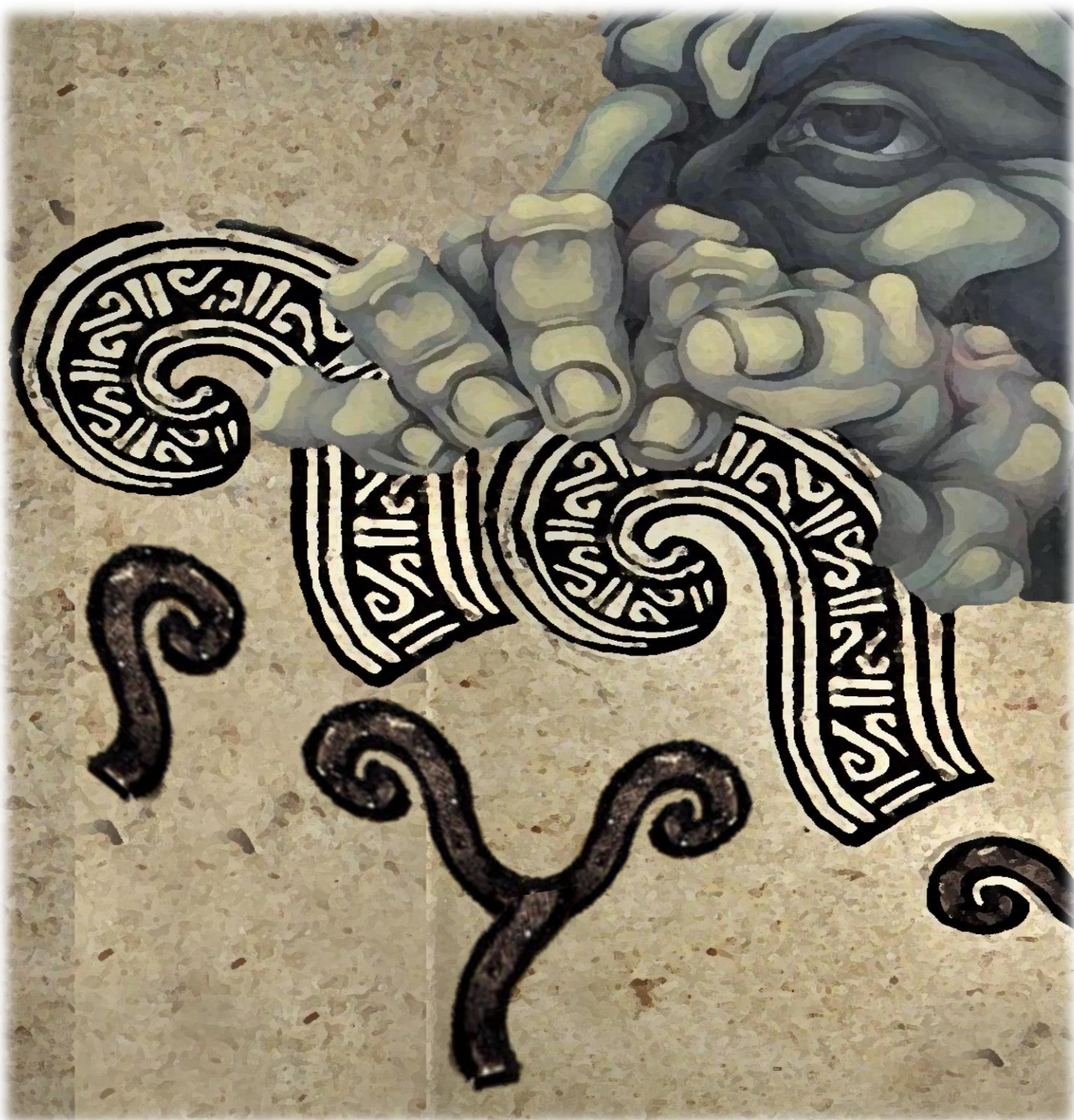


 ALTERNATIVAS  
**CUBANAS**  
en psicología

Volumen 12. Número 36 /2024

ISSN 2007 – 5847



# Revista Cubana de Alternativas en Psicología.

Revista Alternativas Cubanas en Psicología, Vol 12 Núm 36, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, [www.acupsi.org](http://www.acupsi.org), [info@acupsi.org](mailto:info@acupsi.org). Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-041911383500-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN 2007-5847. Responsable de la actualización de este número, [emotional.com.mx](http://emotional.com.mx), Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 27 de marzo de 2013. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

# Alternativas cubanas en Psicología

Revista cuatrimestral de la  
Red cubana de alternativas en Psicología.  
Volumen 12, Número 36, septiembre/diciembre 2024

