo". Aquí no sólo hay una falta a las obligaciones éticas, agravadas por tratarse de un test psicométrico; sino que también se atenta contra las leyes de copyright.

### **Cuando la seguridad de los tests está en riesgo**

Entiendo que los tests son "procedimientos estructurados dentro de un cuerpo de conocimientos científicos de la Psicología", "que obedecen a procedimientos metodológicos específicos de construcción y estandarización" (15); en su mayoría



provenientes de importantes investigaciones y para ser aplicados por mucho tiempo. Se espera que los intereses de las partes intervinientes (autores, editores, evaluadores y evaluados) sean congruentes; de lo contrario, podría afectar su integridad. De ahí que surgiera la necesidad de elaborar un Código de Ética específico o un capítulo dentro del Código de Ética de cada país y más recientemente, las Pautas Internacionales como referente común para los diferentes países.

La seguridad de los tests se halla en riesgo en determinados contextos en mayor medida que en otros. Analicemos algunos de ellos:

- 1- Publicación total o parcial de un test , sin la debida autorización
- 2- Venta del material de tests
- 3- Uso de los tests en el ámbito judicial
- 4- Servicios de evaluación a distancia.

**1- La publicación total o parcial de un test** sin el permiso del autor y editor, afecta algo más que los derechos de copyright: se expone su validez y confiabilidad.

La integridad de los tests psicométricos demanda que el evaluado no haya tenido acceso al test antes de la administración.

Por su parte, en los tests proyectivos se espera una producción desencadenada por una situación-estímulo ambigua y administrada sistemáticamente. Un contacto previo con la situación-estímulo fuera del encuadre apropiado introducirá una variable, generalmente no identificada ni controlada, que teñirá la producción actual .

Es verdad que la consistencia y confiabilidad de las conclusiones diagnósticas están dadas por la recurrencia y convergencia de los datos intertest, pero si los datos parciales están distorsionados, obviamente conducirá a conclusiones erróneas.

Por ello, las Pautas Internacionales (versión argentina) , destaca: " 1.4.4 Asegurarse que la tecnología del tests no se expone públicamente de tal modo que su utilidad no quede deteriorada".

Podrá esgrimirse que si el evaluado tuvo acceso a algún test ( además, lo sabe y lo dice) , se podría aplicar en su lugar otro test que evalúe la misma variable , dado el amplio espectro de tests en vigencia. Pero no es menos cierto que es imposible que el evaluador tenga formación teórico-práctica de todos ellos.

Por tanto, la publicación de los tests sin ninguna precaución afecta, en primer lugar, los derechos de copyright; en segundo lugar, al evaluado por cuanto, el hecho de haber conocido ( voluntaria o involuntariamente) el material, le priva de los beneficios derivados de la aplicación de dicha técnica. Y, en tercer lugar, al evaluador porque ve obstruida una vía de acceso a la subjetividad del evaluado. En síntesis, deriva en un problema legal y en un problema científico.

En este sentido, la seguridad más efectiva reside en la restricción del acceso al material ,

y aquí nos remite a la segunda cuestión planteada.

## **2- La venta del material.**

En este punto la diferencia entre países va desde la venta libre hasta la venta sólo a quienes estén debidamente acreditados. La venta restringida en algunos casos es un acuerdo verbal entre las asociaciones profesionales y las editoras; dado que la restricción legal pesa sólo sobre los usuarios, tal es el caso de Estados Unidos, Canadá, Venezuela, Brasil, Perú, entre otros. Por eso, aún en esos países, hay editoras que transgreden dicha norma. Y el usuario que no está acreditado incurre en "ejercicio ilegal de la Psicología" (Art. 8º, Cap.II de la Ley de Ejercicio profesional del Psicólogo de Venezuela).

Como obligación ética está claramente expresada en las Pautas Internacionales cuando dice: " 2.9.5 Los autores y editores de los tests deberían cuidar para que el circuito comercial de los productos no contraríe los principios establecidos en estas pautas".

El perjuicio que ocasiona la venta libre del material amerita plantearse una legislación que alcance a editoriales, distribuidoras y librerías, que declare a los tests de "uso psicológico" y su venta restringida a los profesionales idóneos.

Pero una legislación no sería suficiente si los psicólogos no somos capaces de sostener esta norma, evitando facilitar el material (Item 1.3.9 y 1.4.2 de las Pautas) o enseñándolo a aplicar e interpretar, a personas no idóneas (Item 1.4.3) . Y es aquí donde juegan un papel primordial las universidades y las asociaciones científicas y profesionales. La transmisión de los conocimientos y la formación específica debe ir indisolublemente ligada a las obligaciones éticas porque, como sostiene Weiner: "se puede ser competente sin ser ético, pero no se puede ser ético sin ser competente" (4).

## **3- Uso de los tests en el ámbito judicial**

El uso de los tests en el terreno forense es un poco más complejo. Las normas éticas establecen que la información sobre los resultados son confidenciales y deben ser dados a quien corresponda, en un lenguaje comprensivo (Item 2.8.4 y 2.8.5) ; pero nunca se debe informar sobre las respuestas esperadas o los criterios de evaluación a personas no-idóneas (Item 2.8.12). Sin embargo, es frecuente que la autoridad judicial levante el secreto profesional y solicite los protocolos y registros de los tests utilizados, para corroborar ellos mismos, los datos con el informe o para ser usados como evidencia en un juicio público. Esto, en los diferentes Códigos de Etica, están establecidos como una excepción, pero son también una incongruencia respecto del fundamento en el que se apoya la abstención a revelar los resultados de los tests a personas no-idóneas ( Item 9.04 del Código de Etica de la APA). Se podrá argumentar que esto podría resolverse acompañando con las explicaciones que permita vincular los datos y/o puntajes con las conclusiones expresadas en el informe. Pero esto equivaldría a revelar las respuestas esperadas , los criterios de evaluación y el marco teórico que justifican las inferencias. Se esgrime la primacía de un "interés superior" mientras, "estas acciones lentamente van erosionando la validez y confiabilidad de los instrumentos"(3).

Visto así, podemos analizar la relación costo-beneficio. Si los protocolos y registros son revelados a otro profesional calificado, éste podrá evaluar la consistencia del informe en relación a los datos obtenidos y corroborarlo o no ante la autoridad judicial que lo requirió, para elaborar su sentencia. Si, en cambio, está obligado a revelar el material directamente a la autoridad judicial, para que le sea útil deberá acompañarlo de las "claves de acceso" al psiquismo humano. ¿El costo justifica el beneficio?. ¿ La primera opción no resolvería el conflicto, sin necesidad de exponer las técnicas?

#### **4- Servicios de evaluación a distancia**

La práctica creciente, especialmente en el área laboral, mediante fax o Internet y las diferencias, entre los países, acerca del control legal sobre el uso de los tests y las personas evaluadas, es una preocupación constante de la International Test Commission. Con este objetivo se elaboraron las Pautas Internacionales como documento base que regule la práctica.

La implementación de un psicodiagnóstico, vía Internet, que podríamos denominar "ciberevaluación" o "webpsicodiagnóstico", adolece de suficientes investigaciones sobre el impacto de la cibernética a nivel individual y social y sobre la interacción mediatizada por la computadora. Y, siguiendo nuestra línea de análisis, nos preguntamos :¿se toman los recaudos en materia de seguridad de los tests, tales como: a) seguridad en el envío del material; b) identificación del evaluador y el evaluado, excepto cuando se realiza con videocámara. c) Minimizar las diferencias entre las realidades socio-culturales, cuando el evaluador aplica técnicas construídas en su país y el evaluado pertenece a un país con una realidad distinta?.

Sabemos que aún no se han hecho lo suficiente para asegurar la estricta confidencialidad de la información que circula por Internet, tanto para el evaluado como para el evaluador; para proteger el material del test, aún cuando use los tests basados en la teoría de Respuesta a los Items; ni para garantizar que los test conserven la validez y confiabilidad originales.

Menos aún , se han tomado los recaudos legales para evitar la circulación de test, por la gran autopista informática, sin la debida autorización.

#### **A modo de síntesis**

El mundo globalizado nos exige que, salvando las particularidades regionales, todos los países hagamos los esfuerzos necesarios para que la formación de grado y post-grado en este ámbito de la Psicología; las normas legales que deben regir el ejercicio de la práctica psicodiagnóstica y el acceso a los materiales de los test, tengan como objetivo común la protección de la seguridad de los tests.

Sólo así se preservará nuestra herramienta de trabajo profesional y, en definitiva, redundará en beneficio de la comunidad que requiere de nuestros servicios.

## BIBLIOGRAFIA

1. ADEIP ( Asociación Argentina para el Estudio e Investigación en psicodiagnóstico) , (1999), "Código de Etica del Psicodiagnosticador"
2. APA, (1992) "Ethics Code "
3. American Psychologist ( December,1999). Editorial: "Test Security"
4. BERSOFF, D., (1995), "Ethical conflicts of Psychology"
5. Canadian Psychological Association ( 1991), "Canadian Code of Ethics for Psychologists"
6. Canadian Psychological Association , ( 1995), "Companion manual to the Canadian Code of Ethics for Psychologist"
7. Canadian Psychological Association (1996), "Guidelines for Educational and Psychological Testing"
8. Committee on Ethical Guidelines for Forensic Psychologist ( American Psychology-Law Society), (1991), "Specialty Guidelines for Forensic Psychologists"
9. Colegio de Psicólogos de Perú , "Estatutos" y "Código de Etica"
10. Colegio de Psicólogos de la República de Venezuela, "Ley de ejercicio de la psicología" sancionada el 11/9/78 y "Código de Etica" publicado en Diciembre de 1981.
11. Conselho Federal de Psicologia, "Lei nº 4.119", sancionada el 27/8/62
12. CORDERO, A. (comp.) (1997), "La Evaluación psicológica en el año 2000"
13. Federación de Psicólogos de la República Argentina, (1999), "Código de Etica"
14. I T C ( INTERNATIONAL TEST COMMISSION, (2000) . "International Guidelines for test-use"

15. I T C - ADEIP, ( 2000), "Pautas Internacionales para el uso de los tests" - versión argentina.
16. SHAFER, Roy, (1982) , "Dinámicas interpersonales en la situación de tests"

# PERCEPCION ESTÉTICA : UNA RELACION ENTRE ARTE Y PSICOLOGÍA.

Rosalía Montealegre Hurtado, Ph. D  
Universidad Nacional de Colombia.

## RESUMEN

En esta conferencia se desarrollan tres aspectos :

1. *La actividad perceptiva en el ser humano.* Aquí se estudian y se distinguen varias cosas : a) el problema psicológico de la percepción del problema fisiológico ; b) el carácter intencional, simbólico y de significado de la percepción del carácter de las respuestas perceptivas particulares a la energía física ; c) la percepción categorizada, guiada por la experiencia abstracta racional, de la percepción sensorial inmediata, guiada por la experiencia sensible. ; d) la percepción compleja de un objeto completo ; y e) las diferentes percepciones ligadas a diferentes campos (verbal, temporal, espacial, visual, etc.).
2. *Constancias e ilusiones perceptivas.* Se analiza, entre otras, las constancias de tamaño, de color y de forma del objeto. Respecto a las ilusiones perceptiva, se presentan algunas de ellas, y se centra la atención en las interpretaciones dadas a la famosa ilusión de Müller-Lyer.
3. *Las ilusiones estéticas.* Se parte de la conceptualización propuesta por el artista Samuel Montealegre (1998) en su libro “Percepción Estética”, en la cual se afirma que el artista logra lo estético mediante la creación de ilusiones y la elaboración de alteraciones que estimula la imaginación y la emoción de los demás. Se presentan una serie de ilusiones estéticas en : la superficie (dibujo y pintura) ; el volumen (escultura) ; el espacio (arquitectura) ; el sonido y el movimiento ( música y espectáculo). Respecto a las ilusiones estéticas literarias : se presentan las consideraciones de J. Bruner al trabajar “la aproximación a lo literario” ; y los análisis de L.S. Vygotski en su “Psicología del Arte”, se especifica su método analítico-objetivo y su investigación de la novela corta “Hálito Leve” o “ Aliento Apacible” del escritor Bunin.

En síntesis, al analizar las ilusiones estéticas se reflexiona sobre : 1. La organización del material estético ; la interpretación de la obra ; y la percepción especializada. 2. El enigma de las vivencias estéticas. 3. La obra de arte como producto de la interrelación de la creación personal y social.



## **Introducción.**

“Yo no veo el mundo simplemente con colores y formas, sino que también percibo el mundo con sentido y significado. Yo no veo una cosa redonda y negra con dos manecillas, sino que veo un reloj y puedo distinguir una manecilla de la otra. Ante un reloj, pacientes con lesiones cerebrales, ven una cosa redonda y blanca con dos delgadas rayas de acero, y no un reloj. Han perdido conexión real con los objetos. La percepción de objetos reales es percepción categorizada y no percepciones aisladas”.

Lev S. Vygotski

*Desarrollo de la Percepción y de la Atención (1930).*

## **La actividad perceptiva en el ser humano.**

Al abordar el tema de la percepción se debe distinguir el problema psicológico del problema fisiológico. Desde el punto de vista fisiológico, la percepción humana resulta de la actividad sensorial, por medio de la cual el organismo se relaciona con su mundo tanto externo como interno. La fisiología nos explica los aparatos u órganos receptores y su funcionamiento en la percepción de las señales o indicios del mundo exterior ; y en la percepción de los estados del organismo. Estudia, por tanto, los órganos receptores ( la piel, el oído interno, la retina del ojo, etc.) y sus diferentes sensaciones percibidas : táctil, acústica, térmica, luz, color, etc. En concreto, la fisiología muestra como nuestros órganos receptores al tener específicas particularidades estructurales se encuentran especializados para percibir ciertos procesos físicos (movimientos, vibraciones sonoras, ultrasonido, ondas eléctricas, ondas luminosas, ondas roentgen, entre otros) y son insensibles a la acción de otros.

Sin embargo, si la persona responde a determinada energía física es porque esa energía es estímulo, señal, pregunta. La adaptación del ser humano al medio no viene

dada sólo por las leyes de la física sino también por la intencionalidad del mismo sujeto que dota de significado a su percepción.

Desde el punto de vista psicológico, la percepción entra en la esfera de lo simbólico, de la significación, la cual no sólo orienta la actividad perceptiva sino que la transforma en experiencia, en información, en categorización. Debemos distinguir la percepción sensorial inmediata, guiada por la experiencia sensible, de la percepción categorizada, guiada por la experiencia abstracta racional, esta particularidad caracteriza la conciencia del ser humano, diferenciándola de la psiquis animal. La percepción es un acto de categorización en el que la persona aplica y contrasta hipótesis, otorgándoles significado, según sus valores, sus intereses, sus experiencias anteriores y sus necesidades.

A partir de las posiciones del neuropsicólogo A.R Luria (1980) de la escuela vygotskiana, afirmamos : 1. El ser humano, a diferencia del animal, se encuentra en condiciones de pensar y organizar su conducta en los límites de las 'formas simbólicas' y no solamente en los límites de la experiencia inmediata ; y 2. *Los orígenes del pensamiento abstracto y del comportamiento 'categorial'*, que provocan el salto de lo sensorial a lo racional, hay que buscarlos, no en la conciencia humana ni en los mecanismos cerebrales, sino en la relación real del ser humano con la realidad, en su historia social, estrechamente ligada al lenguaje. Entendemos por lenguaje humano un complejo sistema de códigos objetivos, formados en el proceso de la historia social y que designa objetos, acciones, propiedades y relaciones, es decir categorías.

Luria (1975/1984) considera a la percepción un proceso complejo que implica una labor analítico - sintética ; y señala las siguientes peculiaridades de la percepción : 1. Su carácter activo mediatizado. La percepción humana se encuentra mediatizada por los conocimientos anteriores del ser humano. 2. Su carácter objetivo y generalizado. El ser humano no sólo percibe el conjunto de indicios, sino que precisa dicho conjunto como objeto determinado. Este carácter generalizado de la percepción evoluciona con la edad y el desarrollo intelectual. 3. Su permanencia (constancia) y su cabalidad (ortoscopia). A través de nuestra experiencia con el objeto obtenemos una información bastante exacta en cuanto a sus propiedades fundamentales. 4. Su movilidad y su manejabilidad. La percepción se determina por la actividad que está planteada ante el sujeto. La tarea u orientación en la tarea, hace de la percepción humana un fenómeno móvil y dirigido ; ejemplo, las personas observan distintas cosas ante una pintura : unos destacan el color, otros la época o el tema o la mímica de las personas, etc.

Además, Luria señala que la percepción cabal de los objetos complejos depende no sólo de la precisión con que funciona nuestros órganos de los sentidos sino también de

otras circunstancias : la experiencia anterior del sujeto ; la extensión y profundidad de sus representaciones ; la tarea que el sujeto se plantea ante el objeto o situación dada ; el carácter dinámico, consecuente y crítico de la actividad perceptiva del sujeto ; la integridad de los movimientos activos que componen la estructura de la actividad perceptiva ; y la facultad de interrumpir a tiempo las conjeturas sobre la entidad del objeto perceptible, cuando estas no armonizan con la información recibida. (op. cit., págs. 64-65).

Vygotski (1930/1989) al abordar las formas superiores de la percepción humana nos plantea percepciones ligadas al campo verbal (percepción verbalizada), al campo temporal (percepción temporal), y al campo espacial (percepción espacial) ; además, analiza el campo visual (percepción visual), y el campo de los objetos (percepción de objetos reales). Siguiendo a Vygotski, podemos afirmar que estos campos y percepciones predominan de una u otra manera en las diferentes manifestaciones artísticas : literatura, cine, teatro, arquitectura, música, pintura, escultura. El concepto de campo, lo toma Vygotski de la Teoría Psicológica de la Gestalt (Psicología de la Forma).

La escuela de la Gestalt aparece en Alemania a comienzos del siglo XX y su origen está relacionado con el análisis de los procesos de percepción. A partir de la teoría de la gestalt se considera : a) la percepción del conjunto precede a la de las partes aisladas ; b) la percepción no es un grupo de sensaciones aisladas asociada sino formaciones integrales denominadas estructuras, imágenes o gestalts ; y c) la existencia de una estructura general de equilibrio aplicable a todas las situaciones y a todos los niveles perceptivos. Las leyes enunciadas, por la psicología de la gestalt, sobre la organización perceptiva han sido trabajadas en tendencias y movimientos artísticos, por ejemplo la Staatliches Bauhaus (Casa de la Construcción) en Alemania, fundada en 1919 por el arquitecto berlinés Walter Gropius.

Vygotski (1932/1993) critica a la Gestalt por no plantear los cambios y el desarrollo de la percepción en la edad infantil y por considerar que la percepción es integral desde el inicio del desarrollo. También Piaget (1975/1995), a diferencia de la Gestalt, analiza la formación de los conocimientos en el ser humano desde el proceso de equilibración, y no a partir de la estructura general de equilibrio llamada gestalt. Para Piaget, el proceso de equilibración conduce a ciertos estados de equilibrio aproximado a otros, cualitativamente diferentes, pasando por múltiples desequilibrios y reequilibraciones, hasta llegar a 'equilibraciones maximizadoras' o de equilibrio mejor, que lleva a la autoorganización cognitiva en el sujeto.

## Constancias e ilusiones perceptivas.

La psicología plantea que el resultado de la percepción está mediatizado por procesos de inferencias sobre la base de los fenómenos : a) de constancias perceptivas ( la percepción es ordenada y estable), ejemplo la constancia del tamaño, del color y de la forma del objeto ; y b) de ilusiones perceptivas, existen numerosos ejemplos al respecto.

Aunque las tres constancias perceptivas (tamaño, forma, color) no se pueden incluir dentro de una sola categoría unificada ; sin embargo, se encuentra una correlación significativa entre la constancia del tamaño y de la forma porque estas se basan en la utilización de señales de profundidad. El estudio de la constancia perceptiva lleva al análisis de la percepción ortoscópica. Ortoscópico, por analogía con ortográfico, significa que vemos los objetos correctamente, independiente del ángulo de donde se percibe o de los movimientos que realiza o de otros tipos de circunstancias.

Adscribimos los objetos en su forma, en su tamaño y en su color a ciertas categorías de familiaridad perceptual o de conocimiento previo de los objetos. Así, por ejemplo : a) percibimos la forma de un objeto, independiente de si aparece ante mis ojos con una forma determinada o una sección del mismo; b) percibimos el tamaño de un objeto al distanciarse, a pesar de reducirse la imagen en la retina ; y c) percibimos el color de un objeto, independiente de si lo observamos a mediodía o durante el crepúsculo. Lógicamente se observa con más intensidad el reflejo de sus rayos luminosos a mediodía que en el crepúsculo.