## Comité Editorial

Manuel Calviño (Director)

Reinerio Arce Valentín  
Patricia Áres Muzio  
Roberto Corral Ruso  
Roxanne Castellanos  
Aurora García Morey

Lourdes Ibarra Mustelier  
Alexis Lorenzo Ruiz  
Daybel Pañellas Álvarez  
Miguel Ángel Roca Perera  
Bárbara Zas Ros

## Consejo Editorial

Javiera Andrade (Uruguay)  
Javier de Armas (México)  
Edgar Barrero (Colombia)  
Ana Bock (Brasil)  
Rogelio Díaz (México)  
Álvaro Díaz Gómez (Colombia)  
Horacio Foladori (Argentina-Chile)  
Mara Fuentes (Cuba-Canadá)  
Jorge Enrique Torralbas (Cuba)  
Diana Lesme (Paraguay)  
Ericka Matus (Panamá)  
Albertina Mitjans (Cuba-Brasil)

Liliana Morenza (Cuba-Bolivia)  
Mario Molina (Argentina)  
Carolina Moll (Uruguay)  
Marco Eduardo Murueta (México)  
Gustavo Pineda (Cuba-Nicaragua)  
Danay Quintana (Cuba-México)  
David Ramírez (Costa Rica)  
Ana Maria del Rosario Asebey (Bolivia- México)  
Rolando Santana (Cuba-Dominicana)  
Maria Cristina Teixeira (Cuba-Brasil)  
Luís Vazquez (Perú)  
Nelson Zicavo Martínez (Uruguay-Chile)

 **ALTERNATIVAS**  
**cubanas**  
en psicología

**ÍNDICE**  
**INDEX**

**EDITORIAL**  
*EDITORIAL*

**8**

**Tribuna**  
*Tribune*

**8 DE OCTUBRE. DÍA DE LA PSICOLOGÍA LATINOAMERICANA.**

**9**

*OCTOBER 8. LATIN AMERICAN PSYCHOLOGY DAY.*

Mario Molina  
Manuel Calviño.

***Diversidad reflexiva***  
*Reflective diversity*

**CRÍTICA ONTOLÓGICA SOBRE IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: DEBATE ENTRE  
VYGOTSKY E CASTORIADIS**

**12**

*ONTOLOGICAL CRITICISM ON IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: DEBATE BETWEEN  
VYGOTSKY AND CASTORIADIS*

Vanessa Clementino Furtado

**DESDE LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA AL MALESTAR POSTPANDEMIA**

**23**

*FROM EDUCATION: A LOOK AT THE POST-PANDEMIC DISCOMFORT*

Armando Sánchez Gutierrez

**DIRETRIZES MULTICULTURAIS DA ASSOCIAÇÃO AMERICANA  
DE PSICOLOGIA E O MODELO DE SECCHI** **30**

*MULTICULTURAL GUIDELINES OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL  
SOCIETY AND THE SECCHI MODEL*

Alberto Abad

***Mirando a la práctica profesional***  
***Looking at professional practice***

**DILEMAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO ANTE LOS RETOS  
ACTUALES DE LA EDUCACIÓN** **37**

*PROFESSIONAL DILEMMAS OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST FACING  
THE CURRENT CHALLENGES OF EDUCATION*

Marian Lorena Hernández Gómez.

**EL CUIDADO DE SÍ Y LA PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA DEL TRABAJO** **42**

*SELF CARE AND THE PRACTICE OF WORK PSYCHOLOGY*

Néstor Raúl Porras Velásquez

**PROGRAMA PSICOTERAPÉUTICO PARA POTENCIAR EL BIENESTAR  
PSICOLÓGICO DE ADOLESCENTES EN ACOGIMIENTO INSTITUCIONAL** **50**

*PSYCHOTHERAPEUTIC PROGRAM TO ENHANCE THE PSYCHOLOGICAL  
WELL-BEING OF ADOLESCENTS IN INSTITUTIONAL CARE*

Loenys Lianet Villa Drake  
Roxanne Castellanos Cabrera

**APORTES METODOLÓGICOS EN LA OBRA DEL Dr. C. ROBERTO CORRAL  
RUSO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL** **60**

*METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS IN THE WORK OF Dr. C. ROBERTO  
CORRAL RUSO FROM THE PERSPECTIVE OF THE HISTORICAL-CULTURAL  
APPROACH*

Laura Domínguez García

**HAY CUBANOS** **69**

*THERE ARE CUBANS.*

Manuel Calviño

**NOTA NECROLÓGICA** **73**

*OBITUARY NOTE*

**LOS AUTORES** **75**

*THE AUTHORS*

## Nota Editorial

---

El 8 de octubre pasado se conmemoró el Día de la Psicología Latinoamericana, una iniciativa nacida en la Unión de Entidades Latinoamericanas de Psicología. A pesar del esfuerzo hecho por los equipos directivos de varias asociaciones de vocación latinoamericanista, aún queda mucho por hacer en una fecha cargada de significación para nuestra región y para quienes desde y con la Psicología, luchamos por el mejoramiento humano, la justicia, la no exclusión, el reconocimiento de lo propio latinoamericano.

Desde Alternativas Cubanas en Psicología, hacemos un llamado a asumir con más fuerza la vocación latinoamericanista de nuestra Psicología, bajo la égida del icónico ejemplo del Che.

Como se señala en el texto de apertura de este número de la revista:

Estamos en la búsqueda de un descentramiento del pensamiento psicológico que anule la dicotomía esencialista entre lo real y lo imaginario y desplace las fronteras de cada uno al interior de un universo único: el espacio de la realidad, de nuestra realidad. El siglo XXI, un siglo de cambio, es el tiempo para trazar, para caminar –en los ámbitos psicológicos, particularmente– por otra historia. La historia del encuentro del sentido humano, del reencuentro consigo y con el otro. Que sea América Latina, seamos los psicólogos latinoamericanos, quienes hagamos “nuestra psicología” haciendo “nuestra América”.

Muchas gracias.

*Last October 8, Latin American Psychology Day was commemorated, an initiative born in the Union of Latin American Psychology Entities. Despite the effort made by the management teams of several associations with a Latin American vocation, there is still much to do on a date full of significance for our region and for those of us from and with Psychology, who fight for human improvement, justice, exclusion, the recognition of what is Latin American itself.*

*From Cuban Alternatives in Psychology, we call to assume more strongly the Latin American vocation of our Psychology, under the aegis of the iconic example of Che. As noted in the opening text of this issue of the magazine:*

*We are in search of a decentering of psychological thought that annuls the essentialist dichotomy between the real and the imaginary and moves the borders of each one within a unique universe: the space of reality, of our reality. The 21st century, a century of change, is the time to trace, to walk – in psychological areas, particularly – through another history. The story of the encounter of human meaning, of the reunion with oneself and with the other. Let it be Latin America, let us be Latin American psychologists, who make “our psychology” by making “our America.”*

*Thank you so much.*

Manuel Calviño  
Director

# 8 DE OCTUBRE. DÍA DE LA PSICOLOGÍA LATINOAMERICANA.

*October 8. Latin American Psychology Day.*

## Resumen

La Junta Extraordinaria de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI) celebrada en São Paulo, Brasil, en septiembre del año 2006, acordó reconocer y promover el día 8 de octubre como "Día de la Psicología Latinoamericana". Desde entonces, cada 8 de octubre en los países miembros de la ULAPSI se realizan actividades de celebración.

La revista *Alternativas Cubanas en Psicología* se suma a la celebración y reproduce el texto escrito por dos de los entonces consejeros de ULAPSI.

**Palabras clave:** Psicología Latinoamericana, Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología

## Abstract

*The Extraordinary Board of the Latin American Union of Psychology Entities (ULAPSI) held in São Paulo, Brazil, in September 2006, agreed to recognize and promote October 8 as "Latin American Psychology Day", Since then, every October 8 in ULAPSI member countries, celebration activities are carried out.*

*The Journal, Cuban Alternatives in Psychology, joins the celebration and reproduces the text written by two of the then ULAPSI advisors.*

**Keywords:** *Latin American Psychology, Latin American Union of Psychology Entities*

La Junta Extraordinaria de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI) celebrada en São Paulo, Brasil, en septiembre del año 2006, acordó reconocer y promover el día 8 de octubre como "Día de la Psicología Latinoamericana".

Esta decisión es una paradigmática onomástica de una vocación simbolizada en la inmensa figura de Ernesto Guevara, *El Che*, y que quiere subrayar los ineludibles vínculos y compromisos de la psicología con el hombre latinoamericano y su entorno.

El Día de la Psicología Latinoamericana es una excelente ocasión para reflexionar sobre las circunstancias y responsabilidades del trabajo de los psicólogos y psicólogas en los países latinoamericanos. Reflexionar sobre la "psicología latinoamericana", es decir, sus rasgos culturales, sus variados gustos, valores, costumbres y proyectos, sin menoscabo de la identidad, y la confluencia de necesidades y anhelos. Realidades y sueños. Un continente que se extiende en su geografía continental desde el Río Bravo hasta la Patagonia.