En el estudio de las constancias perceptivas se han precisado una serie de hechos que se deben tener en cuenta : 1. La constancia de la forma es siempre mayor para los objetos en movimiento que para los estacionarios. Si hacemos girar un plato, al que estamos mirando, toma gradualmente el carácter de óvalo y hasta de rectángulo alargado ; sin embargo, a pesar del cambio seguimos percibiendo el plato como redondo. 2. Los juicios sobre el tamaño de los objetos son más fáciles de establecer en objetos familiares que en objetos desconocidos. En la aparición de la constancia del tamaño inciden, además de la familiaridad, las señales de profundidad y la distancia. 3. La proporción de luz que refleja un objeto se llama albedo ; y el brillo del objeto depende de su albedo en relación con el albedo de los objetos circundantes. Si fijamos un cuadrado rojo en un fondo gris y luego lo retiramos de ese fondo veremos el cuadrado coloreado de una tonalidad complementaria. Si tomamos dos círculos exactamente del mismo gris, a uno lo rodeamos con un anillo blanco y al otro con un anillo negro, observamos en el primero un gris más oscuro debido a la relación con el blanco y en el segundo un gris más claro por la relación

con el negro. En arte son numerosos los ejemplos, el artista se caracteriza por jugar con las propiedades del color : del blanco y del negro ; del azul, rojo y amarillo como colores primarios ; y del violeta, anaranjado y verde como colores complementarios, etc.

Respecto a las ilusiones perceptivas, la psicología de la percepción ha trabajado ilusiones visuales, espaciales, geométricas, de figura - fondo, de perspectiva, de peso, de movimiento, etc. Ardila (1980) nos ilustra seis ilusiones visuales, las denominadas ilusiones geométricas o espaciales, que han llamado la atención de los psicólogos durante más de cien años. Estas ilusiones son : a) ilusión de Müller-Lyer ; b) ilusión de la perpendicular (Wundt) ; c) ilusión de Zöllner ; d) ilusión de Hering ; e) ilusión de Ponzo ; f) ilusión de Poggendorf.

### **Ilustraciones:** *Algunas ilusiones perceptuales.*

La ilusión que más interpretaciones ha despertado ha sido la de Müller-Lyer, diseñada por Franz Müller-Lyer en 1889 : dos líneas horizontales de igual longitud se cierran por líneas formando ángulos agudos o ángulos obtusos ( $\leftarrow$  ;  $\rightarrow$  ). Una de las primeras interpretaciones es la de Brentano en 1892 y en 1893 (en Segall ; Campbell ; y Herskovits, 1983), este autor pensaba que lo importante son los ángulos agudos y obtusos formados entre las flechas y la línea de comparación horizontal. La estimación erróneas de los ángulos de la figura de Müller-Lyer produce la compresión o la expansión de los segmentos horizontales.

Otra explicación, parecida a la de Brentano, es la de Thiery en 1895 y en 1896 (en Boring, 1942 ; y en Segall y otros, 1983). Thiery veía la ilusión en tres dimensiones como un caballete. La figura de ángulos agudos es un caballete con las patas alejándose del observador y con el dorso más cerca y, por tanto, relativamente pequeño. Mientras que la figura de ángulos obtusos es un caballete con las patas en dirección del observador, y con la parte interior alejándose de éste y, por tanto, relativamente grande.

Para Piaget (1969), la famosa ilusión de Müller-Lyer, no es más que el resultado del efecto producido por la creación de un doble trapecio. Cada uno de estos trapecios se caracteriza por tener dos pares de ángulos iguales, dos lados iguales pero no paralelos, y dos lados paralelos pero no iguales. La figura con las flechas hacia afuera  $\rightarrow$  , representa dos trapecios unidos por la línea más corta de los dos lados paralelos ; y la figura con las flechas hacia dentro  $\leftarrow$  , representa dos trapecios unidos por la línea más larga de los dos lados paralelos.

Piaget al explicar la ilusión estudia, primero : I.1. El doble trapecio que se forma a partir de la base corta ; I.2. La figura clásica con las flechas hacia afuera ; I.3. La misma figura sin las flechas ; y segundo, II.1. El doble trapecio que se forma a partir de la base larga ; II.2. La figura clásica con las flechas hacia adentro ; II.3. La misma figura sin las flechas.

**Ilustraciones :** *La explicación de Piaget de la ilusión de Müller-Lyer.*

Piaget concluye, entre otras : a) no hay duda que los ángulos contribuye de manera significativa a la ilusión ; y b) la ilusión es mucho más fuerte en la figura de los trapecios, más débil en la figura clásica con las flechas, y mucho más débil en la misma figura sin las flechas.

### **Las ilusiones estéticas.**

Con relación a las ilusiones estéticas, el artista Samuel Montealegre en su libro "*Percepción Estética*" (1998) **considera que el artista logra lo estético mediante la creación de ilusiones y la elaboración de alteraciones que estimula la imaginación y la emoción de los demás.** Presenta una serie de ilusiones estéticas en : la superficie (dibujo y pintura) ; el volumen (escultura) ; el espacio (arquitectura) ; el sonido y el movimiento (música y espectáculo). Además, el autor mediante la descripción de una serie de situaciones nos lleva a representarnos ilusiones visuales, espaciales, táctiles y auditivas.

**En la superficie (dibujo y pintura),** llama la atención las ilusiones estéticas de los artistas : a) Bridget Riley perteneciente al *Arte Optico* en uno de sus cuadros gigantescos (222 x 223,5) *Catarata III*, en el cual es evidente la estructura general ondulatoria que nos hace recordar el movimiento de las aguas ; y b) Kazimir Malevich en su obra *Cruz roja y círculo negro*. S. Montealegre nos muestra como este artista da sentido al movimiento ubicando una cruz roja inclinada, un círculo negro detrás cortado por la cruz no en la mitad y unos rectángulos en la parte de abajo de la cruz.

**Ilustraciones :** *Obras de B. Riley y de K. Malevich.*

**En el volumen (escultura),** selecciono la ilusión estética creada por Constantin Brancusi en su escultura *Maiastra*. Transcribo parte de la descripción del artista S. Montealegre : "La presente escultura, en la Colección Peggy Guggenheim en Venecia, sugiere la desvinculación de su condición material para alcanzar lo espiritual. Para ello la



verticalidad es básica ; pero hay muchos más factores. Empecemos por descomponerla en tres partes principales. Abajo es un cono apoyado en su vértice, librado de la fuerza de gravedad ; encima, un volumen ovoidal inflado produce sentido de ascensión ; por último, una especie de cono suavemente curvado y menor que los otros dos volúmenes, para evitar un aplaste visual. Luego el acabado : la superficie ha sido finamente alisada, de manera que la vista se deslice sobre la forma sin tropiezos. El material brillante permite a la luz reflejarse, como si este elemento se condensara, vibrante, en volumen” (pg. 63). La *Maiastra* es un pájaro característico de Rumania.

**Ilustración :** *La escultura Maiastra de Brancusi.*

**En el espacio (arquitectura)**, ilustro diferentes ilusiones espaciales, presentadas por Samuel Montealegre, en obras como la *Capilla de Ronchamp* del suizo Le Corbusier ; el *Centro comercial Rautatalo* en Helsinki de Alvar Aalto ; la *Casa Kaufmann o Casa sobre la cascada* en Pensilvania de Frank Lloyd Wright. Preciso apartes de las descripciones de estas obras : “En la *Capilla de Ronchamp* la vista se desliza por las ondulaciones de la capilla en donde los muros son luminosos y el techo se observa pesado por el efecto de un cemento gris ; abundan las texturas, que contribuye a insertar el elemento artificial. En cambio en la obra del maestro estadounidense Wright la *Casa sobre la Cascada* se incorpora sin timidez la naturaleza a la forma y libera la arquitectura en múltiples direcciones e incorpora un elemento natural el agua que logra una estructura de movimientos constantes con efectos mutables. En el Centro comercial Rautatalo, el arquitecto Aalto logra la siguiente organización en el techo unos círculos de luz adquieren fuerza por la intensidad luminosa y por la colocación regular que los convierte en una unidad visual indivisible, además se destacan las bandas horizontales de los antepechos de los balcones interiores, esta parte se encuentra en penumbra. Trabajo interesante de organización” (op. cit. págs. 91-104).

**Ilustraciones :** *Las Obras de Le Corbusier , de A. Aalto , y de F. Ll. Wright.*

**En el sonido y el movimiento (música y espectáculo)**, son muy llamativas las ilusiones estéticas mostradas en esta parte, selecciono algunas :

“El mítico bailarín varsoviano Vaslav Nijinsky (1890-1950) saltaba y luego descendía con mayor lentitud. Comprenderán que es imposible. Se trata de crear la ilusión en el aire y prolongar, ya en tierra, la sensación de caída : si para subir se requiere un determinado tiempo, para bajar se aumenta ese tiempo ilusoriamente, continuando los movimientos de descenso cuando los pies ya han tocado el piso” (pg. 114).

“Otro maravilloso bailarían, el moscovita Vladimir Vasiliev (1940), cae suave, sin peso ; además, en el punto máximo de altura del salto parece suspendido. Esto lo obtiene con técnicas respiratorias que le permiten control mental y obediencia del sistema muscular : sube y aspira, en el momento de mayor elevación detiene la respiración y los músculos permanecen por un instante detenidos ; mientras cae empieza a expirar y los músculos se alargan ; durante toda la acción, el rostro queda impassible o sonriente y el público recibe una imagen limpia del esfuerzo físico” (págs. 114-115).

Veamos el siguiente ejemplo en teatro donde el referente del signo es necesario conocerlo para entender su significado : “Obra Marat-Sade, dirección del londinense Peter Brook (1925), la obra trata de un espectáculo teatral que se desarrolla en el manicomio francés de Charentón, ante un selecto grupo de invitados. El director del espectáculo es el Marqués de Sade (1740-1814), recluido allí, y los actores otros internos ; la trama se basa en el asesinato de Jean-Paul Marat (1743-1793) por Charlotte Corday (1768-1793) ; nos encontramos en el período de apoteosis de la guillotina. (...) un actor trasvasa en un balde pintura roja (la sangre) ; en un determinado momento vierte otro balde..., éste contiene pintura azul. Deducimos que se guillotino un noble”(pg. 112).

Samuel Montealegre introduce sus ideas sobre “Percepción estética” señalando que “una cosa es mirar, otra ver y otra percibir. Veo sin mirar; veo y miro sin percibir ; veo, miro y percibo”. El percibir significa abstraer y más cuando es un objeto o hecho artístico.

Respecto a **las ilusiones estéticas literarias**, podemos deducir desde la “aproximación a lo literario” de J. Bruner en su libro “Realidad Mental y Mundos Posibles” (1988) que el escritor logra la creación de ilusiones de la realidad que constituyen la ficción a través : a) de la psicología de los personajes : sus características, acciones y comportamientos son motivadores de identificaciones del lector ; b) del empleo de tropos : uso de las palabras en sentido figurado o alegórico que suscitan el estimulante juego de la imaginación. El tropo comprende la sinécdoque, la metonimia y la metáfora ; c) de las interrelaciones de las interpretaciones : conduce el relato a unas significaciones y al lector a lecturas alternativas o múltiples significados (polisemia) ; y d) de la constitución de un género psicológico : organiza la estructura de los sucesos y su relato para contar y situar la historia en forma de tragedia o de comedia o de épica o de narrativa, etc. También se especifica el género por las marcaciones espacio-temporales que llevan al lector a percepciones espaciales y temporales determinadas.

Vygotski (1925/1972) en su “Psicología del Arte” al estudiar ‘el relato’ parte del

análisis de la correlación entre el material y la forma. Siguiendo la terminología de la tradición literaria de los formalistas rusos *designa fábula al material y tema a la forma*. El evento o suceso que es la base de un relato determinado es *el material o la fábula* de ese relato ; mientras que el orden o disposición de las partes del material (cómo se relata el acontecimiento), es *la forma o el tema* del relato. La fábula para el relato es lo mismo que la palabra para el verso, la gama para la música, los colores para el pintor, las líneas para el gráfico, etc. El tema para el relato es lo mismo que para la poesía, el verso ; para la música, la melodía ; para la pintura, el cuadro ; para la gráfica, el dibujo. En otras palabras, en el relato el tema se relaciona con la fábula como el verso con las palabras que lo componen, la melodía con los sonidos que la forman, la forma con el material.

Para Vygotski, el sentido psicológico de nuestra reacción estética, se debe analizar en la obra artística, en su contradicción dialéctica entre el contenido (el material) y la forma. Considera, además, que la falta de correspondencia interna entre el material y la forma, lleva a la lucha de la forma contra el contenido, hasta superarlo. Vygotski emplea un método analítico-objetivo en la investigación del relato, esto lo presenta detalladamente en su estudio de la novela "Hálito Leve" o "Aliento Apacible" del escritor Bunin. No en vano se da un título, este contiene la revelación del tema más importante o dominante que determina toda la construcción del relato.

Por medio del método analítico-objetivo, se ubican todos los acontecimientos, de cada uno de los personajes, según un orden cronológico, y se representan convencional y gráficamente con líneas rectas. Aquí ya se empieza a observar, en el relato, como la secuencia cronológica está completamente alterada. Con líneas curvas arriba de la recta se indica todo pasaje a un acontecimiento posterior, cronológicamente más alejado, es decir todo salto del relato hacia adelante (de izquierda a derecha) ; y con líneas curvas también, debajo de la recta, se indica todo pasaje a un acontecimiento cronológicamente más temprano, es decir toda vuelta del autor hacia atrás (de derecha a izquierda). Estas curvas muestran los saltos, los movimientos, de los acontecimientos en el relato. En otras palabras, las curvas representan la melodía de la novela.

**Ilustración :** *La gráfica elaborada por Vygotski de la novela "Hálito Leve" de Bunin.*

Los esquemas representan gráficamente, según Vygotski, la estructura estática del relato o su anatomía. Para revelar la composición dinámica o su fisiología, la pregunta clave que sale inmediatamente es: ¿para qué el autor presentó de tal manera el material, con qué finalidad ? ; para responder a esta pregunta, se debe saltar del análisis a la síntesis y tratar de comprender la fisiología de la novela a partir del sentido y de la vida de su organismo íntegro. Vygotski considera que es posible llegar a la fisiología del relato

porque el autor presenta los personajes al desnudo en todas partes, parece dar a nuestros sentidos la posibilidad de rozarlos, tocarlos, sentirlos, etc. En consecuencia, el autor no sólo no adorna sino que, por el contrario, desnuda y nos hace sentir con toda su realidad la verdad que está en la base del relato.

En la obra "Hálito Leve" el tema verdadero del relato es el "Aliento Apacible" y no la historia de la vida confusa de Olia Meschérskaja, una provinciana alumna del gimnasio, enfrentada a una serie de eventos : relación amorosa con un viejo terrateniente amigo de su padre y hermano de su Preceptora (la otra protagonista) ; vinculación con un oficial cosaco, a quien ella cautivó y al cual prometió ser su mujer, y quien la mató de un tiro en la estación del ferrocarril entre la multitud que descendía del tren. Al final se relata, que la Preceptora de Olia frecuentemente visitaba la tumba y la elige como objeto de su sueño apasionado y de su veneración. La fisiología del relato al enmarcarse en la historia, no en ningún episodio, conduce a la Preceptora que vive, hace tiempo, una fantasía que sustituye la vida real. Vygotski considera que Bunin, con la crueldad impecable de un verdadero poeta, muestra con toda claridad que la impresión de hálito leve emanada de su relato es la fantasía de la Preceptora. (Vygotski, op.cit, capítulo VII "Aliento Apacible", págs.185-208).

### **Reflexiones sobre las ilusiones estéticas.**

En conclusión, al analizar las ilusiones estéticas podemos precisar las siguientes reflexiones :

1. El artista logra lo estético, lo bello, si organiza el material en función de lo que quiere expresar ; y si utiliza una serie de técnicas y procedimientos para estimular diferentes tipos de emociones ( alegría, tristeza, tranquilidad, ira, caos, etc.) y fantasías (imaginación) en el espectador o lector de su obra. Esto plantea el problema de la percepción especializada : ¿se puede desarrollar el goce y la imaginación sin unos conocimientos estéticos ? . La interpretación de una obra de arte es posible si la persona puede leer en ella los mínimos códigos simbólicos que la caracterizan ; por ejemplo : líneas, figuras, composiciones, colores, objetos, volúmenes, espacios, sonidos, ritmos, movimientos, acontecimientos, gestos, palabras, discurso etc.. Lo anterior no significa que la vivencia estética surge como suma de pequeñas satisfacciones estéticas, así por ejemplo una sinfonía, no es la expresión sumaria de percepciones de armonías, de acordes armónicos etc. ; ni un cuadro, es la suma de figuras, colores, líneas, etc. En concreto, podemos decir que no se necesita la percepción especializada del erudito

para el goce de la obra de arte.

2. La vivencia estética sigue siendo un enigma, existen procesos no solamente conscientes sino inconscientes (afectivos y cognoscitivos) que la determinan. Para Piaget (1971/1980) en el inconsciente cognoscitivo, el yo aunque es consciente del contenido de su pensamiento, no sabe las razones que le constriñen a pensar de tal o cual manera, dicho de otro modo, no sabe el mecanismo íntimo que dirige su pensamiento. Las cuestiones relativas al inconsciente cognoscitivo son paralelas a las planteadas por el psicoanálisis sobre el funcionamiento del inconsciente afectivo. Por lo tanto, las vivencias del espectador o del lector al presentar procesos inconscientes no son totalmente concientizables; sin embargo, influye en sus valores, en sus motivos, en sus intereses, en sus necesidades, en sus intenciones, etc.
3. La obra de arte es el producto de la interrelación de la creación personal y social. Al respecto, Vygotski (1925/1972) analiza como el gran poeta ruso Pushkin no es, de ninguna manera, el autor unipersonal de su poema. El, como cualquier otro escritor, no inventó el procedimiento para escribir en verso, para rimar, para construir el tema de determinada manera, etc., sino es sólo el difusor de la enorme riqueza de la tradición literaria, dependiente en enorme medida del desarrollo del idioma, la técnica poética, los temas tradicionales, las imágenes, procedimientos, composiciones, etc. En mi texto "Análisis del lenguaje como proceso de asimilación histórico-cultural. Ejemplos con base en la obra de García Márquez" (1991/1994) muestro en la obra del gran escritor colombiano, la interiorización de valores histórico-sociales en Colombia con respecto a lo permitido y prohibido sexualmente, a lo religioso y a lo moral en general. En García Márquez su realismo fantástico es producto de esa interrelación entre su subjetividad individual creativa y la subjetividad sociocultural colombiana.
4. La interrelación personal y social se evidencia en la búsqueda constante, por parte del artista - del poeta - , de lo bello. La calificación de lo bello refleja no sólo la creación individual del artista sino diferentes épocas, períodos, tendencias y movimientos. Así podemos reconocer el arte prehistórico, el románico, el gótico, el renacentista, el barroco, el rococó, el neoclásico, el expresionismo, el cubismo, el neoplasticismo, el surrealismo, el abstracto geométrico, el racionalismo, el informalismo, el cinetismo, el arte óptico, el arte metafísico, etc.

#### Referencias.

Ardila, A. (Compilador) (1980). Constancias e ilusiones perceptuales. En A. Ardila, *Psicología de la percepción*. (Págs. 315-334). México : Trillas.

Boring, E. G. (1942). *Sensation and perception in the history of experimental psychology*. New York : Appleton-Century.

Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona : Gedisa.

Luria, A.R. (1980). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid : Pablo del Río Editor.

Luria, A.R. (1975/1984). *Sensación y Percepción*. Barcelona : Martínez Roca, S.A.

Montealegre, S. (1998). *Percepción Estética. Ejercicios, reflexiones y ejemplos del percibir, proyectar y actuar estético-artístico*. Roma : Montealegre Editores.

Montealegre, R. (1991/1994). Análisis del lenguaje como proceso de asimilación histórico-cultural. Ejemplos con base en la obra de García Márquez. En R. Montealegre, *Vygotski y la concepción del lenguaje*. (Págs. 23-29). Bogotá : Serie Cuadernos de Trabajo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Piaget, J. (1969). *The mechanisms of perception*. Traducido del francés. London : Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1971/1980). Inconsciente Afectivo e Inconsciente Cognoscitivo. En J. Piaget, *Problemas de Psicología Genética*. (Págs. 39-58). Cuarta edición. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1975/1995). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México : Siglo XXI editores.