Ningún pueblo de América Latina es débil, porque forma parte de una familia de doscientos millones de hermanos que padecen las mismas miserias, albergan los mismos sentimientos, tienen el mismo enemigo, sueñan todas un mismo mejor destino y cuentan con la solidaridad de todos los hombres y mujeres honrados del mundo (Che).

Es el pensamiento del Che el que viene en estos momentos a reforzar la constitución por derecho histórico y cultural de este continente, de la ULAPSI que ha definido sus objetivos tácticos y propicia vínculos de colaboración entre psicólogos y psicólogas de América Latina,



difunde los avances teóricos, profesionales y de investigación de la psicología latinoamericana, organiza escenarios para el desarrollo y la participación profesional conjunta “El hombre realmente llega a su estado de completa humanidad cuando produce sin ser forzado por necesidad física a venderse a sí mismo como mercancía”, expresó el Che. Los psicólogos latinoamericanos queremos con este día de la psicología latinoamericana, sumarnos a esa noción de hombre dueño de su destino, de su historia, de su tierra y de su trabajo que construyera Guevara. Hablamos de un hombre comprometido con su entorno y con sus semejantes, y este es el espíritu que nos une en la ULAPSI, el de un psicólogo y psicóloga “comprometidos en asumir la responsabilidad profesional y científica hacia la sociedad en la que trabajamos y vivimos. Este compromiso debe ser coherente con el ejercicio de nuestras potencialidades analíticas, creativas, educativas, críticas y transformadoras”. (Protocolo sobre Principios Éticos para el Ejercicio Profesional de los Psicólogos en el MERCOSUR, noviembre de 1997).

Por esto, convocamos a que esta jornada sea de unidad y que testimonie la decisión de hacer una psicología con América Latina, para los latinoamericanos.

“Esta epopeya que tenemos delante la van a escribir las masas hambrientas de indios, de campesinos sin tierra, de obreros explotados; la van a escribir las masas progresistas, los intelectuales honestos y brillantes que tanto abundan en nuestras sufridas tierras de América Latina. Lucha de masas y de ideas, epopeya que llevarán adelante nuestros pueblos maltratados y despreciados por el imperialismo, nuestros pueblos desconocidos hasta hoy, que ya empiezan a quitarle el sueño”. (Che).

En nuestro continente, miles de psicólogas y psicólogos enraizando su hacer profesional en su realidad nacional y continental, posicionándose junto a los más preclaros ideales humanistas de libertad, independencia, justicia e igualdad, redimensionan las prácticas profesionales y científicas de la psicología hacia su misión trascendental: “La única finalidad de la ciencia está en aliviar la miseria de la existencia humana” (Bertold Brecht). Luchar por el bienestar y la felicidad de nuestros pueblos nos define.

“La hora de su reivindicación, la hora que ella misma se ha elegido, la vienen señalando con precisión también de un extremo a otro del Continente. Ahora esta masa anónima, esta América de color, sombría, taciturna, que canta en todo el Continente con una misma tristeza y desengaño, ahora esta masa es la que empieza a entrar definitivamente en su propia historia, la empieza a escribir con su sangre, la empieza a sufrir y a morir, porque ahora por los campos y las montañas de América, por las faldas de sus sierras, por sus llanuras y sus selvas, entre la soledad o el tráfico de las ciudades, en las costas de los grandes océanos y ríos se empieza a estremecer este mundo lleno de corazones con los puños calientes de deseos de morir por lo suyo, de conquistar sus derechos casi quinientos años burlados por unos y por otros. Ahora, sí, la historia tendrá que contar con los pobres de América, con los explotados y vilipendiados, que han decidido empezar a escribir ellos mismos, para siempre, su historia” (Che).

La unidad de la psicología latinoamericana reside en su intencionalidad, en el sentido de su existencia. Ese es el llamado de la ULAPSI. El núcleo epistemológico de la psicología es el sentido real de sus prácticas. La unidad de la psicología latinoamericana (emergente, sobreviviente, creativa) quiere ser, será/es una unidad intencional. Unidad en el hacer

intencional. Si nos ponemos a pensar juntos en qué vamos a hacer en nuestro continente, si lo hacemos mancomunadamente, tendremos una psicología latinoamericana.

“Ya se les ve por los caminos un día y otro a pie, en marchas sin término de cientos de kilómetros, para llegar hasta los “olimos” gobernantes a recabar sus derechos. Ya se les ve, armados de piedras, de palos, de machetes, en un lado y otro, cada día, ocupando las tierras, afincando sus garfios en las tierras que les pertenecen y defendiéndolas con sus vidas, se les ve llevando sus cartelones, sus banderas, sus consignas, haciéndolas correr en el viento por entre las montañas o a lo largo de los llanos. Y esa ola de estremecido rencor, de justicia reclamada, de derecho pisoteado, que se empieza a levantar por entre las tierras de América Latina, esa ola ya no parará más. Esa ola ira creciendo cada día que pase. Porque esa ola la forman los más, los mayoritarios en todos los aspectos, los que acumulan con trabajo las riquezas, crean los valores, hacen andar las ruedas de la historia y que ahora despiertan del largo sueño embrutecedor a que los sometieron” (Che).

Estamos en la búsqueda de un descentramiento del pensamiento psicológico que anule la dicotomía esencialista entre lo real y lo imaginario y desplace las fronteras de cada uno al interior de un universo único: el espacio de la realidad, de nuestra realidad. El siglo XXI, un siglo de cambio, es el tiempo para trazar, para caminar –en los ámbitos psicológicos, particularmente– por otra historia. La historia del encuentro del sentido humano, del reencuentro consigo y con el otro. Que sea América Latina, seamos los psicólogos latinoamericanos, quienes hagamos “nuestra psicología” haciendo “nuestra América”.

“Porque esta gran humanidad ha dicho “¡Basta!” y ha echado a andar. Y su marcha de gigante, ya no se detendrá hasta conquistar la verdadera independencia” (Che).

No habrá sino en toda su pluralidad, diversidad una psicología de América Latina: una psicología con todos y para el bien de todos.

Mario Molina (Argentina) Manuel Calviño (Cuba)

Consejo ejecutivo ULAPSI

América Latina, 8 de octubre de 2006.

# CRÍTICA ONTOLÓGICA SOBRE IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: DEBATE ENTRE VYGOTSKY E CASTORIADIS

**Vanessa Clementino Furtado**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT Brasil*

## **Resumo**

Este artigo apresenta uma leitura crítica à luz da Ontologia do Ser Social, de nossa pesquisa de mestrado sobre Imaginação e Criação. A pesquisa foi embasada em dois autores: Cornelius Castoriadis e Lev S. Vygotsky. Castoriadis, ao romper com o marxismo, traça um arcabouço teórico objetivando analisar caminhos para o processo revolucionário e acredita que a ontologia humana está fundada no Imaginário Radical. Já Vygotsky analisa o desenvolvimento psicológico da Imaginação e Criação à luz do materialismo histórico e dialético. O debate entre essas diferenças ontológicas levou-nos à crítica ao modelo ontológico castoriadinano e à explicitação da noção ontológica marxiana presente na obra vygotiskiana, na qual o autor demonstra que Imaginação e Criação se constituem como partes das práxis humanas. Embora determinadas objetiva e materialmente, ainda são essas categorias essenciais para compreender a capacidade humana de se libertar, inclusive da realidade objetiva e material transformando-a e transformando a si própria.

**Palavras-chave:** Imaginação, Criatividade, Ontologia, Castoriadis, Psicologia Histórico-Cultural

## **Resumen**

Este artículo presenta una lectura crítica a la luz de la Ontología del Ser Social, a partir de nuestra investigación de maestría sobre Imaginación y Creación. La investigación se basó en dos autores: Cornelius Castoriadis y Lev S. Vygotsky. Castoriadis, al romper con el marxismo, esboza un marco teórico cuyo objetivo es analizar los caminos del proceso revolucionario y cree que la ontología humana se fundamenta en el Imaginario Radical. Vygotsky analiza el desarrollo psicológico de la Imaginación y la Creación a la luz del materialismo histórico y dialéctico. El debate entre estas diferencias ontológicas nos llevó a criticar el modelo ontológico castoriadinano y a explicar la noción ontológica marxista presente en la obra de Vygotsky, en la que el autor demuestra que la Imaginación y la Creación se constituyen como partes de la praxis humana. Aunque determinadas objetiva y materialmente, estas categorías siguen siendo esenciales para comprender la capacidad humana de liberarse, incluso de la realidad objetiva y material, transformándola y transformándose a sí mismo.