Segall, M.H. ; Campbell, D.T. ; y Herskovits, M.J. (1983). Algo de teoría psicológica y de predicciones de diferencias culturales. En H.M. Proshansky ; W.H. Ittelson ; y L.G. Rivlin, *Psicología Ambiental*. (Págs. 208-225). México : Trillas.

Vygotski, L.S. (1925/1972). *Psicología del Arte*. Barcelona : Barral.

Vygotski, L.S. (1930/1989). Desarrollo de la percepción y de la atención. En L.S. Vygotski,



*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* (Págs. 57-66). Barcelona : Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Vygotski, L.S. (1932/1993). Conferencias sobre Psicología. Conferencia 1 : La percepción y su desarrollo en la edad infantil. En L.S. Vygotski, *Obras Escogidas II.* (Págs. 351-367). Madrid : Aprendizaje Visor.

## **AMBIVALENT SEXISM AND GENDER INEQUALITY ACROSS CULTURES: THE INSIDIOUS ALLIANCE OF HOSTILE AND BENEVOLENT SEXISM**

Peter Glick.

Lawrence University, USA

Allport (1954) argued that prejudice is an antipathy, but recent theory and empirical work questions this assumption, particularly in the realm of gender relations. In The Velvet Glove, Jackman (1994) explores paternalistic prejudices that disguise exploitation as benevolence. Eagly and Mladinic's (1993) research has established that positive stereotypes of women (the "women are wonderful effect") coexist with the subordination of women. This is the central paradox of sexism: Women are, in most cultures, a subordinated group whose members face discrimination, harassment, violence, and occupy lower status roles than men. Nevertheless, stereotypes of women tend to be more positive than stereotypes of men (for both male and female perceivers); in other words, subjective attitudes toward women are typically quite favorable. How can women be the objects of prejudice and affection at the same time?

### *AMBIVALENT SEXISM THEORY*

Glick and Fiske's (1996), theory of ambivalent sexism attempts to resolve this apparent contradiction. They posit that sexism is composed of both a hostile and a subjectively benevolent component. Hostile Sexism (HS) and Benevolent Sexism (BS) are complementary sexist legitimizing ideologies. HS is an adversarial view of women as seeking to gain power over men; it is directed at women who threaten men's power (e.g., feminists, temptresses). BS is a subjectively positive (protective, affectionate), but patronizing view of women as wonderful, but weak creatures; it is the reward women receive for enacting conventional, subordinate roles. Together, HS and BS work to promote women's subordination, acting as a coordinated system of rewards and punishments that give women incentive to "know their place." Hostility alone would create resentment and rebellion on the part of women, but men do not want to completely alienate women the women upon whom they depend. BS defuses women's resistance to patriarchy by offering the rewards of protection, idealization, and affection to women who accept a conventional role and fulfill men's needs (cf. Jackman, 1994). HS and BS are reflected in polarized views of women (e.g., Madonna vs. whore). Glick, Diebold, Bailey-Werner, and Zhu (1997) found that ambivalently sexist men (those who score highly on both HS and BS) have more polarized views of women as evidenced by their tendency to place women in subtypes that they evaluated more extremely (both positively and negatively) than did

P S I K O L I B R O

nonsexist men. More specifically, Glick et al. (1997) found that sexist men directed BS toward traditional subtypes of women (homemakers) and HS toward nontraditional types (career women).

Glick and Fiske (1996) proposed that ambivalent sexism arises from structural relations between the sexes that reflect biological and social conditions common across human cultures: patriarchy, gender differentiation, and heterosexuality. Male dominance (patriarchy) is prevalent across cultures. Men, as a group, have higher social status and virtually monopolize positions of power. The division of labor along gendered lines (gender differentiation) is also common across human cultures, and often serves to reinforce patriarchy by assigning women to lower status roles. Heterosexual reproduction entails that men depend on women, to bear and raise children, as romantic objects, and (often) for intimacy. These common aspects of male-female relations all feed into men's ambivalence toward women, creating a situation in which men dominate, but also depend on women. Men's dominance promotes HS because dominant groups inevitably promote stereotypes of their own superiority. At the same time, men's dependence on women fosters BS. Because men depend on women, they recognize that women are a valuable resource to be protected and offer affection to the women who fulfill men's needs.

### *MEASURING AMBIVALENT SEXISM*

Glick and Fiske (1996) initially constructed and validated the Ambivalent Sexism Inventory (ASI), a 22-item self-report questionnaire with two 11-item subscales (HS and BS) through studies involving over 2,000 participants in the U.S. (college students and older adults). Table 1 shows the ASI items and gives scoring information. Factor analyses repeatedly confirmed that HS and BS are separate, but positively correlated aspects of sexism. HS is unidimensional, whereas BS shows the predicted 3 subdimensions (paternalism, gender differentiation, heterosexuality). In the U.S., men score higher than women on both HS and BS, but this sex difference is less for BS, presumably because BS provides some advantages for women (e.g., male protection) and has an affectionate tone. Despite the positive HS-BS correlation, the scales predict opposing valences in attitudes toward women. HS predicts negative attitudes toward and stereotypes about women, whereas BS predicts positive attitudes and stereotypes.

TABLE 1

#### *22-Item Ambivalent Sexism Inventory* Relationships between men and women

Below are a series of statements concerning men and women and their relationships in contemporary society. Please indicate the degree to which you agree or disagree with each statement using the scale below:

0	1	2	3	4	5
disagree	disagree	disagree	agree	agree	agree
strongly	somewhat	slightly	slightly	somewhat	strongly

B(I) 1. No matter how accomplished he is, a man is not truly complete as a person unless he  
has the love of a woman.

H 2. Many women are actually seeking special favors, such as hiring policies that favor them  
over men, under the guise of asking for "equality."

B(P) 3. In a disaster, women ought to be rescued before men.

H 4. Most women interpret innocent remarks or acts as being sexist.

H 5. Women are too easily offended.

B(I) 6. People are not truly happy in life without being romantically involved with a member of  
the other sex.

H 7. Feminists are seeking for women to have more power than men.

B(G) 8. Many women have a quality of purity that few men possess.

B(P) 9. Women should be cherished and protected by men.

H 10. Most women fail to appreciate fully all that men do for them.

H 11. Women seek to gain power by getting control over men.

B(I) 12. Every man ought to have a woman whom he adores.

B(I) 13. Men are incomplete without women.

H 14. Women exaggerate problems they have at work.

H\_\_\_ 15. Once a woman gets a man to commit to her, she usually tries to put him on a tight leash.

H\_\_\_ 16. When women lose to men in a fair competition, they typically complain about being discriminated against.

B(P)\_ 17. A good woman should be set on a pedestal by her man.

H\_\_\_ 18. Many women get a kick out of teasing men by seeming sexually available and then refusing male advances.

B(G)\_ 19. Women, compared to men, tend to have a superior moral sensibility.

B(P)\_ 20. Men should be willing to sacrifice their own well being in order to provide financially for the women in their lives.

H\_\_\_ 21. Feminists are making unreasonable demands of men.

B(G)\_ 22. Women, as compared to men, tend to have a more refined sense of culture and good taste.

Scoring:

Hostile Sexism = average of items 2,4,5,7,10,11,14,15,16,18,21

Benevolent Sexism = average of items 1,3,6,8,9,12,13,17,19,20,22

Note. Copyright 1995 by Peter Glick and Susan T. Fiske. Use of this scale for nonacademic purposes (i.e., activities other than non-profit scientific research and classroom demonstrations) requires permission of one of the authors. H = hostile sexism, B = benevolent sexism, (P) = protective paternalism, (G) = gender differentiation, (I) = heterosexual intimacy. Items 3,6,7,13,18, and 21 are reverse-worded in the original version of the ASI (Glick & Fiske, 1996), though not in the version that appears here as reverse-

worded items did not perform well in translation to other languages (other than lower factor loadings for reversed items, similar results have been obtained in the U.S. and elsewhere when both reversed and non-reversed wording have been administered, see Glick, et al., 2000, footnote 2).

### *THE ASI ACROSS CULTURES*

Although ASI research originated in the U.S., ambivalent sexism theory suggests that sexist ambivalence ought to be evident across cultures due to the prevalence of patriarchy, gender differentiation, and heterosexuality. Glick et al. (2000) administered the ASI in 19 countries, translating where necessary. Most samples were composed of college students, although adult respondents were also obtained in many countries. Large samples (mostly over 500) were collected. More than 15,000 male and female respondents participated. The countries in which the ASI was administered were geographically, culturally, and economically diverse: North America (United States), South and Central America (Brazil, Cuba, Chile, Colombia), Western Europe (England, Belgium, Netherlands, Germany, Italy, Spain, Portugal), Middle East (Turkey), Africa (Botswana, Nigeria, South Africa), Asia and Pacific (Japan, South Korea, Australia).

### *ADDITIONAL MEASURES IN CROSS-CULTURAL STUDY*

#### *Valence of Spontaneous Stereotypes of Women*

In 12 countries some participants generated up to 10 traits they associate with women. Participants rated each trait on a -3 (bad) to +3 (good) scale. The numerical ratings were summed to form an index of the valence of respondents' spontaneous stereotypes of women.

#### *United Nations' Objective Measures of Gender Equality*

Gender Development Index (GDI). The GDI is a version of the Human Development Index (HDI) adjusted downward to the degree that women's education, longevity, and standard of living is less than that of men's. The Gender Empowerment Measure (GEM): assesses women's (relative to men's) representation in elite roles in government (e.g., parliaments) and business (e.g., management).

## **RESULTS**

#### *Factor Structure of the ASI*

Confirmatory factor analyses reveal that the preferred factor model for the ASI (separate HS and BS factors with 3 BS subfactors) generally fits better than alternative models (1-factor; 2-factor HS and BS model with no BS subfactors). The fit of the preferred



model within each nation is listed in Table 2.

TABLE 2

*Goodness of Fit of Preferred Factor Model Across Countries*

Country	Fit of Preferred Factor Model	N
Spain	.93*	1625
Netherlands	.92*	1592
South Korea	.93*	1555
Chile	.93*	1354
U.S.A.	.95*	1257
Nigeria	.93*	1023
Germany	.93*	878
Brazil	.91*	826
England	.91*	728
Turkey	.91*	694
Japan	.90	550
Belgium	.92*	528
South Africa	.93*	514
Australia	.89*	454
Botswana	.94*	372
Italy	.86*	324
Portugal	.86*	286
Cuba	.87	286
Colombia	.87	248

\*fit is significantly better than all alternative models at  $p < .01$ .

*Correlations (Within Samples) Between HS and BS*

As in the U.S., HS and BS were typically positively correlated, in some nations more so for women than for men (see Table 3). These results suggest that HS and BS are complementary or, at least, independent ideologies, but certainly not incompatible with each other.

P S I K O L I B R O

TABLE 3  
*Correlations (Within Samples) Between HS and BS*

Country	Men	Women	Difference (z-test)
Spain	.49**	.64**	-4.44**
Netherlands	.44**	.61**	-4.69**
South Korea	.16**	.32**	-3.00**
Chile	.36**	.33**	.62
U.S.A.	.44**	.44**	.00
Nigeria	.03	.11*	-
1.26			
Germany	.25**	.31**	-.97
Brazil	.29**	.36**	-1.10
England	.31**	.51**	-3.06**
Turkey	.21**	.35**	-1.98*
Japan	.19**	.50**	-4.08**
Belgium	.18+	.15**	.29
South Africa	.06	.10+	-.43
Australia	.45**	.46**	-.09
Botswana	-.14	.17*	-4.30**
Italy	.08	.31**	-2.09*
Portugal	.16	.45**	-2.17*
Cuba	.20*	.50**	-2.87**
Colombia	.27**	.34**	-.50
<i>AVERAGE</i>	.23	.37	-5.02**

+p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01

*HS and BS Predict the Valence of Stereotypes About Women*

Despite the (usually) positive correlation between HS and BS scores, HS ought to predict negative and BS to predict positive stereotypes of women. Participants' spontaneous stereotypes of women were assessed in 12 nations. Whereas HS predicted the association of negatively-valued traits with women, BS predicted the generation of more

P S I K O L I B R O

positive traits when respondents listed the traits they associate with women. Results were similar for both male and female respondents. Table 4 presents the correlations collapsed across participant sex.

TABLE 4

*HS and BS Predict the Valence of Stereotypes About Women*

Country	HS	BS	N
Chile	-.23**	.31**	735
Japan	-.30**	.30**	531
South Africa	-.24**	.21**	499
Nigeria	-.23**	.16**	376
Botswana	-.12*	.15**	366
Spain	-.43**	.22**	280
South Korea	-.15*	.11+	219
Turkey	-.25**	.33**	219
Belgium	-.39**	.27**	209
Italy	-.34**	.21**	215
Netherlands	-.13	.17*	151
Australia	-.34**	.21*	137

+p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01.

Note. All correlations are partial correlations, controlling for the (typically positive) relationship between the HS and BS subscales.

*Correlations of HS and BS Averages Across Countries*

In addition to analyses within each nation, the cross-cultural data gathered by Glick et al. (2000) allows for a systemic level of analysis. HS and BS appear to be complementary ideologies at the individual level, but are they complementary or related at the systemic level? In other words, are nations in which people are generally high in HS also nations that have high average BS scores? The correlations of HS and BS mean scores across nations (i.e., with national averages, not individual scores, as the unit of analysis) are reported in Table 5.

TABLE 5

P S I K O L I B R O

*Correlations of HS and BS Averages Across Countries (N = 19)*

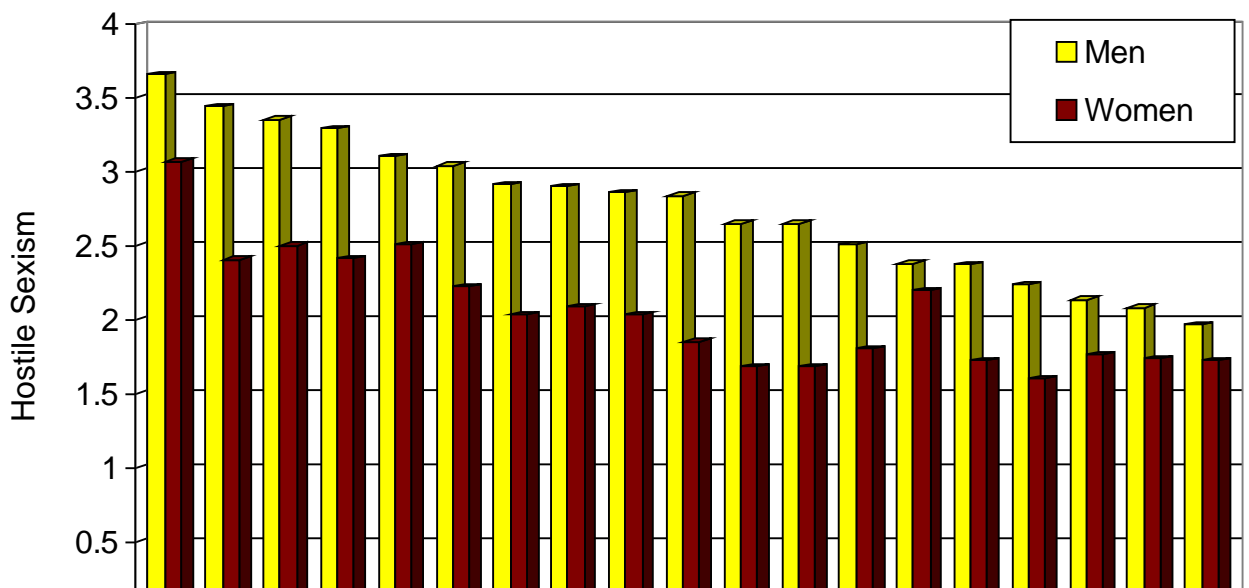
	Men's BS	Women's HS	Women's BS
Men's HS	.89**	.84**	.92**
Men's BS	----	.84**	.97**
Women's HS	----	----	.89**

\*\*p < .01.

These correlations suggest that, at the systemic level, HS and BS go hand-in-hand as complementary legitimizing ideologies: nations in which HS scores are high are the nations in which BS scores are high. These results support the notion that HS and BS are complementary tools of control over women. Furthermore, that men's sexism scores so strongly predict women's sexism scores is evidence in favor of system-justification theory (Jost & Banaji, 1994), which posits that subordinated groups tend to adopt the ideologies of the dominant group (i.e., when men are more sexist, women are more likely to accept sexism).

*The Gender Gap in Sexism Scores*

Even though women show evidence of system-justification (accepting men's sexism to some degree), there is a consistently large gender gap in HS scores: women are much less likely to endorse HS than are men. In all 19 nations (see Figure 1), the difference between men's and women's HS scores was statistically significant (with men scoring higher than women).



P S I K O L I B R O

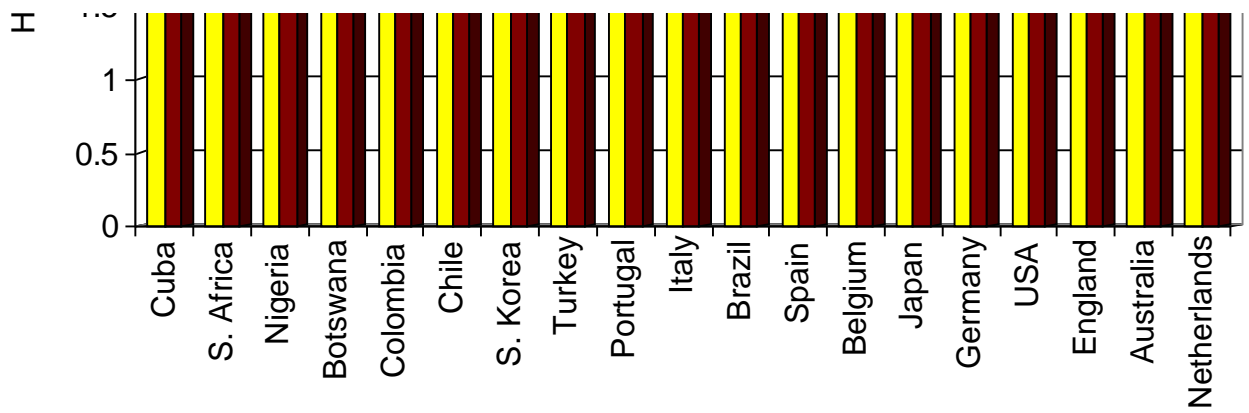
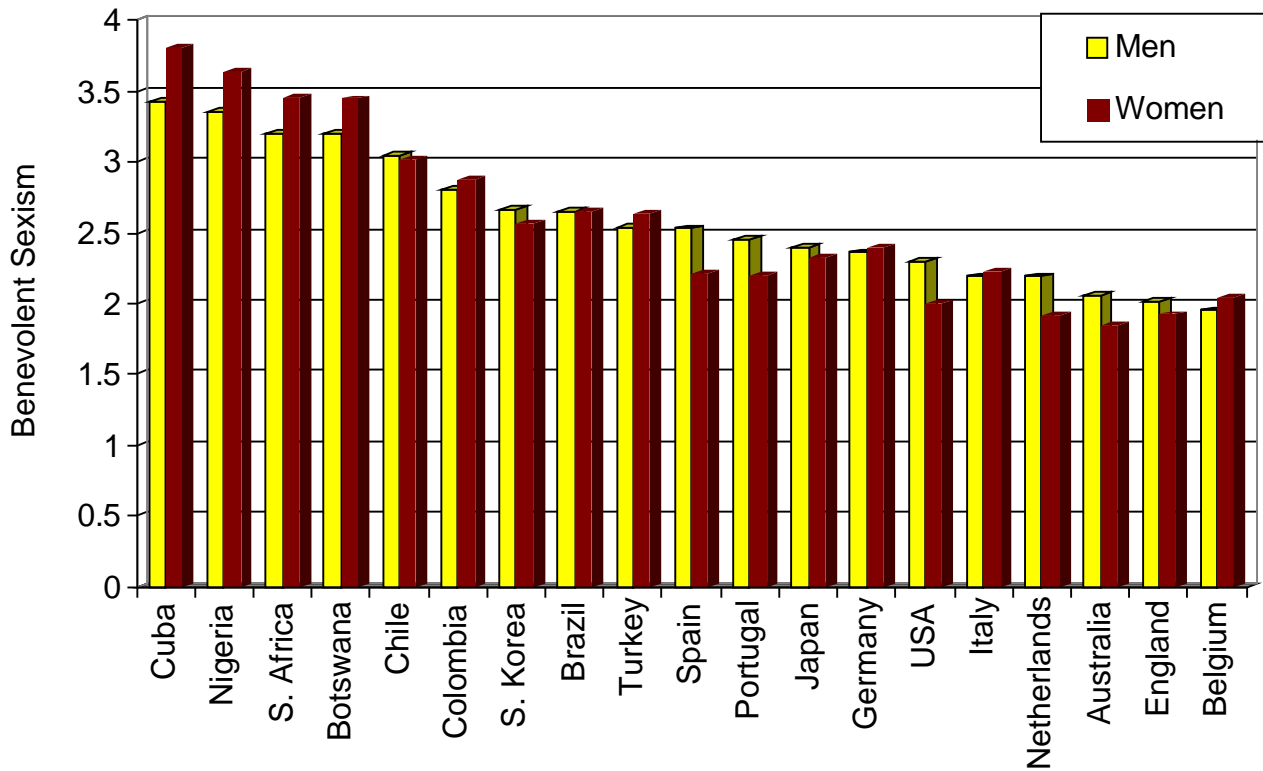


FIGURE 1. *Hostile Sexism Across 19 Nations*

In contrast, women’s BS averages were generally closer to men’s averages, with the gender gap in BS scores failing to reach significance in 9 nations. Furthermore, in 4 of the remaining 10 nations, the BS gender gap was the reverse of the HS gender difference – women scored higher in BS than did men (see Figure 2).

FIGURE 2

*Benevolent Sexism Across 19 Nations*



*The Limits of System-Justification When Ideologies are Hostile*

With respect to HS, the persistent gender gap between men’s and women’s scores suggests that women show some resistance to accepting a system-justifying ideology that is overtly hostile to their group. In fact, although women’s HS scores are higher in nations

P S I K O L I B R O

where men are more sexist as compared to nations in which men are less sexist, the HS gender gap is larger in the more sexist nations (i.e., women show increasing resistance to accepting HS as much as men do). Note that (in Figure 1) the gender gap between men's and women's HS scores tends to be highest in the most sexist nations. Although women go along with men's HS to some degree, in the most sexist nations the gender gap in HS increases. This effect is statistically significant: across nations, men's average HS scores predict a larger gender gap in male and female HS scores (gender gap = men's average – women's average),  $r = .61$ ,  $p < .01$ .

#### *Why are Women More Likely to Accept HS than BS?*

In contrast to HS scores, the gender gap in BS scores tends to diminish and even to reverse itself (so that women score higher on BS than men) in nations where men are more sexist. That is, when men are more highly sexist, women are increasingly likely to accept BS, both in comparison to women in more egalitarian countries and in comparison to men in their own country. The gender gap in BS (men's average – women's average) is significantly negatively correlated with men's sexism scores on both HS ( $r = -.75$ ,  $p < .01$ ) and also on BS ( $r = -.65$ ,  $p < .01$ ). This effect suggests that women may embrace BS in self-defense. The more sexist the men in a nation are, the more incentive women have to endorse a traditional ideology that offers women protection, idealization, and affection from the dominant group. Faced with the punishment of hostile attitudes (HS) if they reject traditional roles and with the rewards of affection, idealization, and protection (BS) for conforming to traditional roles, it is not surprising that women in highly sexist countries choose to embrace BS. This explanation is similar to Smuts' (1996) contention that male-female pair-bonding evolved as a strategy among female primates to avoid sexual violence by males. The more prevalent sexual violence (or hostility) from males is in a culture, the more incentive women have to conform to roles that elicit the limited rewards (BS) that men offer, and that avoid the punishment (HS) that accrues to nonconforming women.

#### *Is BS Really a Form of Sexism?*

That BS is a form of sexism is suggested by its positive correlation with HS, which is especially strong when examined at the systemic level (i.e., correlations of HS and BS averages across nations). A more direct test, however, is to correlate HS and BS averages to the United Nations' indices of gender equality (GEM and GDI), which tap objective measures of women's status (e.g., occupational roles, education, etc.). If HS and BS are sexist ideologies that serve to justify and maintain a sexist status quo, they ought to be negatively correlated to the U.N. measures. These correlations are presented in Table 6, which show that, across nations, both HS and BS averages predict gender inequality. As might be expected because they are the dominant group and, therefore, their beliefs are more likely to determine and to reflect societal inequality, men's sexism scores were generally a better predictor of the U.N. measures.

P S I K O L I B R O



TABLE 6  
*Correlations Between ASI Averages and Gender Equality*

ASI Scale (GEM)	Gender Development Index (GDI)	Gender Empowerment Measure
<i>Men's Averages</i>		
HS	-.47*	-.53*
BS	-.40+	-.43+
<i>Women's Averages</i>		
HS	.03	-.38+
BS	-.32	-.42+

+p < .10, \*p < .05

Note. All correlations with GDI are partial correlations controlling for overall level of human development (HDI) in each nation. Sample sizes are 19 countries for GDI correlations, 18 countries for GEM correlations (as the GEM is not available for Nigeria).

### DISCUSSION

The cross-cultural results reported here suggest that HS and BS are coherent, meaningful constructs across cultures and that the ASI is has good promise of being a cross-culturally valid measure of these constructs. Despite being developed in the U.S., the ASI's factor structure generalized well in a variety of nations that are geographically and culturally diverse. Cross-cultural evidence confirmed that HS and BS typically correlate moderately positively at the level of individual respondents, suggesting that they are complementary ideologies. Nevertheless, HS predicts negative and BS predicts positive spontaneous stereotypes of women.

At the systemic level of analysis, HS and BS averages correlate extremely strongly

– if a nation is high in HS, it is high in BS. This finding is consistent with the argument that HS and BS are complementary tools of control that work together to justify and maintain gender inequality. These ideologies create a system of reward (BS) for women's conformity and punishment (HS) for women's failure to conform to conventional gender roles. BS is, arguably, the more insidious of the two sexist ideologies in that it is disguised as benevolence and therefore is likely to be accepted by many women, especially in highly sexist nations. Although women show system-justification to some degree, accepting both HS and BS more in nations where men are higher in sexism, women's acceptance of HS is limited such that the gender gap between men's and women's HS scores increases in more sexist nations. In contrast, women's acceptance of BS is greater than men's endorsement of this ideology in the most sexist nations.

Despite the subjectively positive tone of BS (and the fact that it predicts positively valenced stereotypes of women), national BS (and HS) averages predict objective indicators of gender inequality. The relation of BS to HS and to gender inequality suggests that the standard definition of prejudice as an antipathy is problematic. Paternalistic prejudices, such as BS, subordinate through condescending affection, not antipathy. As Jackman (1994) argues, social psychologists have ignored paternalism, considering only competitive intergroup orientations. Prejudice may be better defined as attitudes, whether subjectively positive or negative, that seek to subordinate a group.

## **REFERENCES**

- Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Eagly, A. H., & Mladinic, A. (1993). Are people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes and judgments of competence. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.). European Review of Social Psychology, (Vol 5, pp. 1-35). NY: Wiley.
- Glick, P., Diebold, J., Bailey-Werner, B., & Zhu, L. (1997). The two faces of Adam: Ambivalent sexism and polarized attitudes toward women. Personality and Social Psychology Bulletin, *23*, 1323-1334.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. Journal of Personality and Social Psychology, *70*, 491-512.
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J, Abrams, D., Masser, B., Adetoun, B., Osagie, J., Akande, A., Alao, A., Brunner, A., Willemsen, T. M., Chipeta, K., Dardenne, B., Dijksterhuis, A., Wigboldus, D., Eckes, T., Six-Materna, I., Expósito, F., Moya, M., Foddy, M., Kim, H-J., Lameiras, M., Sotelo, M. J., Mucchi-Faina, A., Romani, M., Sakalli, N., Udegbe, B., Yamamoto, M., Ui, M., Ferreira, M. C., & López, W. L. (2000). Beyond

prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. Journal of Personality and Social Psychology, 79, 763-775.

Jackman, M. R. (1994). The velvet glove: Paternalism and conflict in gender, class, and race relations. Berkeley, CA: University of California Press.

Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false-consciousness. British Journal of Social Psychology, 33, 1-27.

Smuts, B. (1996). Male aggression against women: An evolutionary perspective. In D. M. Buss & N. M. Malamuth (Eds.), Sex, power, and conflict, New York: Oxford University Press.

# LA SEGURIDAD COMO NECESIDAD HUMANA

## UNA PERSPECTIVA DESDE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA

Prof. Psic. Víctor A. Giorgi  
Facultad de Psicología de la Universidad de la República  
Uruguay

### INTRODUCCIÓN - PLANTEO DEL PROBLEMA

Desde los orígenes de la especie humana hombres y mujeres han experimentado su indefensión ante potenciales agresores de la más diversa naturaleza, que, en la realidad o en la fantasía amenazaban su integridad.

La inseguridad y la búsqueda de protección se instauran así como algo inherente a lo humano marcando su presencia medular en las diferentes formas de la organización social motivando en los distintos momentos y contextos históricos variados intentos de generar dispositivos capaces de satisfacer esta necesidad.

La seguridad, la inseguridad y el miedo son sentimientos de carácter subjetivo relacionados a comportamientos humanos y a los significados que hombres y mujeres producen en torno a ciertos hechos. Aparecen fuertemente relacionados a la violencia o más precisamente a las violencias ya que estas pueden ser de diferente naturaleza y expresarse de diversas formas.

Todo comportamiento humano es complejo en tanto proviene de seres complejos y multidimensionales a la vez que retroactúa sobre ellos. Esta complejidad esta constituida por el reconocimiento de la heterogeneidad de elementos significantes y su transformación histórica según ciertos aconteceres. Pero también por la diversidad de registros en cuya intersección se encuentran los sujetos y la pluralidad de resonancias que en ellos generan ( E. Morín). Esto nos reafirma en la convicción de que nos encontramos ante un campo de problemáticas que no admite enfoques reduccionistas ni análisis unidisciplinarios a riesgo de distorcionar los fenómenos empobreciendo el estudio de la realidad. Dentro de esta complejidad resulta insoslayable el aporte de las Ciencias Sociales y particularmente de la Psicología precisamente por tratarse de eso: sentimientos, percepciones, vivencias y comportamientos de personas y de colectivos históricamente producidos y determinados.

En mi exposición me propongo abordar esta problemática asumiendo su complejidad. Partiré de la deconstrucción de las nociones de seguridad que prevalecen en el discurso dominante en nuestras sociedades procurando construir un posicionamiento alternativo que tome en cuenta los aspectos estructurales y subjetivos intervinientes en la producción y reproducción de las situaciones de inseguridad y violencia social. Dicho posicionamiento definirá una perspectiva que habilitará nuevas miradas y nuevas propuestas para satisfacer las necesidades de protección de las personas y de los colectivos.

Organizaré la exposición en torno a 4 ejes:

I - La seguridad en el discurso dominante. Modelos para desarmar.

II - La seguridad como necesidad en el marco de los Derechos Humanos. Hacia una concepción alternativa de la seguridad humana.

III - Transformaciones de la cultura: el Estado y la familia. Crisis en las funciones de protección y cuidado. Su incidencia en la producción de subjetividad.

IV - La Psicología Comunitaria como articulador colectivo. Ejes para una metodología de intervención.

## **I - LA SEGURIDAD EN EL DISCURSO DOMINANTE - Modelos para desarmar.**

Comencemos por señalar algunos obstáculos que se nos presentan al momento de abordar el análisis crítico del tema. La "seguridad ciudadana" aparece en la actualidad como uno de los problemas más preocupantes para la opinión pública.

La prensa, las expresiones de los "comunicadores sociales", los diálogos cotidianos en espacios públicos y privados dan cuenta de un sentimiento de inseguridad y vulnerabilidad colectiva ante la violencia y el delito.

Los episodios de corrupción, la especulación financiera y otros "**delitos de guante blanco**" protagonizados por personas o grupos vinculados a espacios de poder también presentes en la opinión pública generan efectos de otra índole, no comparables al miedo ante al amenaza de ataque personal o violación de espacios privados protagonizada por lo general por sujetos pertenecientes a grupos sociales excluidos, estigmatizados y marcados por la pobreza. Cuanto menos mediatizados son los posibles daños, más arcaicos parecen ser los sentimientos que generan.

Este clima opera como "**disparador de subjetividades**", provoca formas de pensar y actuar a nivel individual y colectivo.

En ese marco pesan - sobre quienes nos introducimos en este campo - ciertos "encargos" marcados por la urgencia, el reclamo de medidas represivas y punitivas severas ejemplarizantes dirigidas no sólo hacia los responsables del acto delictivo sino hacia los propios "**grupos de riesgo**", es decir los sectores más carenciados de la sociedad que, por esta vía son "**demonizados**". Al descentrarnos de estos encargos los operadores sociales somos rápidamente calificados de "ineficaces" y hasta de cómplices.

Un segundo orden de obstáculos es el derivado de la "**alta rentabilidad**" que se genera en torno a la actividad delictiva. No me refiero a la ganancia de quienes la protagonizan (los delincuentes) sino a todo un mercado de tecnología, accesorios y servicios relacionados con la seguridad: alarmas, rejas, cerraduras, asesoramientos, armas de autodefensa, además de las instituciones públicas y privadas que constituyen fuentes de empleo y/ o ganancia en un contexto de retracción y crisis.

A la mencionada "**rentabilidad económica**" debemos sumar la "**rentabilidad política**". Diversos estudios de psicología política muestran cómo el sentimiento de inseguridad genera apego a lo instituido y favorece la aceptación de propuestas

conservadoras de tinte autoritario. Es más, la preocupación por la actividad delictiva desplaza de la atención pública otras problemáticas y otras inseguridades tales como el desempleo, el retroceso de las políticas sociales, la crisis del sistema de atención a la salud y otros temas que hoy marcan la realidad nacional y regional.

Estos intereses alimentan corrientes resistenciales a la introducción de políticas alternativas que no tengan el **vigilar** y **castigar** como eje central. En los últimos años esta tendencia se ha visto reforzada por los efectos de la globalización en la economía y en la cultura. En el nuevo orden económico mundial los Estados nacionales han perdido su capacidad de acción sobre las causas estructurales de los fenómenos de exclusión y violencia social. Así se consolida y generaliza de parte de los sectores gobernantes un viejo discurso que tiende a independizar los fenómenos de violencia social de sus causas estructurales. Desde esta perspectiva el análisis de las causas se limita a la demonización de los actores, a una suerte de naturaleza perversa ante la cual solo corresponden respuestas de control social de carácter punitivo a veces encubierto en nominaciones como medidas re educativas o estrategias de rehabilitación, pero que no logran correrse del eje de vigilar y castigar como recurso central.

Esto genera, a nivel del imaginario colectivo dos efectos: En primer lugar responder a la violencia con violencia generando un circuito de retroalimentación que paradójicamente implica una creciente amenaza a la seguridad del conjunto de la población.

En segundo lugar se produce una apropiación del tema por parte de los sectores más reaccionarios del sistema político, aquellos que históricamente han respondido a los conflictos socioestructurales con propuestas de tinte autoritario y represivo.

En este escenario al momento de abordar la relación seguridad - DDHH, no podemos desconocer el traumatismo histórico que opera en todos nosotros a partir de lo sucedido en el país y la región cuando en nombre precisamente de la seguridad (nacional) se perpetraron las más atroces violaciones a los DDHH. DDHH que, a partir de su violación sistemáticas de parte del Estado fueron resignificados y hoy operan como marco de referencia ineludible para diversos actores colectivos.

Se hace entonces necesario definir nuestro posicionamiento en este campo de problemáticas atravesando por múltiples tensiones, conflictos y contradicciones; superar estos obstáculos, descentrarnos de encargos, urgencias y reduccionismos, para construir un mirador alternativo desde el cual interrogarnos sobre la realidad y nuestro lugar en ella.

## **II - LA SEGURIDAD COMO NECESIDAD EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS HACIA UNA CONCEPCIÓN ALTERNATIVA DE LA SEGURIDAD HUMANA.**

Nuestra propuesta apunta a construir nuevas lentes, modificar nuestras cabezas procurando rescatar la complejidad del problema, reconectarlo con sus causas estructurales, desactivar los circuitos de retroalimentación de la violencia. Desde allí podremos revisar nuestras supuestas certezas y el sentido de nuestras intervenciones tomando los DDHH, de todos los humanos, como horizonte de referencia.



Señalaré someramente algunas "ideas fuerza" que operan como coordenadas para la construcción de ese mirador. El primer paso es superar la contraposición entre seguridad y DDHH.

Inseguridad es toda amenaza a la integridad y autorealización humana. Ésta a su vez, está en función de la satisfacción de las necesidades humanas.

Los DDHH en tanto expresión declarativa de dichas necesidades, lejos de contraponerse a la seguridad, son condición de ésta. No hay seguridad sin garantía y vigencia plena de dichos derechos.

Esto nos lleva a conceptualizar la violencia como toda acción u omisión que amenace o ataque las posibilidades de autorealización humana, o sea que obstaculice o imposibilite la satisfacción de las necesidades esenciales de los seres humanos.

Desde esta perspectiva podemos diferenciar:

- Una violencia socioestructural que impone a ciertos sectores sociales a vivir en condiciones de insatisfacción crónica de sus necesidades esenciales.
- Una violencia actuada por personas o grupos que irrumpe en la escena pública como delito o infracción y que es, en buena parte secundaria a la violencia estructural.
- Una violencia represivo - punitiva que surge como respuesta socioinstitucional a la anterior

En esta categoría no sólo incluimos el accionar de los "organismos de seguridad" y el sistema carcelario sino todo un sistema de producción de significados que genera un discurso que - a la vez que oculta o minimiza las condiciones estructurales de producción de violencia - personifica y descontextualiza el "acto", justifica la respuesta punitiva, demoniza al transgresor y refuerza su exclusión.

Estas "**violencias**" interactúan y retroactúan entre sí, atravesando tanto los espacios públicos como los privados, generan diferentes formas de "**rutinización**" y "**naturalización**" e intervienen en la "**producción de subjetividades**" ( Giorgi, 1999 ).

Las historias de vida realizadas a jóvenes infractores muestran la acción sucesiva y acumulativa de estas violencias. Quienes en un primer momento aparecen ante nuestra mirada como víctimas de violencia socio - estructural, al momento de actuar la violencia introyectada son percibidos como "**agresores**" y, posteriormente de nuevo como víctimas del efecto aniquilador que sobre sus potencialidades tiene el sistema punitivo.

Adherimos al criterio que considera víctimas tanto a las personas afectadas por delito como a aquellos dañados por acciones u omisiones que sin transgredir el derecho penal violan normas internacionalmente reconocidas relativas a los DDHH (víctimas de abuso de poder) ( Asamblea General N.U. 29 de noviembre 1985). Las diferentes formas de violencia y victimización coexisten, interactúan y retroactúan generando un complejo enmarañamiento que produce tanto actos como significados.

Esto nos introduce en un modelo de causalidad circular que permite interrogarnos sobre la forma en que las respuestas socioinstitucionales recurren sobre ella resignificándola, moldeándola y en última instancia reproduciéndola.

Siguiendo los aportes de M. Max Neef ( 1993 ) en su teoría de las necesidades humanas cuestionamos la idea de que la actividad delictiva constituye una "estrategia de **sobrevivencia**" para los sectores excluidos. El sentido de estas actividades trasciende la sobrevivencia constituyendo estrategias para la satisfacción o pseudo - satisfacción de múltiples necesidades que en estos individuos o grupos aparecen insatisfechas.

Nuestra práctica psicológica con personas de estos sectores permite ver cómo la integración a grupos involucrados en actividades delictivas opera como intento de satisfacción de necesidades de afecto, inclusión, protección, identidad, autoestima, las que han sido sistemáticamente postergadas en los espacios sociales instituidos por los cuales estas personas han transitado. Todo proceso de exclusión conlleva la inclusión en una subcultura donde el sujeto pasa a tener un lugar, a ser alguien significado por otros.

Se abre así para el sujeto un nuevo tejido social estigmatizado desde la cultura hegemónica pero que opera como grupo de pertenencia y referencia ofreciendo experiencias y modelos que alimentan el proceso identitario.

Realizadas estas consideraciones arribamos a la conclusión de que el más elemental análisis del "acto delictivo" debe tomar en cuenta:

- El proceso de producción social del "acontecimiento".
- El sujeto con su historia personal.
- El entramado social de origen que fracasa en su intento de socialización.
- El entramado que lo integra otorgándole un lugar en esa subcultura.
- El destinatario circunstancial de la violencia - la víctima - que deberá inscribir el episodio en su historia personal otorgándole sus propios significados.
- El observador que, desde su óptica y valores emite juicios, atribuye intencionalidades y evalúa potencialidades de rehabilitación ( Giorgi, 1999).