**Palabras clave:** Imaginación, Creatividad, Ontología, Castoriadis, Psicología Histórico-Cultural

## **Abstract**

*This article presents a critical reading in the light of the Social Being's ontology, based on our research on Imagination and Education. Two authors were used: Cornelius Castoriadis and Lev S. Vygotsky. Castoriadis, when breaking with Marxism, traces a theoretical framework aiming to analyze paths for the revolutionary process and believes that human ontology is founded on the Radical Imaginary. Vygotsky, on the other hand, analyzes the psychological development of Imagination and Creation in the light of historical and dialectical materialism. The dialogue between these ontological differences, led us to criticize the ontological model castoriadinano and explain the Marxian ontological notion present in the Vygotskian work in which the author demonstrates that Imagination and Creation*

*constitute themselves as parts of human praxis. Although, determined objectively and materially, these categories are still essential to understanding the human capacity to break free, including from objective and material reality transforming it and transforming itself.*

**Keywords:** *Imagination, Creativity, Ontology, Castoriadis, Historical-Cultural Psychology*

### **Imaginação e criação: questões ontológicas**

Esse artigo objetiva apresentar uma análise sobre as categorias Imaginação e Criação como capacidades eminentemente humanas que balizam as possibilidades do agir em liberdade e constituem parte da essência do ser humano enquanto ser social cuja gênese está fundada no trabalho.

Esse trabalho é embasado, em partes, nas elaborações teóricas da pesquisa de mestrado da autora, cujo objetivo foi analisar em que consistem as raízes da atividade humana transformadora a partir dessas categorias de análise: Imaginação e Criação.

Nesse artigo, visa-se a apontar os equívocos na interpretação da teoria vygotskiana na pesquisa citada, assim como apresentar uma análise crítica do referencial castoriadiano à luz do método materialista histórico e dialético e da Ontologia do Ser Social.

A escolha de Castoriadis se deu por sua vasta produção intelectual na qual, por meio de uma análise crítica da história da filosofia clássica e das heranças dessa no pensamento moderno e na crítica à Freud e Marx, o autor fundamenta uma ontologia humana justamente no processo imaginativo e criativo, que são analisados como Imaginário Social e Imaginação Radical, fundados no Imaginário Radical.

Vygotsky, por sua vez, é um autor que, inserido na tradição marxista em que a ontologia está fundada no trabalho, vai traçar um referencial acerca do desenvolvimento humano, analisando histórica e socialmente as raízes das Funções Psicológicas Superiores, compreendendo a Imaginação como um Sistema Psicológico, ou seja, uma atividade que congrega a inter-relação entre as Funções Psicológicas Superiores.

O aprofundamento nos estudos sobre as bases Ontológicas do Ser Social na tradição marxista e da centralidade do método materialista histórico e dialético na teoria vygotskiana, torna-se possível analisar criticamente a ideia, conforme expressa por Castoriadis, de uma ontologia fundada na imaginação e apontar seus limites e inconsistência.

### **O elemento imaginário e as análises de Castoriadis para uma ontologia**

Castoriadis apresenta uma nova forma de pensar criticamente o paradigma da modernidade. Sua produção teórica caracteriza-se por ser uma construção rica, densa, processual e complexa, orientada para compreender o homem dentro dos diversos processos de sua condição social, cultural e histórica. De acordo com González-Rey, (2003, p. 98): "(...) Castoriadis está imerso sempre nas duas fontes teóricas principais de sua obra: Marx e Freud, apesar de que realiza uma crítica explícita a ambas, a partir da qual organiza seu próprio aporte teórico e metodológico".

Trata-se de um aporte teórico coerente que analisa minuciosa e criticamente as categorias filosóficas clássicas, a fim de romper com a lógica ontológica herdada. A sua obra seminal "A instituição Imaginária da Sociedade" (1975/2000) apresenta suas críticas a Freud e Marx, caminho teórico fundamental que o levou às análises que balizam sua defesa do Imaginário Radical como fundante do ser social. De acordo com Autora *et.al.* (2008, p. 27):

Castoriadis foi um pensador inovador, que cuidadosamente evitou os modismos da hora na vida intelectual francesa (...). Se o quadro do marxismo não lhe satisfazia mais, tampouco a cena francesa lhe oferecia qualquer ânimo; suas críticas não o levaram a cair no liberalismo, como muitos ex-marxistas, ainda menos a fazer qualquer concessão na luta contra a opressão e pela instituição da autonomia humana.

Castoriadis era um militante da autonomia, mas também pode ser chamado de “O filósofo da imaginação”, pois dedicara grande parte de seus escritos às investigações acerca desse tema, associando as categorias imaginação e criação e analisando a imaginação como base daquilo que nos faz humanos.

Castoriadis estudou a Imaginação Social e Radical sob a ótica da criação e não subordinadas ao determinismo, portanto, analisando a História como autocriação humana. Como se pode notar, tal referencial não poderia ser deixado de fora para contribuir com a temática que se propôs esta pesquisa, tampouco pode ser ignorado em estudos que visam a analisar as reais condições humanas de romper com a subjugação imposta pela sociedade capitalista.