Una última coordenada que debemos explicitar es la naturaleza radicalmente diferente de las políticas represivas y las políticas sociales de promoción humana. Ambas implican tiempos, objetivos, modalidades de aproximación, lógicas e intencionalidades diferentes.

Mientras la represión apunta a la supresión del "acto delictivo" sin reparar en los costos sociales y humanos de su accionar, en lo cual, en última instancia radica su ineficacia, las políticas sociales que proponemos se orientan a desestructurar las condiciones sociales que lo generan, a rescatar las potencialidades humanas de los involucrados. La disminución de la actividad delictiva es un efecto secundario de estas transformaciones. Esto hace que no puedan responder a urgencias ni inmediateces que - como señala C. Uriarte - operan como mecanismo de postergación de la problemática de fondo.

De esto derivan diferentes criterios para evaluar éxito o fracaso. Esto nos lleva a cuestionar la viabilidad de la coexistencia de ambas políticas en los mismos espacios institucionales. Los equipos operadores e instituciones que desarrollan unas y otras deben estar claramente diferenciadas evitando la interferencia que lleva a la perversión de los fines de unos y otros.

Hechas estas consideraciones estamos en condiciones de redefinir la protección y su percepción subjetiva - la seguridad como derecho y como necesidad humana en términos doblemente abarcativos -.

En primer lugar descentrándola de la mera protección ante el accionar delictivo para incluir en ella el resguardo y la garantía del conjunto de derechos y necesidades cuya satisfacción condiciona el desarrollo pleno de los individuos y de los colectivos. Esto es protección de todas las formas de violencia incluidas las socio - estructurales.

En segundo lugar en tanto protección y seguridad son derechos inherentes a lo humano lo son de todo individuo perteneciente a la especie. En esto radica el riesgo de expresiones como "seguridad ciudadana" que proponemos - siguiendo la formulación de las Naciones Unidas - sustituirlo por el de "Seguridad Humana" definida como el derecho de personas y las comunidades a vivir seguras y desarrollar sus proyectos en paz ( Domínguez, J.C., 1999 ).

La "seguridad humana" así definida no se corresponde con lo que en el discurso dominante se incluye bajo el rótulo de problemas relativos a la seguridad sino que abarca un conjunto amplio y complejo de dispositivos que las sociedades se han dado a lo largo de la historia para preservar la vida de sus integrantes y que, como desarrollaré a continuación en esta cultura a fin - comienzo de siglo y de milenio atraviesa una marcada crisis.

### **III - TRANSFORMACIONES DE LA CULTURA: CRISIS EN LAS FUNCIONES DE PROTECCIÓN Y CUIDADO. DESREGULACIÓN DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES.**

Las necesidades esenciales del ser humano han sido atendidas por las distintas culturas de diversas formas dando lugar a una variedad de satisfactores ( M. Max Neef). No obstante dichas necesidades tienen en todos los casos un destino vincular operando como substracto motivacional de las conductas gregarias que conducen que conducen a distintas formas de organización social (E. Pichón Rivière).

La necesidad de protección no es una excepción. Desde su nacimiento el infante humano se diferencia del resto de las especies por su marcada y prolongada indefensión. Ésta determina un largo período de dependencia en que debe ser cuidado y protegido por otros.

En este proceso, a partir del "ser cuidado" mediante mecanismos de identificación e introyección aprende a "cuidarse a sí mismo" lo que posteriormente le permitirá "cuidar a otros". De este modo las modalidades de una cultura para proteger a sus miembros de los riesgos existentes en su universo simbólico moldea una cierta subjetividad que luego se objetivará en comportamientos concretos ante el riesgo o la amenaza. Esto nos lleva a plantear la importancia de realizar una breve historización, esto es una recorrida histórica que permita visualizar las diferentes formas que las sociedades humanas se han dado para proteger a sus miembros. Desde allí retomaré el análisis de lo que sucede en esta, (nuestra ?) cultura de fin y comienzo de siglo y de milenio.

En las sociedades preindustriales la familia extensa cumplía las funciones de

P S I K O L I B R O

protección y cuidado de aquellos integrantes más vulnerables o que, por alguna razón carecían de autonomía. En ella siempre existía un excedente de "mano de obra" que permitía la atención de niños, ancianos y enfermos. A su vez, el trabajo rural artesanal permitía cierto nivel de incorporación a los procesos productivos de acuerdo a las posibilidades de cada uno así como la temprana integración de las nuevas generaciones a lo cual la función protectora era cumplida en el propio ámbito laboral junto con la capacitación y la iniciación en el mundo del trabajo.

Con la industrialización estas redes se destruyen. Sobreviene la urbanización y las migraciones de adultos jóvenes imponiéndose la llamada "familia nuclear" como modelo. Esta reducción de la familia unida al ingreso de la mujer a la actividad laboral extrahogareña genera nuevos problemas y deja vacíos en relación al cuidado de los miembros con menor autonomía.

Surgen así las instituciones "educativas", las de "amparo", los "jardines maternos", "orfanatos, hospicios", toda una gama de dispositivos que irán conformando la "seguridad social" como parte del Estado Moderno.

Si bien existieron instituciones no estatales como: cajas de auxilio, guarderías solidarias, "asociaciones de mutuo socorro" organizadas mayoritariamente sobre la matriz religiosa o sindical, el Estado opera en todo momento como modelo y referente organizador de los usos y costumbres de estas instituciones.

De este modo el Estado expropia para sí un conjunto de funciones esenciales de toda organización social: educación, salud, seguridad, seguridad social desplazando o ubicando en roles secundarios a la llamada sociedad civil.

Este papel del Estado como garante alcanza su máximo exponente cuando, al promediar el siglo XX en la atmósfera propia de la post guerra las Naciones Unidas consensuan la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En ella se expresan como Derechos Universales las necesidades básicas jerarquizadas e interpretadas de acuerdo a una concepción del ser humano como sujeto de derecho y se otorga a los Estados el papel de garante y custodia de los mismos.

Pero, hacia las últimas décadas del siglo en el marco de la crisis de la Modernidad asistimos a una tercera fase del proceso. La familia nuclear entra en crisis. Las relaciones de pareja adquieren nuevas modalidades. En Montevideo sólo 1/3 de los hogares corresponden al modelo de hijos conviviendo con ambos progenitores ( Filgueiras, 1997).

Las transformaciones de los roles de género se profundizan y las tareas clásicamente adjudicadas a la mujer pasan a ser redistribuidas en base a una renegociación singular de cada pareja cuyo resultado no siempre lleva a que estos quehaceres sean realizados con el compromiso, regularidad y valoración con que tradicionalmente se hacían. En muchos casos se produce una suerte de tercerización de tareas relativas a la atención de niños, ancianos y enfermos contratando servicios y mano de obra de menor calificación. La protección y el cuidado se consagra así como una mercancía más, regulada por leyes de mercado y donde la calidad a que cada uno accede depende del poder adquisitivo.

A esto debemos sumar las "transformaciones en el mundo del trabajo" que, entre

P S I K O L I B R O

otras cosas determina: inestabilidad en las modalidades contractuales, horarios y régimen de días libres que afectan la organización y dinámica familiar junto con, el debilitamiento de las organizaciones sindicales como espacio de protección de derechos y fuente de iniciativas solidarias para resolver las necesidades de las familias trabajadoras. Esto se une al permanente fantasma del desempleo y la exclusión convertida en una de las amenazas más características de nuestro tiempo.

Estos aspectos modifican los hábitos de crianza e inciden en la subjetividad tanto a nivel de los modelos que el niño integra como en los mandatos y obligaciones que la cultura define para los distintos roles.

Paralelamente se replantea el papel del Estado en relación a la protección de la población. El cuestionamiento de la eficacia estatal en la atención de las necesidades de los sectores más vulnerables relacionadas con la burocratización, centralismo, falta de plasticidad para dar respuestas adaptadas a las singularidades, despersonalización en la relación con los usuarios y – principalmente – altos costos en el plano financiero llevan al repliegue de la presencia estatal y de la inversión en políticas sociales.

La globalización insta un nuevo orden en la economía mundial en el cual los Estados nacionales pierden su capacidad de mediación entre capital y trabajo. Esto genera una creciente impotencia del Poder Político nacional para resolver los problemas sociales derivados de la exclusión.

Conscientes de sus limitaciones los gobernantes no pretenden atacar las causas estructurales sino que despliegan estrategias comunicacionales que generan una “política espectáculo” centrada en hechos impactantes pero secundarios: seguridad pública, contrabando, corrupción se transforman en centros de las plataformas políticas ante la incapacidad de proponer soluciones económicas alternativas a la exclusión (Zaffaroni).

El Estado debe reformarse, reducirse y esto implica devolver a la familia y a la sociedad civil las funciones que durante el proceso de modernización había asumido. No obstante encuentra estructuras familiares frágiles, redes sociales empobrecidas, mecanismos solidarios desgastados que no están en condiciones de reabsorber estos encargos. Se configura así una situación de **crisis en relación a las funciones de protección y cuidado** (Giorgi, 2000).

Estas transformaciones recorren la estructura social desde los niveles micro a los macro, desde la vida privada a la propia organización del Estado implica la disolución de los contratos implícitos o explícitos que regulan los intercambios en diversos ámbitos.

Esto nos lleva a proponer una extensión de la noción de desregulación, utilizada en relación a la economía y la temática laboral a toda la cultura en tanto alcanza al conjunto de las prácticas sociales.

Aquel Estado Moderno al que se asigno el rol de garante de los Derechos Humanos se achica, debilitándose no sólo como gestor sino también en sus tareas de regulador que le permitían operar como metaenquadre contenedor de los conflictos propios de la convivencia social. La renuncia del Estado a su papel de “garante” y reasegurador se evidencia en el estallido de múltiples instituciones, muchas de las cuales se relacionan directamente con la protección y cuidado de las personas. Ejemplo de esto son las instituciones de amparo, la seguridad social, el propio sistema de salud, la educación.



Entran en crisis los valores de solidaridad y universalidad de las prestaciones para instaurarse paulatinamente una lógica basada en la rentabilidad económica de la inversión, en seguros individuales que cubren solo a quien los contrata excluyendo a crecientes sectores de la población. Esto incide en la sensibilidad colectiva naturalizando el hecho de que el derecho es de aquel que lo adquiere y no algo inherente a la condición humana. Los Derechos del Consumidor desplazan gradualmente a los Derechos Humanos.

Estos procesos conllevan la desestructuración de referentes, los encuadres socio – institucionales que operan como contención de los aspectos más primitivos de la personalidad se resquebrajan generando fuertes vivencias de inseguridad y desamparo.

Esta desregulación puede pensarse como una crisis de apuntalamiento ( Käes,1996 ). Todo ser humano necesita sentirse apuntalado en un vínculo con otro: figuras de referencia, instituciones, cultura y cuerpo social en su conjunto aportan los “apoyos” necesarios a esta función y los modelos que sostienen el proceso identitario ( “función de modelación” ).

La crisis de la cultura compromete los procesos de asignación de un lugar y la futurización de los sujetos a través de la constitución de sus proyectos de vida. Emerge así la ansiedad de “no asignación” de no tener un lugar en la cultura.

Dentro de esta dinámica se generan múltiples sufrimientos que se expresan en distintas áreas: mente, cuerpo, mundo de relación, espacios privados, institucionales son escenarios alternativos y complementarios en que el sufrimiento hace síntoma.

La ausencia de modelo en relación al cuidado y la protección genera un déficit en el autocuidado o en la protección recíproca a nivel de grupo de pares. Las causas de muerte y las amenazas de salud en adolescentes y adultos jóvenes en los países de la región – accidentes, suicidios, hechos violentos, adicciones – dan cuenta de los efectos de esta crisis de protección y cuidado en una forma singular de "producción de subjetividad" y de actitud ante el "riesgo".

A su vez las vivencias de inseguridad con los consiguientes miedos – al ataque, a la pérdida, a la exclusión – adquieren un inusitado peso como determinantes del comportamiento social.

Dichos comportamientos tienden a agruparse en dos sistemas actitudinales diferentes y contrapuestos:

- uno básicamente individualista en que todo otro es un potencial enemigo ( xenofobia, intolerancia ) y otro
- gregario o solidario donde el miedo opera como motivación para el nucleamiento en colectivos que brinden seguridad a quienes los integran.

Se trata de identificar pautas de conexión que permitan aunar esfuerzos desarrollando el sentimiento de pertenencia por encima de las diferencias. La ofensiva ideológica cultural que acompaña los fenómenos de globalización apunta a canalizar el miedo y los sentimientos de inseguridad en la primera de estas tendencias. Dicho discurso ha sido caracterizado como una autentica cruzada contra la solidaridad.



Su énfasis en la competencia, la ética de la eficacia, la ecuación ser – tener propio de la cultura consumista junto a la afirmación de que toda iniciativa solidaria está condenada al fracaso en tanto no respete las leyes del mercado favorecen la producción de una subjetividad donde el otro es percibido como un potencial competidor y ofrece diversos modelos tendientes a consolidar un proceso identitario coherente con estos valores.

Por otra parte la Psicología Comunitaria con la que nos identificamos apuesta a las potencialidades que los seres humanos ponen en juego cuando logran sumar esfuerzos desarrollando distintos niveles de pertenencia y cooperación. Se trata en si misma de una propuesta contrahegemónica que tiende a producir una subjetividad capaz de articular sus logros personales como proyectos colectivos.

En este marco el estilo de solución de los conflictos y las formas de propender a la construcción de la “seguridad humana” son esencialmente diferentes.

#### **IV - LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA COMO ARTICULADOR COLECTIVO. EJES PARA CONSTRUIR UNA METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN.**

A continuación definiré algunos ejes que permiten delinear las bases para construir un modelo de intervención desde la perspectiva que hemos venido desarrollando. Se trata básicamente de articular una metodología que partiendo de la noción de seguridad como garantía de derechos y atención de necesidades transite hacia procesos colectivos de análisis, participación y empoderamiento que permitan a los sujetos y a los colectivos desplegar sus potencialidades.

##### **1) Salud y Calidad de vida**

A partir de aportes de Luis Weinstein (1978), E. Pichón Riviére (1985), M. Max Neef (1993) y Juan Carlos Carrasco (1971- 81) hemos conformado un marco de referencia basado en ciertas "ideas fuerza":

- la salud se relaciona con las necesidades humanas no sólo en referencia a su satisfacción sino a la conciencia que de ellas se tenga. Esto es: a la capacidad de las personas y de los colectivos de pensarse como "sujetos de necesidades" (conciencia crítica).
- Dichas necesidades constituyen el substracto motivacional de los vínculos a través de los cuales los colectivos procuran generar los satisfactores que la situación, la historia y el nivel de creatividad hacen posibles. Las necesidades devienen así en potencialidades

El trabajo con poblaciones vulnerables sometidas a violencia estructural -a nuestro entender- pasa por un proceso de análisis colectivo que permita a los sujetos conectar sus experiencias subjetivas (sufrimientos) con sus condiciones de vida y los factores que la determinan ejerciendo la creatividad y capacidad transformadora en el marco de proyectos de autorealización personal y colectiva ( Giorgi, 1991).

Esto conduce a la consolidación y revalorización de elementos que pueden caracterizarse como factores protectores o salugénicos tales como:

- las redes sociales
- identidad cultural
- inclusión socioinstitucional
- participación - ejercicio de ciudadanía

Nos encaminamos así en una estrategia de restitución de derechos a partir de las propias potencialidades de los colectivos.

## **2) Integralidad de los procesos - abordaje multifocal y pluridimensional**

La metodología de intervención con poblaciones en situación de vulnerabilidad debe contemplar integralmente la problemática con sus distintas dimensiones: material, afectiva, educativa, organizativa, sanitaria. Esto conduce a que en los diferentes momentos del proceso las prioridades se focalicen de forma diferente, potencializándose reciprocamente y procurando siempre mantener la integralidad de los procesos.

Esta relación entre las dimensiones nos ha llevado a postular la noción de "punto crítico" o de "apalancamiento" para referirnos a aquellos momentos del proceso en que los logros alcanzados en un plano habilitan o potencializan el trabajo en otro.

En el abordaje de estas problemáticas suelen plantearse dicotomías entre el trabajo con el mundo interno de los sujetos y la resolución de necesidades concretas en el plano de lo real, entre las intervenciones individuales y las que se realizan sobre los colectivos.

La experiencia nos ha mostrado que la atención en cierto grado de las necesidades materiales posibilita una mayor mediatización y simbolización que facilitan el trabajo sobre los aspectos subjetivos y viceversa, el trabajo sobre el mundo interno potencializa los recursos del sujeto para resolver las problemáticas a nivel de lo real. Del mismo modo lo individual y lo colectivo se sinergizan recíprocamente habilitando procesos de autorealización personal.

Necesidades básicas, autoestima, creatividad, afectos, futurización, organización son distintos aspectos de un proceso integral de promoción y restitución de derechos.

## **3) La comunidad como sistema abierto, con historia previa y posterior a nuestra intervención.**

Nuestra intervención se hace en espacios y tiempos arbitrariamente recortados de una realidad interconectada. No debemos confundir los recortes operativos del campo de intervención que realizamos para poder aplicar nuestras técnicas e instrumentos con la realidad misma. El psicólogo participa parcialmente de una etapa de la historia de esa comunidad, es un agente externo y como tal debe renunciar a la fantasía omnipotente de que el proceso comienza con su llegada y culmina con su partida.

El concepto de Redes Sociales permite asumir esta interdependencia. Nuestra intervención se sitúa en un "nodo de la red" pero recibe y transmite efectos al conjunto de espacios interconectados que están más allá de nuestro campo de acción.

## **4) Participación y empoderamiento**

La historia de las Políticas Sociales en América Latina ha sido en buena parte la historia del control social de los sectores excluidos. Su intencionalidad ha apuntado más a atenuar conflictos y a evitar un empoderamiento de esos sectores que a un verdadero proyecto de promoción humana.

La apuesta a la participación entendida como ejercicio del poder de decisión de los colectivos ha sido una postura histórica de la psicología comunitaria latinoamericana desde sus orígenes. En coherencia con este enunciado las intervenciones deben tender a revisar las actitudes pasivo - dependientes procurando una relación de mayor simetría con el Estado, con crecientes niveles de involucramiento y control sobre los proyectos institucionales.

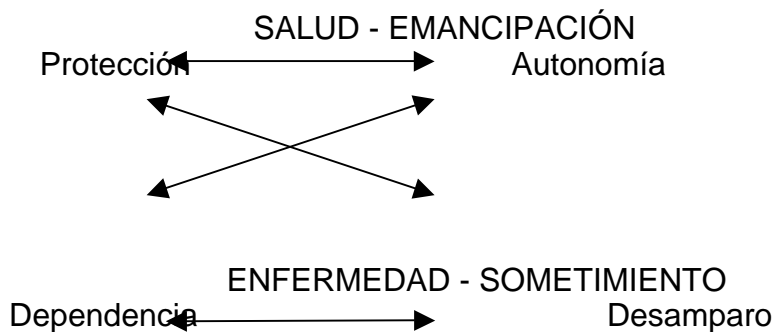
### 5) Protección y autonomía

Lo antedicho nos lleva a reflexionar sobre las relaciones perversas que suelen generarse entre las categorías de protección, dependencia, autonomía y desamparo. Analizando el vínculo que establecen las instituciones efectoras de las políticas sociales podemos identificar ciertos estilos de relacionamiento con los usuarios que favorecen posturas dependientes.

Las políticas sociales deben dotar a los individuos y las comunidades del apoyo y la protección necesaria para favorecer su desarrollo autónomo. La desprotección con insatisfacción de necesidades esenciales condiciona una actitud inmedatista con escaso desarrollo de la capacidad de simbolización.

La protección y la seguridad así entendidas se contraponen a la desprotección y la dependencia. Los primeros habilitan mientras los segundos coartan y someten.

Las políticas asistencialistas suelen atrapar a los sujetos en una realidad pseudoreconfortante que inhibe sus potencialidades congelándolo en la dependencia y la vulnerabilidad para luego expulsarlos a la situación de desamparo.



La auténtica situación de protección y seguridad es aquella que cuenta con dispositivos capaces de estimular la autonomía habilitando el pleno desarrollo de las potencialidades de los sujetos y de los colectivos.

## **6) Respeto a la cultura y valores de los grupos con que trabajamos**

La identidad cultural constituye un derecho y un factor protector ante diversas patologías sociales. Todo grupo humano tiene sus valores y estas deben ser tomadas en cuenta en cualquier modalidad de intervención.

Esto implica - más allá de lo declarativo - procesar en la práctica el choque entre la cultura del equipo y la de la comunidad con la consiguiente renuncia a imponer nuestras formas de percibir la realidad (ética de la autonomía ).

## **7) Restitución de derechos.**

Todo derecho no respetado o ejercido implica un punto de violencia estructural por tanto cuando procuramos resolver conflictos secundarios a la violencia estructural la restitución de derechos es un componente esencial de la estrategia de intervención.

## **8) Implicación**

Llamamos implicación al conjunto de elementos e intereses manifiestos o latentes que vinculan al operador con la situación y las personas con que trabaja. Somos parte de una sociedad, portadores de cultura con nuestros valores y prejuicios, con nuestras historias personales, con nuestras propias necesidades académicas, profesionales y personales. Necesidades de reconocimiento, de autoafirmación, de afecto, también necesidades económicas y laborales.

Los análisis tradicionales de las intervenciones sociales toman al beneficiario como sujeto de necesidades desconociendo que el operador, en nuestro caso el psicólogo también tiene necesidades que procura satisfacer en su trabajo. Este "punto ciego" lleva a establecer entre técnicos y comunidad una suerte de "contrato narcisista" donde el éxito de nuestras intervenciones pasa por el grado en que los beneficiarios a través del proceso se aproximan a nuestra forma de ser y hacer las cosas.

Incluye a su vez una concepción ética. Tradicionalmente las políticas sociales se sustentaron en una "ética de la beneficiencia". En ella son los operadores quienes, en tanto portadores de valores hegemónicos interpretan lo que consideran el bien o el mal para sus asistidos marcando así el rumbo de los procesos y los gradientes de éxito o fracaso.

Nuestra propuesta es la de una "ética de la autonomía", ética procesual con énfasis en el carácter dialógico de los procesos. Esto implica respetar al otro como portador de valores propios que aún en conflicto con los nuestros deben ser respetados.

Esto enfrenta a los equipos al desafío de sostener los procesos en un equilibrio dinámico entre la contemplación acrítica de los valores de estas poblaciones y la imposición autoritaria de sus propios valores culturales.

En el vínculo se introducen experiencias previas, encargos sociales, percepciones anticipadas del "otro" marcadas por su condición social, elementos siempre presentes en el lente a través del cual percibimos al diferente y que muchas veces provocan contradicciones entre discurso teórico y actitudes concretas.

Para estos aspectos sean reintegrados y puestos al servicio de la tarea, el equipo debe darse sus espacios donde analizar la implicación y la resonancia afectiva en cada uno de nosotros.

Hemos procurado sintetizar algunos elementos que operan como anclaje para sostener un trabajo de autentica restitución de derechos, capaz de superar el espiral de las violencias evitando que la supuesta protección devenga en nuevos controles sociales reforzando la dependencia y el sometimiento.

Se trata, en última instancia, de renovar desde la práctica, el viejo compromiso de la Psicología Comunitaria latinoamericana con la defensa de la dignidad humana.

## BIBLIOGRAFÍA

Carrasco, J. C. Rol del Psicólogo en el mundo contemporáneo en: "El Psicólogo: roles escenarios y quehaceres". Ed. Roca Viva - Montevideo, 1991.

Domínguez, J. C. Hacia un programa integral de desarrollo comunitario para la seguridad humana en Latinoamérica. Revista Alter - motivos del control social Año I N°1, págs. 7 - 36 UNLP. Argentina, 1999.

Filgueiras, C. La familia en el Departamento de Montevideo. Ed. Mimco ANEP, 1997.

Giorgi, V. Educación Popular y Salud Mental en Multiplicidades, págs. 129 -154. Autores varios. Ed. Signos. Montevideo, 1991.

Käes, R. et al. Transmisión de la vida psíquica entre generaciones. Amorrortu. Bs. As., 1996.

Max Neef, M. Desarrollo a escala humana. Ed. Nordan. Montevideo, Uruguay. 1993.

Morín, E. El Método III. El conocimiento del conocimiento. Ed. Mimco, 1990. (Francia PUF 1989).

Pichón Riviére, E. - Del psicoanálisis a la psicología social. Ed. Nueva Visión. Bs.As. 1985.

Rebellato, J. L.& Giménez, L. E.Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades". Ed. Roca Viva. Montevideo 1997.

Uriarte, C. Entrevista publicada en la República. Montevideo,1996.

Weinstein, Luis - Salud y autogestión. Coedición Tupac - Nordan. Bs. As. - Montevideo, 1978.

Zaffaroni, Eugenio - La globalización y las actuales orientaciones de la política comunal.  
Texto de la exposición realizada el 23 - 2 - 99. U.A.M., México.

P S I K O L I B R O



## EL RACISMO EN EL PERÚ: PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS

Ramón León  
Universidad Ricardo Palma  
Lima, Perú

Muchos son los problemas que afectan a las sociedades latinoamericanas y que contribuyen a esa atmósfera de pesimismo, de desazón interna, de frustración que se percibe en la literatura y en las conversaciones con quienes viven en ellas.

En el mundo andino, históricamente la región menos desarrollada de América del Sur, ellos adquieren una dimensión todavía mayor. Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela tienen una larga historia de dictaduras, seguidas de estallidos y frustraciones sociales, y han sido sacudidos en los últimos años por verdaderos vendavales políticos y por graves crisis económicas. La vida de sus habitantes transcurre en medio de una situación prolongada de incertidumbre, que pone a prueba la ya de por sí elevada capacidad de adaptación de ellos.

Lamentablemente, muchos de esos males no han sido afrontados ni mucho menos combatidos. La corrupción, el autoritarismo, el machismo, el racismo, la práctica de conductas discriminatorias, no han sido sometidos a la reflexión crítica, que llevaría al reconocimiento claro de ellos y a la búsqueda de su superación: esas son tareas que las elites intelectuales de esos países les deben aún a sus respectivas sociedades.

Esta afirmación vale en primer lugar para la sociedad peruana, conmovida en las últimas dos décadas por acontecimientos negativos de gran magnitud.

### Veinte años de conmociones y sus consecuencias en la imagen del Perú

Terminado el régimen militar en 1980, tras doce años en los cuales se trató de implementar un régimen socialista, el Perú retornó a la senda democrática, eligiendo como Presidente a Fernando Belaúnde Terry, precisamente aquel a quien las Fuerzas Armadas habían depuesto en 1968.

Fue también 1980 el año en el cual se inició lo que Nelson Manrique (1989) denominó “la

década de la violencia”: el movimiento terrorista de Sendero Luminoso provocaría más de 30 mil muertes, poniendo en jaque a la sociedad peruana, y dejando traumas en la memoria colectiva de ella, tales como la matanza de Uchuraccay y el atentado de la calle Tarata, en el tradicional distrito limeño de Miraflores.

En 1985, cuando Belaúnde dejó el poder y accedió a la presidencia Alan García Pérez, Sendero Luminoso era una realidad sangrienta en la vida diaria del Perú, que poco después sintió el devastador impacto de una hiperinflación nunca antes experimentada (Contreras & Cueto 2000). En 1990, Sendero Luminoso y el total descalabro de la economía habían creado un escenario social dantesco.

La sorprendente elección de Alberto Fujimori, un desconocido en la escena política peruana, y su ascenso al poder en 1990, constituyó un nuevo remezón para el país, remezón que se potenció aún más cuando el nuevo gobernante aplicó una serie de drásticas medidas económicas.

En 1992 se produjo el máspreciado logro del régimen: la captura del líder de Sendero Luminoso, Abimael Guzmán, y el progresivo desmoronamiento del movimiento terrorista. Pero a lo largo de la década del 90 el régimen fujimorista devino dictatorial y cada vez más corrupto, para tener el fin abrupto que todos conocen.

Estos acontecimientos y otros más tenían que ejercer su influencia en la subjetividad de las personas y en sus comportamientos. La calidad de vida nunca ha sido elevada -ni siquiera aceptable- para la inmensa mayoría de los habitantes del Perú. Pero en los difíciles años de fines del 80 y comienzos del 90, el desasosiego, la incertidumbre, inclusive el temor por la propia vida, cobraron inmensa fuerza también en la clase media (León 1989; León & Zambrano Mora 1990, 1993).

De otra parte, entre los científicos sociales se impuso la necesidad de cuestionar los patrones de explicación de la sociedad peruana (Manrique 1996), definida hasta ese entonces con términos que hacían referencia al “carácter pacífico de los peruanos”, y a la hermandad existente entre todos ellos.

Este proceso de cuestionamiento colocó en primer plano a algunos de los problemas sociales que hasta entonces habían sido negados o pretéritos. Uno de esos es el del racismo.

La aparición del racismo en la discusión social en el Perú

El racismo es un problema acerca del cual se ha guardado silencio en el Perú. Y es que en él, como en la mayoría de los países andinos, el tema de la raza, en particular el tema de la raza de cada uno de nosotros, es un tema de difícil abordaje, un tema que afecta nuestra autoestima, y sobre el cual no podemos expresarnos con claridad, razón por la cual se le suele dejar de lado, ignorarlo.

Sólo en los últimos años, él ha encontrado un lugar en la agenda de trabajo de los sociólogos, los antropólogos y los historiadores. Aparte de Sendero Luminoso, cuya aparición y desarrollo han sido relacionados con la discriminación, el maltrato y la ausencia de posibilidades de las que han sido víctimas los pobladores del Ande (Manrique 1989; Degregori 1990), otro hecho detonante del interés por la problemática racial fue la campaña electoral de 1990, en la cual se enfrentaron Mario Vargas Llosa y Alberto Fujimori.

En un contexto de profundo caos económico, agravado por la presencia de Sendero Luminoso y por una corrupción metastásica, la confrontación entre Vargas Llosa y Fujimori adquirió también un significado racial: Fujimori, un newcomer en la política peruana, se presentó como el “candidato de los cholitos” que se alzaba en contra de los blancos y aristocratas, representados supuestamente por Vargas Llosa (De la Cadena 1998).

Así, la problemática racial adquirió una importancia decisiva y comenzó a ser estudiada. La producción bibliográfica sobre el particular es, consecuentemente, todavía muy pequeña (e.g. Callirgos 1993; León 1998; León et al. 2000; Manrique 1999; Portocarrero 1993, 1995) . Lamentablemente, la presencia de la psicología es casi mínima, pues los psicólogos, por lo general, han ignorado la problemática del racismo.

Ese es precisamente el tema de la presente conferencia.

### Perú: una igualdad desigual

Como todas las naciones contemporáneas, el Perú se define también como una sociedad democrática, en la cual todos sus integrantes disfrutan de igualdad de derechos y tienen asimismo igualdad de deberes.

Sin embargo, a despecho de esa igualdad proclamada por el Estado y por su aparato jurídico, lo cierto es que un observador objetivo de la realidad peruana podrá reconocer la presencia ubicua del racismo en ella. Un antropólogo peruano hace una afirmación

categoría sobre el particular: “El Perú y los países de composición india muy fuerte de América, son países profundamente racistas, mucho más racistas de lo que la gente imagina” (Montoya 1991; pg. 159).

Así es. Pues como decía Alberto Flores Galindo, el conocido historiador peruano prematuramente fallecido, “todos saben que tanto en las decisiones importantes como en la vida cotidiana, no todas las opiniones tienen el mismo valor: depende de quien las diga, cuál sea su aspecto físico, cómo se apellide, quiénes sean sus parientes y, desde luego, en qué nivel económico se ubique” (Flores Galindo 1988; pg. 24).

Cierto: no hay en el Perú una ideología racista; tampoco una juridicidad que prescriba y de sustento legal a diferencias raciales y a discriminaciones basadas en ellas. No hay en el Perú, tampoco, un partido político que levante las banderas del racismo.

El racismo en el Perú es más bien un racismo inscrito en lo que los sociólogos y antropólogos llaman la mentalidad. Es decir, ese modo de pensar, de ver el mundo y de actuar que es asimilado en la temprana infancia y que es considerado como el natural, sin mayor riesgo de ser cuestionado, salvo un particular y sostenido esfuerzo crítico.

Portocarrero (1993) señala que el racismo en el Perú surge y se mantiene en el seno de la vida familiar. Allí, en las cuatro paredes de la casa de cada cual; en las conversaciones de sobremesa o en los diálogos entre padres e hijos, es que el racismo echa sus raíces, en una atmósfera cargada de autoritarismo y que tiende a formar personalidades adultas poco aptas para la vida democrática (MacGregor & Rubio Correa, 1993) .

Se trata, como podemos ver, de un plano de la vida social en el que el estado no puede intervenir. El estado no puede meterse en la cocina de nuestras casas, cuando la mamá en amena conversación con sus hijos les señala que los cholos son sucios y flojos; ni puede prescribir los temas de conversación de una rueda de amigos, en los que los chistes y las bromas tienen como personajes a cholos brutos y a negros ladrones.

Es en la atmósfera familiar en la cual las actitudes y conductas racistas se establecen y terminan convirtiendo en letra muerta la proclamada igualdad de todos los peruanos, una igualdad que asimismo se ve afectada de modo severo por la presencia de crasas diferencias socioeconómicas.

Lamentablemente, la escuela, institución socializadora por excelencia, no puede combatir estos patrones actitudinales, porque ella misma suele ser en muchos casos, escenario de

nuevos reforzamientos del racismo: “el espacio escolar es muy poco utilizado para dar al futuro ciudadano una formación cívica completa que le permita comportarse en una sociedad democrática. A menudo la experiencia escolar está reñida con valores democráticos, con las libertades, la responsabilidad por las decisiones propias y la participación. Esto refuerza las tendencias autoritarias de la formación en el hogar y presenta problemas al ciudadano adulto en su desarrollo de una auténtica conciencia democrática”, escriben dos estudiosos de la realidad peruana (MacGregor & Rubio Correa 1993; pg. 18).

El racismo es una ideología hegemónica, una ideología que separa a los seres humanos de modo radical entre superiores e inferiores; y que, por tanto, termina deshumanizando a los así considerados inferiores, justificando con esto toda suerte de agresiones y discriminaciones en contra de ellos.

No es fácil vivir en una sociedad racista. No lo es para las víctimas como tampoco para los victimarios. Unos y otros se deshumanizan, se alienan; terminan viviendo en una atmósfera envenenada por resentimientos, desconfianzas y temores, ánimos vindicativos y medidas opresoras cada vez mayores.

La experiencia de vivir en una sociedad racista ha sido documentada en muchos libros y ensayos, que van desde abiertas protestas hasta lo que podríamos llamar sutiles estudios de caso (e.g. Watson 1973; Baker 1983; Klemperer 1996) . En un estudio reciente, Landrine & Klonoff (1996) señalaron que la experiencia de ser discriminado era percibida como una humillación.

¿Cómo viven y vivencian las personas el racismo en el Perú?

Ahora bien: ¿cómo viven y vivencian las personas el racismo en el Perú, una sociedad que no se ve como racista pero en la cual como hemos dicho la discriminación y la descalificación de las personas en función de su asignación a una raza es una experiencia sumamente frecuente?

Ya hemos señalado antes que en el Perú no hay una ideología ni un corpus jurídico racistas. ¿Qué características tiene, por tanto, el racismo en el Perú?

Tres nos parecen que son sus principales rasgos.

El primero es su carácter silencioso. Nadie abiertamente se proclama racista en el Perú;

las quejas por haber sido discriminado racialmente son raras. El mismo tema de la raza es omitido o, en el mejor de los casos, banalizado. "Aquí nadie es tan blanco y sobretodo tan occidental como para decir que no tiene nada de indio, ni tampoco de andino", escribe un analista de la realidad social peruana (Pedraglio 1989).

Ese silencio del racismo, o, para decirlo en otros términos, la ausencia de conciencia acerca de él, hace que las personas no se den cuenta de que tienen actitudes racistas, o de que, en otros casos, son víctimas de discriminación por motivos raciales. algo que por cierto puede ocurrirle a la misma persona.

El segundo es, como resultado del primer rasgo, su ambigüedad. El racismo se expresa en el Perú en las bromas y en los insultos, que tienen como temática preferida a la raza y a las características de la vida sexual de las personas. Son frecuentes las bromas acerca del cholo bruto, del negro ladrón, y del criollo vivo que sorprende y "hace zonzo" al recién llegado del Ande o al turista desprevenido. Pero en la vida social se manifiesta de modo ambiguo, como sucede en los cafés y discotecas más caras de Lima, en las que invariablemente aparece un cartel que señala que "la casa se reserva el derecho de admisión", sin indicar cuáles son los criterios para el ejercicio de ese derecho: ¿vestimenta apropiada quizás? ¿supuesta membrecía a la institución? ¿o tal vez la raza?.

Algo semejante sucede con la buena presencia solicitada a los postulantes en los avisos de oferta de trabajo. Preguntar qué se entiende por buena presencia resulta una ingenuidad.

El tercero y último rasgo es que el racismo en el Perú se practica con la inmensa mayoría de los peruanos. No son sus víctimas sólo los integrantes de una supuesta minoría indígena, o aquellos que conforman la población negra en el país. El propio mestizo se ve como menos y atribuye características más positivas a las personas de raza blanca, devaluándose a sí mismo y a los mestizos como él. Eso hace que la experiencia del racismo sea algo frecuente.

En un trabajo llevado a cabo en 1990 por Portocarrero, el mestizo era visto como triste, pobre, molesto y sin familia, en tanto que el blanco era visto como alegre, con dinero, sereno y con familia (Portocarrero 1990).

Esa atmósfera de silencio, de ambigüedad, de falta de claridad, es la causa de reacciones por lo general negativas. Muchas personas sienten que son postergadas, tratadas de un modo diferente, pero no pueden reconocer con claridad que esto tenga que ver con



prejuicios de corte racial.

Varios estudios han evidenciado que los jóvenes piensan que en el Perú hay mucha envidia (León & Martell 1994), mucho resentimiento (León & Romero 1990), mucha hipocresía (León et al. 1998), y que lo mejor es mantener a distancia a los demás, porque ellos pueden tener segundas intenciones o motivaciones hostiles.

Panorama sombrío, a no dudarlo. Panorama que habla de una imagen desesperanzada de la realidad peruana, y que probablemente explica por qué son tantos los peruanos que hoy parten al extranjero, en busca de mejores posibilidades.

Dos estudios nuestros (León 1998; León et al. 2000) sobre el racismo han puesto en evidencia que los jóvenes que formaron la muestra percibían mucho racismo en el Perú, así como que las personas aunque legalmente sean iguales no se sienten iguales. En otro estudio, los encuestados fueron del parecer que hay mucho desprecio en las relaciones interpersonales (León & Tan 1998). Un pequeño libro, Cuestion de piel (1993), es un conjunto de testimonios por parte de adolescentes y jóvenes que han experimentando en carne propia la fuerza de la discriminación y hasta del desprecio en la sociedad peruana.

### El drama del mestizaje en el Perú

Un tema que ha sido poco abordado es el del mestizaje. La sociedad peruana se define oficialmente como una sociedad mestiza. El mestizaje es presentado además como uno de los elementos centrales de la identidad peruana, que debe ser además el factor de cohesión de ella.

Sin embargo, la condición de mestizo no tiene parámetros de definición. Como en otra parte lo hemos señalado, el vocablo mestizo constituye refugio y limbo a la vez: "Refugio, dado que a él podemos recurrir todos o casi todos a la hora de hacer clasificaciones raciales, evitando así términos 'duros', como 'cholo' e 'indio'. Y limbo, porque debido a su indefinición dice poco o nada en realidad" (León 1998; pg. 73).

Así es: hay mestizos en los cuales es posible reconocer con toda claridad la presencia de rasgos andinos; hay mestizos con ancestro negro. El color de la piel en el mestizaje va desde tonalidades muy cercanas a lo blanco hasta otras, muy cercanas a lo negro.

Probablemente uno de los elementos que define el mestizaje sea la repetida afirmación de que un mestizo es el resultado de la unión de una persona de raza blanca con otra de raza

indígena. Sin embargo, eso, que valió al comienzo de la conquista, hoy día ha perdido su vigencia, pues, como lo señala Manrique (1996), los mestizos de hoy son hijos, a su vez, de dos mestizos.