Castoriadis, em diversos textos, em especial, na série: *“Lo que hace la Grecia, La cite et le lois e Thucidyde: la forece et le droit”* discute qual foi o grande feito para a humanidade da filosofia grega. De acordo com ele, os gregos quando criam a filosofia ocidental só o fazem porque antes disso as tragédias abriram-lhes o caminho para filosofar.

E o que as tragédias gregas revelam? Para Castoriadis, elas desvelam o Caos/Abismo/Sem Fundo que é, em última instância, a morte. Ou seja, sobre esse abismo que a sociedade se constrói, os seres humanos são animais que têm consciência da morte, da finitude, e por isso mesmo instituem a sociedade. Devido à explicitação do Caos, os gregos passam a questionar o sentido da vida, passam a se questionar e, além, questionam as instituições às quais estão subordinados. Destituem a magia de Zeus e seu Olimpo, saem do mundo dos mitos, que já constituíam como uma instituição imaginária,

Assim, são as atividades da filosofia e política que “ordenam” o mundo dos gregos. Elas são aquilo que dá sentido para vida deles. A filosofia grega busca uma cosmologia, uma ordem. Pode-se dizer que, é olhando para a morte (fim) que os gregos filosofam.

Castoriadis busca fundar sua ontologia no Imaginário Radical, a parte dessa análise da criação do mundo grego, numa tentativa de compreender os processos humanos em sua gênese, de forma monista e, principalmente, tentando se livrar das teses do fim da história e do pensamento ontológico herdado. Exaltando, assim, a capacidade humana de imaginar e construir, criar as instituições que, por sua vez, fazem parte da instituição da humanidade.

O Ser humano só pode torna-se racional ao ser socializado, ao se apropriar da cultura em que está inserido. A criança passa a compreender que o discurso de sua mãe, por exemplo, que corrige o comportamento do filho, não carrega as significações que a mãe sozinha lhes dá, mas sim traz consigo as significações instituídas por toda uma sociedade.

A psique é, antes de tudo, imaginação radical, na medida em que é fluxo ou torrente incessante de representação, desejos, afetos. Essa torrente é emergência contínua. É inútil fechar os olhos ou tapar os ouvidos – haverá sempre alguma coisa. Essa coisa se passa “dentro”: imagens, lembranças, desejos, temores, “estados da alma” surgem de modo que às vezes podemos compreender ou mesmo “explicar”, e outras vezes absolutamente não. (Castoriadis, 2004, p. 131).

E por Imaginário Radical compreendemos:

(...) a instância que transcende o substrato biológico, permitindo que o ser humano se torne único em relação aos outros animais. É “onde” se dá a criação, possibilitando o surgimento da subjetividade, o que leva à distinção, também, dos demais seres humanos. As produções do imaginário radical podem impressionar porque se caracterizam pela ausência de subordinação à determinidade; não se restringem aos sentidos e às explicações que possamos dar a elas. (Tauro, Balthazar e Furtado., 2008, p. 04-05).

Destarte, são nas produções psíquicas que o autor compreenderá, de forma mais explícita, a dimensão não determinável do ser humano. Assim, ele exaltar a descoberta de Freud – o inconsciente – por ignorar o tempo e a contradição, afirmando que tal descoberta não fora bem utilizada e postula que:

O inconsciente constitui um “lugar” onde o tempo (identitário) – como determinado por e determinando uma sucessão ordenada – não existe, onde os contraditórios não se excluem mutuamente, mais precisamente, onde não se pode cogitar de contraditórios, e que não é verdadeiramente um lugar, já que o lugar implica a ordem e a distinção. (...) O inconsciente só existe enquanto como fluxo indissociavelmente representativo/afetivo/intencional. (Castoriadis, 2000, p. 317).

Ao tratar o inconsciente enquanto fluxo, ele está em franca oposição ao inconsciente freudiano que é estático e já determinado sem que haja atualização. Dessa forma, para Castoriadis os conteúdos inconscientes são atualizados à medida que o indivíduo é afetado. O inconsciente castoriadiano é dinâmico, logo, perde a característica de repetição do passado e se torna a emergência das representações e estruturas novas:

“Mais ainda aqui o espantoso no ser humano não é que ele imita – se ele nada tivesse senão isso, seríamos todos Adões e Evas – mas que ele não imita, que ele faz uma coisa diversa da simples imitação” (Castoriadis, 2007, p.110).