Lo cierto, pues, es que el mestizo está marcado por el signo de la indefinición, no de hoy sino desde siempre (Hernández 1993; Burga 1998). Ya en la Colonia, la legislación trataba con particular dureza a los mestizos, que estaban impedidos de ingresar al sacerdocio (debido a la sinonimia entre mestizo y ser hijo ilegítimo), ni ser escribanos o notarios (Millones 1995). La condición de mestizo, en las palabras de un conocido psiquiatra peruano, ha “crecido con el dolor de contradicciones y desencuentros” y es practicada en medio de un bombardeo de culturas importadas y hegemónicas (Alarcón 2000; pg. 21).

Una cosa que resulta evidente es que la del mestizo en el Perú es una condición centrífuga: todos quieren escapar de ella.

#### A la recuperación de la blancura perdida

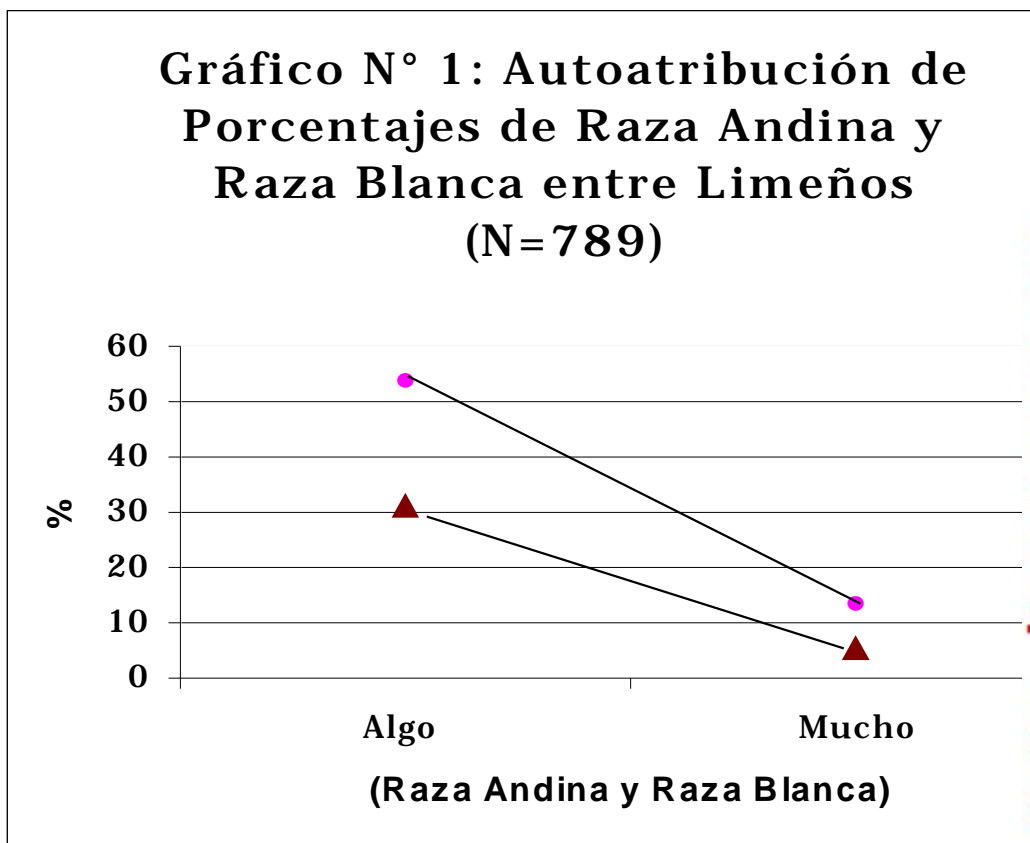
En nuestros trabajos nos interesó averiguar cuál era la reacción de las personas a la idea predominante de que todos los mestizos tenemos algo de blanco, pues como ya se ha dicho, en la versión común de lo que es el mestizaje, el mestizo es el hijo de un blanco y de un indígena.

Para ello se llevaron a cabo dos encuestas en las que se le pedía a los sujetos que evaluaran cuáles eran los porcentajes que ellos se atribuían de cada una de las cuatro siguientes razas: blanca, negra, andina y oriental. Cinco posibilidades de respuesta se ofrecieron: nada, muy poco, algo, mucho, 99-100%.

Es evidente que el procedimiento es de gran simplicidad y que el significado de la palabra raza está hoy completamente devaluado en el mundo de las ciencias sociales. Sin embargo, hemos creído que a través de la asignación en términos de mucho, poco, nada, se podía obtener algún conocimiento acerca de la forma en que los mestizos tratamos de recuperar lo que queremos llamar la blancura perdida.

Los resultados están resumidos en los dos gráficos siguientes, que corresponden a los estudios efectuados en Lima, la capital del Perú; y, en Trujillo, una ciudad ubicada en la costa del país y que es la tercera en importancia entre todas las ciudades peruanas.

En el gráfico 1, que presenta los resultados del estudio en Lima, 31% de toda la muestra reconoció algo de raza andina en ella, y sólo 4.9% afirmó tener mucho. Por contraste, 54% afirmó tener algo de blanco, y 13.3% dijo tener mucho. Al mismo tiempo, sólo 5.7% de los encuestados negó la presencia del componente blanco en ellos.



El gráfico 2 resume los resultados del estudio en Trujillo, y permite observar que el 48.7% de los encuestados afirmó tener algo de blanco y el 16.2% mucho, versus 28.45% que sostuvo tener algo de raza andina, y 3.58% que optó por mucho. El 33.4% fue del parecer que no tenía nada de raza andina, pero sólo el 5.8% fue del mismo parecer con respecto a la raza blanca.

Como puede observarse, en todos los casos el porcentaje de reconocimiento de la presencia de lo andino fue más bajo que el de reconocimiento de la presencia de lo blanco. Los encuestados quieren rescatar la presencia de lo blanco en ellos.

¿Por qué rechazan su condición de mestizo o, más bien, la vinculan a porcentajes lo más elevados que se pueda de blancura? La respuesta es múltiple. De una parte, como ya se dijo, la condición de mestizo no está claramente definida ni ha recibido el respaldo de la historia, como sí ha sucedido por ejemplo en México, a partir de la Revolución de 1910 (Vargas Llosa 1996).

Del otro, en una dimensión casi psichistórica, podría señalarse que la condición de mestizaje está vinculada en la mentalidad de muchas personas a la condición de impureza, algo que ha señalado de modo lúcido y con estilo insuperable Octavio Paz en El laberinto de la soledad (Paz 1990) Nuestro primer mestizo, como así se le llama, el Inca Garcilaso de la Vega, fue el hijo ilegítimo de un español y de una mujer de la nobleza incaica. Esa condición de ilegitimidad, esa sensación de no pertenecer con pleno derecho a ninguno de los dos mundos, parece haber marcado a fuego su condición de mestizo.

Y hay, por último, un elemento de corte social. En otra parte, hemos escrito: “La mayoría de los peruanos se ve a sí misma como mestiza (...). Pero verse como algo no significa aceptarse como tal, pues resulta evidente que se producen sutiles apreciaciones vinculadas con la mayor o menor pigmentación de la piel, el color de los ojos y del cabello. Esas variaciones dentro del mestizaje dan lugar a autoimágenes diferentes y a diferentes reacciones por parte de los demás” (León et al. 2000; pg. 22).

Eso explica por qué en el Perú muchas personas optan por una política de blanqueamiento. Política que va desde drásticas alteraciones del color de cabello y hasta de ojos, hasta procedimientos como el cambio de nombre, o la búsqueda del ascenso social a través del cambio de la zona de residencia, en una ciudad como Lima, en la cual hay distritos que ofrecen calidades de vida muy diferentes a sus habitantes.

Eso explica también por qué las personas, aunque se saben mestizas y sin duda alguna se sienten tales, reconocen que en ellas mismas hay fuertes componentes racistas. En las investigaciones conducidas por nosotros, dos ítems arrojaron información que parece afirmar lo sostenido por Portocarrero (1993) en el sentido de que es en el hogar en el cual se configuran las actitudes racistas en el Perú. A las afirmaciones “creo que es cierto que hay razas superiores e inferiores”, “creo que mis padres tienen algunos prejuicios raciales” y “creo que en el fondo soy racista”, los porcentajes son elevados como puede observarse en la tabla 1.

**Tabla 1: Porcentajes de Limeños y Trujillanos que respondieron afirmativamente a cuatro ítems que evaluaban la presencia de actitudes y conductas racistas en ellos y en su entorno familiar.**

N.	Afirmación	Lima (N=668)		Trujillo (N=199)		P
		No sé	Acepta	No sé	Acepta	
01	Creo que en el Perú hay mucho racismo	11.6	80.2	15.6	60.4	.00000
15	Creo que es cierto que hay razas superiores e inferiores.	13.3	16.3	16.1	26.1	.00606
17	Creo que mis padres tienen algunos prejuicios raciales.	12.9	31.4	17.3	26.9	.16833
22	Creo que en el fondo soy racista.	27.2	24.7	32.6	23.1	.11552

**Nota:** El rubro acepta incluye las posibilidades de respuesta bastante cierto y totalmente cierto

La gran mayoría de los encuestados, tanto en Lima como en Trujillo, consideran que en el Perú hay mucho racismo. Los porcentajes afirmativos con referencia a los demás ítems son de una magnitud mucho menor, pero no deja de llamar la atención que en Trujillo el 26.8% de los encuestados crea que hay razas superiores e inferiores. Al ítem “creo que en

el fondo soy racista”, dos de cada diez lo aceptan, pero es sorprendente que casi el 30% de los encuestados no sepan si son racistas o no.

La discriminación en el Perú

La más clara, contundente expresión del racismo es la discriminación. Ella puede ser definida como “una distinción (social, económica, política, legal) que se hace entre los individuos o grupos de un modo tal que uno tiene el poder de tratar a otro de modo desfavorable” (Norton 1996). Los efectos psicológicos de ella son graves: pérdida de la autoestima, sentimientos de inferioridad, indignación, resentimiento.

¿Hay discriminación en el Perú? La respuesta es sí, si nos guiamos por los porcentajes que se dan a conocer en la tabla 2.

**Tabla 2 :Porcentajes de Limeños y Trujillanos que respondieron afirmativamente a cuatro items que evaluaban la presencia de conductas discriminatorias.**

N.	Afirmación	Lima (N=668)		Trujillo (N=199)		P
		No sé	Acepta	No sé	Acepta	
03	He tenido la impresión (al menos en una oportunidad) de haber sido discriminado por el color de mi piel.	18.9	22.3	9.0	17.6	.00013
11	He observado más de una vez que alguien era discriminado por su raza o por el color de su piel.	4.1	89.2	9.6	73.1	.00000
20	Acá la gente es muy despreciativa.	10.8	77.3	23.1	47.7	.00000
24	En el Perú la gente desprecia y “basurea” a los de raza negra o de los Andes.	10.2	79.9	20.8	53.3	.00000

Nota: El rubro acepta incluye las posibilidades de respuesta bastante cierto y



## totalmente cierto

En ella, sólo un reducido porcentaje en Lima y Trujillo acepta haber sido discriminado alguna vez (ítem 03), pero una gran mayoría en Lima y porcentajes considerables en Trujillo admiten haber observado actos de discriminación, y sostienen que la gente es muy despreciativa en el Perú y que se desprecia y “basurea” a los negros y a las personas del Ande. El hecho de que sean tan pocos los que admiten haber sido víctimas de discriminación es fuertemente relativizado por la frecuencia con la cual los mismos encuestados declaran haber sido testigos de actos discriminatorios. A la luz de estos resultados, es posible afirmar que la discriminación es una experiencia que es sentida como muy frecuente en el Perú.

La experiencia de la discriminación pone a prueba la creencia del ciudadano en el estado y en la justicia. Eso explica por qué la mayoría de personas ve a la sociedad peruana como inequitativa, injusta. Citando una vez más a Flores Galindo: “éstas serán las vivencias de esos jóvenes provincianos que logran acceso a la escuela, estudian difícilmente en el convencimiento de que la educación es la vía para ser admitidos por el país oficial -tener empleo, ser tratados con respeto, mirados de igual a igual-, llegan así a las puertas de las universidades y, en plena juventud, descubren que nada de eso es posible en un país de desempleados y donde además existen otras reglas no escritas ni admitidas pero efectivas: descubren el autoritarismo y el racismo”(Flores Galindo 1988; pg. 25).

## Palabras finales

“Cualquiera que haya visitado los Andes, y particularmente Perú, observa una raya invisible que separa a los blancos de los indios, a los costeños de los serranos, que prolonga el modelo ideal de la colonia: una República de los indios y otra de los españoles”. Eso escribe un estudioso español del Inca Garcilaso de la Vega (del Pino Díaz 1992; pg. 247).

Esa raya invisible se encuentra en el núcleo de la tragedia social del Perú y, por supuesto, no sólo está marcada por el racismo; también le dan fuerza y color otras diferencias e inequidades no menos crasas: las que dan ventajas a los costeños en detrimento de los serranos; las que establecen el predominio de los hombres sobre las mujeres; las de quienes hablan castellano con respecto a los que hablan quechua o aymara. La ciudadanía en el Perú, condición esencial de todo país moderno, no está pues al alcance de todos (López Jiménez 1997).

El racismo en el Perú -y en cualquier parte del mundo- impide el ejercicio de la ciudadanía. “El discurso racista ha sido el gran oponente de la democracia”, escribe Portocarrero (2000; pp. 32-33), pues “mientras ésta -la democracia- se basa en el postulado de la igualdad esencial entre los seres humanos y, en consecuencia, tiende a universalizar los derechos, el racismo, en cambio, postula la diferencia, la jerarquía y la separación”.

Natural, por ello, que en el Perú no todos se sientan iguales, que cada cual quiera darse su lado, y que el desprecio sea un sentimiento experimentado con gran frecuencia. Natural, también, que haya en muchos peruanos la sensación de ser menos por ser mestizos. Y que, por tanto, anide en ellos la ilusión del blanqueamiento.

Una ilusión que no es, debemos decirlo, sólo personal sino parte de un proyecto nacional. Y no sólo del Perú. Uno de los legados de la herencia colonial fue lo que Hasenbalg (1996; pg. 184) llama un agudo pesimismo racial, es decir “la creencia de que solamente la inmigración de blancos europeos a través de la colonización podría proveer la fuerza de trabajo industrial capaz de transformar a América Latina”. La inmigración europea permitiría superar el déficit de mano de obra, ocupar económicamente el territorio y blanquear a largo plazo la población.

Fue así que entre 1857 y 1938 Argentina recibió 4.170.000 inmigrantes; Brasil, 4.600.000 entre 1820 y 1937, y Uruguay, 510.000 entre 1900 y 1937 (Martin & Lovett 1981).

No todos los países latinoamericanos pudieron atraer tantos emigrantes. El Perú, por ejemplo, importó coolies chinos en la segunda mitad del siglo XIX, y negros de las Antillas ingresaron a Panamá a trabajar en las obras del canal, y en otros países de América Central como mano de obra de la United Fruit (Hasenbalg 1996).

Pero ellos no fueron vistos como lo mejor, sino como un mal necesario. Lo demuestra el hecho de que la mayoría de los países dictó leyes destinadas a impedir el ingreso de población negra o china (Hasenbalg 1996).

Hoy, el proceso migratorio se ha invertido. Son muchos los latinoamericanos que parten a la búsqueda de mejores horizontes en Europa o en Estados Unidos. Muchos de ellos son peruanos. Ellos no buscan sólo mejoras económicas sustantivas en sus vidas. También aspiran a vivir en una sociedad más humana, más digna.

Preguntado un escritor peruano que reside desde hace años en los Estados Unidos, por

qué no vive en el Perú, él respondió: “por la persistencia del racismo y sus continuas e imaginativas formas de expresarse” (La Rosa 1998; pg. 223).

## Referencias

Alarcón, R. (2000). La entidad mestiza de la psiquiatría latinoamericana en la agonía de José María Arguedas. XXI Congreso Latinoamericano de Psiquiatría “Carlos Alberto Segúin” y XVI Congreso Nacional de Psiquiatría. Libro de Resúmenes, Lima, pg. 21.

Asociación Laboral para el Desarrollo (1993). Cuestión de piel. Testimonios de racismo en el Perú. Lima.

Baker, D. G. (1983). Race, ethnicity and power. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Burga, M. (1988). Nacimiento de una utopía: muerte y resurrección de los incas. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

Callirgos, J. C. (1993). El racismo. La cuestión del otro (y de uno). Lima: DESCO.

Contreras, C. & Cueto, M. (2000). Historia del Perú contemporáneo. Lima: Red para el

Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

De la Cadena, M. (1998). Silent racism and intellectual superiority in Peru. Bulletin of Latin American Research, 17, 143-164.

Degregori, C.I. (1990). Ayacucho 1969-1979. El surgimiento de Sendero Luminoso. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Del Pino Díaz, F. (1992). El mestizaje en los Andes y la obra del Inca Garcilaso. En: Tomoeda, H. & Millones, L., coords., 500 años de mestizaje en los Andes, Lima - Osaka, Museo Etnológico Nacional de Japón y Biblioteca Peruana de Psicoanálisis - Seminario Interdisciplinario de Estudios Andinos, 257-268.

Flores Galindo, A. (1988). Tiempo de plagas. Lima: El Caballo Rojo Ediciones.

Hasenbalg, C. (1996). Desigualdades raciales en Brasil y en América Latina: respuestas tímidas al racismo encubierto. En: Jelin, E. & Hershberg, E., coords., Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina, Caracas, Nueva Sociedad, 179-191.

Hernández, M. (1993). Memoria del bien perdido. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Klemperer, V. (1996). Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten. Tagebücher 1933-1941. Berlín: Aufbau-Verlag, 2 vols.

La Rosa, F. (1998). ¿Por qué no vivo en el Perú? Márgenes. Encuentro y Debate, año 11, nro. 16, 222-223.

Landrine, H. & Klonoff, E. A. (1996). The schedule of racist events: a measure of racial discrimination and a study of its negative physical and mental health consequences. Journal of Black Psychology, 22, 144-168.

León, R. (1989). Aspectos psicosociales de los apagones: un estudio exploratorio. Revista de Neuro-psiquiatría, 52, 96-111.

León, R. (1998). El país de los extraños. Una encuesta sobre actitudes raciales en universitarios de Lima Metropolitana. Lima: Universidad Ricardo Palma (en colaboración con J. J. Tan & K. Murillo).

León, R.; Delhonte, P.; del Castillo, B. & León, M. (1998). La hipocresía en el Perú: una exploración. Más Luz. Revista Iberoamericana de Psicología y Pedagogía, 4, 277-304.

León, R. & Martell, E. (1994). Valoración de conductas verbales y no verbales como expresión de envidia. Revista de Psicología (Lima, PUCP), 12, 191-219.

León, R.; Reyes, G. & Vela, O. (2000). Racismo, aristocracia y pseudomodernidad. Actitudes raciales en Lima y Trujillo. Lima: Universidad Ricardo Palma.

León, R. & Romero, C. (1990). Estudios acerca del resentimiento. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

León, R. & Tan, J.J. (1998). Humillados y ofendidos: un estudio acerca del desprecio y la discriminación en el Perú. Revista de Psicología (Lima, PUCP), 16, 45-81.

León, R. & Zambrano Mora, A. (1990). Efectos psicosociales de los cortes de luz y agua en un grupo de mujeres de una zona deprivada de Lima Metropolitana. Socialismo y Participación, 52, 1-18.

León, R. & Zambrano Mora, A. (1993). Un estudio de los efectos psicológicos del atentado terrorista del 16 de julio de 1992 en un grupo de escolares de Lima Metropolitana. Revista de la Facultad de Psicología (Lima, URP), 5, 14-23.

López Jiménez, S. (1997). Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú. Lima: Instituto de Diálogo y Propuestas.

MacGregor, S.J.; F. & Rubio Correa, M. (1993). La región andina: una visión general. En: Asociación Peruana de Estudios e Investigación para la Paz, Violencia en la región andina: caso Perú, Lima, 13-36.

Manrique, N. (1989). La década de la violencia. Márgenes. Encuentro y Debate, año 3, 5/6, 137-182.

Manrique, N. (1996). Racismo y violencia política en el Perú. Pretextos, 8, 89-105.

Manrique, N. (1999). La piel y la pluma. Escritos sobre literatura, etnicidad y racismo. Lima: Sur y Centro de Informe y Desarrollo Integral de Autogestión.

Martin, M. Rh. & Lovett, G. H. (1981). Encyclopedia of Latin American history. Westport, CT: Greenwood Press.

Millones, L. (1995). Perú colonial. Lima: COFIDE.

Montoya, R. (1991). Etnia y clase en el Perú. Márgenes, 7, 155-165.

Norton, A.-L., ed. (1996). QPB Dictionary of ideas. New York: Quality Paperback Book Club.

Paz, O. (1990). El laberinto de la soledad. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Pedraglio, S. (1989). Perú, país racista. La República, ed. del 16 de setiembre.

Portocarrero, G. (1990). Violencia estructural en el Perú: sociología. Lima: Asociación Peruana de Estudios e Investigación para la Paz.

Portocarrero, G. (1993). Racismo y mestizaje. Lima: Sur.

Portocarrero, G. (1995). El fundamento invisible: función y lugar de las ideas racistas en la República Aristocrática. En: Panfichi, A. & Portocarrero, F., eds., Mundos interiores. Lima 1850-1950, Lima, Universidad del Pacífico, 219-259.

Portocarrero, G. (2000). Las (sin)razones de la violencia. En: El Perú en los albores del siglo XXI-3. Ciclo de conferencias 1998-1999, Lima, Fondo Editorial del Congreso del Perú, 25-36.

Sanders, K. (1997). Nación y tradición. Cinco discursos en torno a la nación peruana 1885-1930. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Fondo de Cultura Económica.

Vargas Llosa, M. (1996). La utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo. México, D. F. : Fondo de Cultura Económica.

Watson, P., ed. (1973). Psycholgy and race. Chicago: Aldine.



## RESUMEN

La conferencia presenta reflexiones acerca del racismo en la sociedad peruana, un tema apenas tratado en los círculos académicos del Perú. No hay en el país sudamericano una ideología racista ni un corpus jurídico que legitime la discriminación. Se trata más bien de un conjunto de actitudes y comportamientos tempranamente establecidos en el proceso de socialización, en el seno familiar y reforzado de modo acrítico en la escuela.

Tres son los rasgos centrales del racismo en el Perú: él es "silencioso" (no se habla acerca de él; nadie se considera racista), ambiguo (se expresa de modo oblicuo, sin manifestarse explícitamente), y está referido a la propia población mestiza, que es la mayoritaria, pero que suele verse a sí misma, de acuerdo con lo encontrado a varios estudios, como poseedora de características menos positivas que las que atribuyen a las personas de raza blanca.

En el marco de la conferencia, el autor expone algunos de los resultados de sus investigaciones sobre el tema.

28° CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGÍA  
28° INTERAMERICAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY  
28° CONGRESSO INTERAMERICANO DA PSICOLOGIA

29 JULIO AL 03 AGOSTO 2001-07-21  
SANTIAGO DE CHILE

CONFERENCIAS Y RESÚMENES

PRESENTACIÓN

Mensajes oficiales / Official messages

Mensaje de la Presidenta de la Sociedad Interamericana de Psicología  
Mensaje del Presidente del XXVIII Congreso Interamericano de Psicología

Estructura Organizacional de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP)  
Interamerican Society of Psychology's Organizational Structure  
Junta Directiva / Board of Directors

Representantes Nacionales / National Representatives

Estructura Organizacional del XXVIII Congreso Interamericano de Psicología  
XXVIII Interamerican Congress of Psychology's Organizational Structure  
Comisión Ejecutiva / Executive Commission

Comisión Asesora Internacional / International Advisory Commission

Comisión Organizadora Nacional / National Organizing Commission

Sub Comisiones y Colaboradores / Associates and Sub-Commissions

Patrocinadores, Auspiciadores, Colaboradores y Agradecimientos

Patrons, Sponsors, Contributors and Acknowledgements

Mensaje de la Presidenta de la Sociedad Interamericana de Psicología  
Estimados colegas, amigos y amigas;

A nombre de la Sociedad Interamericana de Psicología les doy la más cordial bienvenida al XXVIII Congreso Interamericano de Psicología. La SIP tiene una larga trayectoria de congresos que estimulan el intercambio de experiencias científicas y profesionales entre colegas de las Américas. En esta ocasión tenemos como objetivo fortalecer estos lazos desde las zonas más lejanas del norte hasta las zonas más remotas del sur teniendo como tema central: "Hacia una Psicología para el Bienestar Humano".

Chile es un país lleno de cultura, alegría y cordialidad que nos extiende sus brazos para que en esta semana convivamos, aprendamos y disfrutemos en grande. Gracias a nuestros colegas chilenos por su compromiso con la Psicología y con la SIP, gracias a todos ustedes por acompañarnos.

Dra. Susan Pick

Presidenta SIP 1999-2001

Mensagem da Presidente da Sociedade Interamericana de Psicologia

Prezados colegas, amigos e amigas:

Em nome da Sociedade Interamericana de Psicologia apresento-lhes as mais cordiais boas-vindas ao XXVIII Congresso Interamericano de Psicologia. A SIP possui uma longa trajetória de Congressos que estimulam o intercâmbio de experiências científicas e profissionais entre colegas das Américas.

Nesta ocasião queremos fortalecer esses laços, das regiões mais distantes do norte de nosso

continente até as regiões mais remotas do sul, tendo como tema central: "Em direção a uma Psicologia para o bem-estar humano".

O Chile é um país repleto de cultura, alegria e cordialidade que nos estende seus braços para que nesta semana possamos conviver, aprender e usufruir de tudo que se nos apresenta. Queremos agradecer aos nossos colegas chilenos por seu compromisso com a Psicologia e com a SIP e agradecer a todos vocês pela presença.

Dra. Susan Pick  
Presidenta SIP 1999-2001

Message from the president of the Interamerican Society of Psychology  
Dear colleagues and friends,

In the name of the Interamerican Society of Psychology I give you a warm welcome to the XXVIII Interamerican Congress of Psychology. SIP has long track record of congresses that foster the exchange of scientific and professional experiences between colleagues in the Americas. On this occasion we hope to strengthen these ties going from the farthest areas of the north to the remotest ones in the south of our continent having as a central theme "Towards a psychology for Human Well being".

Chile is a country full of culture, happiness and cordiality, which gladly extends its arms to us so we may during this week, truly learn and enjoy. I wish to give a very special thanks to our Chilean colleagues for their commitment to Psychology and to SIP and all of you for joining us.

Dra. Susan Pick  
Presidenta SIP 1999-2001

Mensaje del Presidente del XXVIII Congreso Interamericano de Psicología

Este XXVIII Congreso Interamericano de Psicología marca el cincuentenario de la creación de la Sociedad Interamericana de Psicología. Muchos cambios han ocurrido desde que un grupo de psicólogos visionarios se reunió en 1951 para dar vida a la SIP. Los desafíos que ellos se plantearon adquieren hoy gran significación al enfrentarnos a un mundo más globalizado. Es por ello que creemos que este encuentro es una excelente ocasión para que los psicólogos de las Américas renueven una vez más su compromiso de permanente interacción que produzca la sinergia que se necesita para el desarrollo de la Psicología en los países del continente. Es también la oportunidad para discutir los nuevos o renovados temas científicos y profesionales y comenzar a descubrir los desafíos a los cuales nos enfrenta este nuevo siglo.

A nombre del Comité Organizador de este Congreso, les doy la más cordial bienvenida a nuestro país, esperando poder brindarles las mejores oportunidades para compartir con colegas de todo el continente en un ambiente científico y de camaradería.

Bienvenidos a Santiago,  
Antonio Mladinic Ph.D.  
Presidente Comité Organizador

XXVIII Congreso Interamericano de Psicología

Mensagem da Presidente da XXVIII Congresso Interamericano de Psicologia

Este XXVIII Congresso Interamericano de Psicologia marca o cinquentenario da criação da Sociedade Interamericana de Psicología. Muitas coisas tem acontecido desde que um grupo de psicólogos com visão de futuro se reuniu em 1951 para dar vida `a SIP.

Os desafios que eles assumiram tem hoje um grande significado quando enfrentamos um mundo mais globalizado.

É por isso que achamos que esse encontro é uma excelente ocasião para que os psicólogos das Américas renovem mais uma vez seu compromisso de interação permanente que produz a sinergia necesaria para o desenvolvimento da Psicologia nos países do continente. É também a oportunidade para discutir os novos e renovados temas científicos e profissionais e para começar a descobrir os desafios que vamos enfrentar nesse novo século.

Em nome do Comité Organizador deste Congresso, dou as boas vindas à nosso país, esperando poder oferecer as melhores oportunidades para compartilhar com colegas de todo o continente num ambiente científico e de camaradagem.

Boas vindas a Santiago,

Antonio Mladinic Ph.D.  
Presidente Comité Organizador  
XXVIII Congreso Interamericano de Psicología

Message from the president of the XXVIII Interamerican Congress of Psychology

The XXVIII Interamerican Congress of Psychology marks the 50<sup>th</sup> year since the inception of the Interamerican Psychological Society. Many changes have occurred since a group of visionary psychologists met in 1951 to create the IPS. The challenges raised by this group have perhaps even greater significance today, as we are confronting a more and more globalized world. For this reason we believe the Congress represents an excellent opportunity for psychologists in the Americas to again renew our commitment to the on-going interaction necessary for the positive development of the field of Psychology in all of the countries of the region. This meeting also presents us with possibilities for discussions surrounding new and evolving scientific and professional problematics, as we embark upon a discovery of the challenges facing us in the new century.

As the President of the Organizing Committee for the XXVIII Congress, I offer you the warmest of welcomes to our country. We hope to provide you with unique opportunities for intellectual exchange with colleagues from all over the continent in an environment rich with scientific exploration and camaraderie.

Welcome to Santiago.  
Antonio Mladinic Ph.D.  
President, Organizing Committee  
XXVIII Interamerican Congress of Psychology

**ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE LA SOCIEDAD INTERAMERICANA DE  
PSICOLOGÍA (SIP) / INTERAMERICAN SOCIETY OF PSYCHOLOGY'S  
ORGANIZATIONAL STRUCTURE**

*JUNTA DIRECTIVA / Board of Directors*  
*Presidente / President*  
Susan Pick (México)  
*Presidente entrante / President Elect*  
Bernardo Ferdman (U.S.A.)  
*Presidente saliente / Past President*  
Bárbara Van Oss (U.S.A.)  
*Vicepresidente para América del Sur / Vice-President for South America*  
Esther Wiesenfeld (Venezuela)  
*Vicepresidente de México, Centro América y el Caribe*  
*Vice-President for Mexico, Centro America and the Caribbean*  
Blanca Ortiz Torres (Puerto Rico)  
*Vicepresidente para Estados Unidos y Canadá*  
*Vice-President for the United States and Canada*  
Héctor Betancourt M. (U.S.A.)  
*Tesorero / Treasurer*  
Andrés Consoli (Argentina)  
*Secretaría General / Secretary General*  
Wanda Rodríguez (Puerto Rico)  
*Secretaría Ejecutiva para América del Sur*  
*Executive Secretary for South America*  
María Inés Winkler (Chile)  
*Secretaría Ejecutiva para México, Centro América y el Caribe*  
*Executive Secretary for Mexico, Centro America and the Caribbean*  
Martha Givaudan (México)

*Secretaria Ejecutiva para Estados Unidos y Canadá*  
*Executive Secretary for the United States and Canada*  
Alice Eagly (U.S.A.)  
*Editora Revista Interamericana de Psicología / Editor Interamerican Journal of Psychology*  
Irma Serrano García (Puerto Rico)

REPRESENTANTES NACIONALES / NATIONAL REPRESENTATIVES

Modesto Alonso (*Argentina*)  
María Fátima Quintal de Freitas (*Brasil*)  
Mariane Krause (*Chile*)  
Rosalía Montealegre (*Colombia*)  
Dina Krauskoff (*promotora, Costa Rica*)  
Luis Jara y René Calderón (*Ecuador*)  
J. Ignacio Aragonés (*España*)  
Betty Sanders (*México*)  
José Gaspar Britos (*Paraguay*)  
David Jáuregui (*Perú*)  
José Toro Alfonso (*Puerto Rico*)  
María Esther Lagos (*Uruguay*)  
Oliva Espin (*U.S.A.*)  
Rosa De la Casella (*Venezuela*)

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DEL XXVIII CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGÍA  
XXVII INTERAMERICAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY'S ORGANIZATIONAL STRUCTURE

COMISIÓN EJECUTIVA / EXECUTIVE COMMITTEE

*Presidente / President*  
Dr. Antonio Mladinic A.  
*Coordinación General / General Coordinator*  
Dr. Emilio Moyano Díaz  
*Programa Científico / Scientific Program*  
Dra. Mariane Krause  
*Finanzas / Treasurer*  
Lic. Carlos Urrutia S.  
*Logística y Protocolo / Logistics and Protocol*  
Lic. Alejandra Sallato  
Lic. Jaime San Pedro  
*Voluntariado / Volunteers*  
Encargada:  
Lic. Isabel Corbera  
Colaboradores:  
Lic. Rubén Reid  
Mauricio Badal  
*Relaciones Internacionales / International Relations*  
Dra. Sonia Salas  
*Comunicaciones y Eventos*  
Lic. Gonzalo Zaror  
*Informática*  
Lic. Pedro Barrientos

COMISIÓN ASESORA INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ADVISORY COMMISSION

Dr. John Adair  
Dr. Bernardo Ferdman  
Dra. Susan Pick  
Dra. Wanda Rodríguez  
Dra. Esther Wiesenfeld

COMISIÓN ORGANIZADORA NACIONAL / NATIONAL ORGANIZING COMMISSION

Coordinadores de área

Eduardo Abarzúa  
Marcela Aracena  
Claudia Araya  
Roberto Aristegui  
Enrique Barra  
Juan Carlos Berliner  
Carlos Cornejo  
Cristián Cortés  
Bianca Dapelo  
Marianela Denegri  
Carlos Díaz  
Chamarrita Farkas  
Jorge Gissi  
Roberto González  
Eliana Guic  
Rafael Gutiérrez  
León Guzmán  
Carmen Gloria Hidalgo  
María Rosa Lissi  
Andrea Machuca  
Jorge Manzi  
María Josefina Martínez  
Decio Mettifogo  
Neva Milicic  
Emilio Moyano D.  
Carmen Olivari  
Pablo Olivos J.  
Victoria Passache  
María Victoria Pérez  
Arturo Prieto  
Ety Rapaport  
Rubén Reid  
Ricardo Rosas  
Germán Rozas  
María de los Angeles Saavedra  
José L. Saiz  
Celeste Sánchez  
Héctor Suárez  
Pablo Vera  
Julio F. Villegas  
Eugenia Vinet  
Elizabeth Wenk

Evaluadores de ponencias

Rubén Ardila (Colombia)  
Svenska Arensburg (España)  
Ana María Arón(Chile)  
Cecilia Avendaño (Chile)  
Isabel Balaguer (España)  
Cynthia Belar (USA)  
Héctor Betancourt (EE.UU., Chile)



Amalio Blanco (España)  
Gualberto Buela-Casal (España)  
Miren Busto (Chile)  
Armando Campos (Costa Rica)  
Sonia Carrillo (Colombia)  
Soledad Cartagena (Chile)  
Claudia Cerfogli (Chile)  
Patricia Condemarín (Chile)  
Raúl Courel (Argentina)  
Carlos Descouvieres (Chile)  
Anja Eller (Reino Unido)  
Milagros Ezquerro (España)  
Luis Flores (Colombia)  
Alexandre García - Mas (España)  
Lusmenia Garrido (Chile)  
Viviola Gómez (Colombia)  
Angélica González (Chile)  
Jorge Grau (Cuba)  
Eliana Herzberg (Brasil)  
Eugenia Lavados (Chile)  
Diniz López (Portugal)  
M. Regina Maluf (Brasil)  
Gaspar Marín (Chile)  
Juan Martos (España)  
Alicia Meschi (Chile)  
Luis Montesinos (USA-Chile)  
M. Virginia Nassar (Chile)  
Godeleva Ortiz (México)  
Marcelo Paci (Chile)  
Guillermo Pérez (España)  
Juan Preciado (USA)  
Georgina Randsley (Reino Unido)  
Alejandro Reinoso (Italia)  
Pedro Rodríguez (Venezuela)  
José Antonio Roman (España)  
Soledad Ruiz (Chile)  
Sandra Saldivia (España)  
Juan José Sánchez (México)  
Frank Siebler (Reino Unido)  
Carlos Sierra (España)  
Vicente Sisto (España)  
Leila Tardivo (Brasil)  
Juan Pablo Toro (Chile)  
Jorge Vala (Portugal)  
María Paz Vergara (España)  
Beatriz Zegers (Chile)

#### SUB COMISIONES Y COLABORADORES / SUB-COMMISSIONS & ASSOCIATES

##### Sub Comisión de Coordinación General

Pedro Barrientos

Nadia Ramos

Jaime San Pedro

##### Sub Comisión Científica / Scientific Sub-commissions

##### Elaboración Programa Científico

Mariane Krause

Valeria Ramírez

María Inés Winkler  
Colaboradores / Associates  
Carolina Weldt  
Coordinación Invitados Especiales  
Susana Mendive (Conferencistas)  
María Antonieta Vera (Simposio Centrales)  
Florencia Alonso (Talleres Centrales)  
Colaboradores / Associates  
Verónica Polanco  
Francisca Reutter  
María Teresa Ramírez  
Funciones Administrativas Comité Científico  
Rosylen Bondi  
Anita Vargas  
Marcelo Urra  
*Sub Comisión Eventos y Difusión*  
Colaboradores  
Pedro Castro  
Patricia Machuca  
Karen Espinosa  
Fernanda Miranda  
Macarena Santolaya  
*Sub Comisión Informática*  
David Torres  
Mauricio Badal  
María Paz Collell  
Carlos Sandoval  
Jaime San Pedro  
Juan E. Gorigoitia  
Marcelo Leiva  
Claudia Salinas  
Silvia Gortari  
Naisa Gormaz

### **VOLUNTARIOS / VOLUNTEERS (listado inicial)**

Grace Acuña	Jean Pierre Gómez	Claudia Ponce
Carlos Aguirre	Felipe González	Jaime Portales
Eduardo Aguirre	Natalia González	M <sup>a</sup> Soledad Quiroga
Vinka Alvarez	Marcela González	M <sup>a</sup> José Rebolledo
Marian Alvear	Rodrigo Henríquez	Carla Retamal
Francisca Arias	Marcela Huerta	Bárbara Rettig
Elizabeth Ayala	Marcela Huestas	Helga Reyes
Jenny Baeza	Karina Inostrosa	Carlos Rojas
María de los Angeles	Amparo Iriarte	Rayén Rovira
Balcells	Daniela Jiménez	Danae Sáenz
Maya Valdivieso	Alejandra Kuthe	Pablo Saffie
Cristóbal Bonelli	Paloma Labra	Javier Salazar
Cristóbal Carvajal	Pamela Lara	José Ignacio Salazar
Cristián Campbell	José Le Fort	Loreto Salvatierra
Aldo Caichac	María Francisca León	Eva Sánchez
Daniela Campos	Hugo Mandiola	Alejandra Santelices
Pilar Campos	Daniza Montero	Francisca Schmal
Denisse Castillo	Carolina Marin	Daniela Segura
M <sup>a</sup> de los Ángeles	Jenniffer Márquez	Vásquez
Castillo	Daniela Martínez	Alejandra Sepúlveda
Francisca Castro	Carolina Molina	Evelyn Silva
Alexandre Coimbra	Verónica Montiglio	David Sirlopú

Lorena Contreras  
Carolina Delgado  
Michelle Diemer  
Vivian Dieterich  
José Luis Domínguez  
Carla Espinoza  
Tamara Faride  
Liliana Fernández  
Andrea Flanagan  
Paulina Fuentes  
Sandra Gelb  
Esteban Gómez

Cecilia Moraga  
Soledad Morales  
Carolina Neira  
Loreto Olavarría  
Alejandra Oliva  
Jorge Peña  
Mónica Poblete

Marcelo Tarque  
Carolina Thibaut  
Liza Torres  
Natalia Torres  
Verónica Torres  
Constanza Toro  
José Antonio  
Valderrama  
Maya Valdivieso  
Camila Valenzuela  
Elda Velásquez  
Valery Zampillo

#### AUSPICIADORES

Lan Chile  
Correos de Chile  
Turismo Cocha  
Nescafé  
Universidad del Desarrollo

#### AGRADECIMIENTOS

El Coordinador General, Dr. Emilio Moyano Díaz, a nombre del Comité Organizador del Congreso, y del suyo propio, expresa su agradecimiento a las Escuelas de Psicología de las Universidades de Santiago de Chile y Católica de Chile, por las facilidades otorgadas para el desarrollo de los trabajos preparatorios del Congreso.

-