Castoriadis trabalha com as instâncias do consciente e inconsciente, contudo não aceita o predomínio do inconsciente enquanto função dominadora única do comportamento humano:

(...) posso ser livre se estabelecer com meu inconsciente um outro tipo de relação, uma relação graças à qual posso saber, na medida do possível, o que acontece nesse nível e que me permita, na medida do possível, filtrar tudo aquilo que, do inconsciente, passa para minha atividade exterior, diurna. (Castoriadis, 2004, p. 315).

Por essa razão, o autor afirma que a psicanálise deve ter, como objetivo último, a autonomia dos indivíduos, assumindo, com isso, uma práxis também política. É Preciso se libertar não apenas dos grilhões que outros impõem, mas também daqueles que são criados, de forma imaginária, pelo próprio indivíduo, obviamente, criação essa mediada pelas significações imaginárias sociais. Portanto, Castoriadis não apenas se apoia na psicanálise, mas tece críticas que culminam em importantes contribuições para essa ciência que, ao seu olhar, deve assumir, também, uma postura e prática política, contribuindo para a emancipação dos indivíduos.

Sua radicalidade revolucionária se situa justamente na tentativa de não sucumbir ao fatalismo do fim da revolução da União Soviética e não deixa olvidar são os seres humanas capazes de criar outro mundo, com novas lógicas individuais e coletivas, ainda que a lógica capitalista pareça tão natural e impossível de subverter, é preciso compreender que este sistema é fruto da criação humana e por isso mesmo é passível de ser transformado e revolucionado.

## **A psique e suas funções psicológicas superiores como fruto do trabalho ontológico - Vygotsky**

Sem abandonar o marxismo e demonstrando um profundo conhecimento e rigor em relação ao método materialista histórico e dialético, Vygotsky vai analisar Imaginação e criatividade como funções psicológicas superiores, próprias do ser humano.

Para Vygotsky, o ser humano por meio da imaginação compõe com a realidade uma relação tanto de dependência quanto de distanciamento. É da realidade que retiramos os conteúdos que comporão nossa imaginação: “Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior” (Vygotsky, 1930/2009, p. 20). E, para ele, a imaginação é o ponto crucial da união desses dois mundos, o social e o individual/subjetivo, na atividade psíquica.

Ao passo que a imaginação depende da realidade, ela também tem a capacidade de se afastar dela, constituindo-se, assim, em uma importante forma de conhecimento dessa mesma realidade. Para a imaginação, é importante a direção da consciência que consiste em se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade.

(...) toda penetração mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com elementos dessa realidade, um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária, a possibilidade de processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e enriquece (Vygotsky, 1932/1998, p. 129).

A relação de dependência fica evidente quando Vygotsky discorre acerca da atividade do brinquedo na criança, ela é o que estimula a imaginação e auxilia a criança em suas ações de modo a internalizar e criar regras, o que a orientaria para a realidade:

Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras. (Vygotsky, 2007, p.112)

Embora a atividade imaginária é também aquilo que liberta do imediatamente dado, as crianças de tenra idade não são capazes de agir dessa forma. Assim, será a partir da aquisição da capacidade de sinalização e da mediação da linguagem, que a imaginação passa a agir de modo a se libertar da realidade, processo que se completa na adolescência pelos pensamentos em conceitos, pensamentos por abstrato. Então, a imaginação se modifica e amplia.

Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência. “(...) A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência” (Vygotsky, 1930/2009, p. 22). Aqui, pode-se notar a imbricada relação entre imaginação e perijivênie. Então, quanto mais rica a experiência/vivência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela, como conteúdo de sua memória e constituição de seu pensamento.

Para Vygotsky, o pensamento é gerado a partir dos afetos que sofre o corpo, tudo aquilo que somos capazes de sentir, sua gênese é material. “Desta forma, todas nossas vivências fantásticas e irreais se desenvolvem sobre uma base emocional completamente real” (Vygotsky, 1925/1972 p. 258). Dessa feita, imaginação e sentimentos não são processos

isolados entre si. Há, entre eles, uma mútua dependência, uma vez que, a imaginação é capaz de gerar sentimentos e esses também podem determinar a imaginação.

Vygotsky (1930/2011, p. 258) afirma:

(...) todo sentimento, toda emoção tende a se manifestar em determinadas imagens concordantes com ela, como se a emoção pudesse escolher impressões, ideias, imagens congruentes com o estado de ânimo que nos dominasse naquele instante. Do mesmo modo como os homens aprenderam há muito tempo a manifestar por meio de expressões externas seu estado interior de ânimo, também as imagens da fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos. (...) As imagens da fantasia servem de linguagem interior aos nossos sentimentos selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de tal forma que respondam ao nosso estado interior de ânimo e não a lógica exterior dessas imagens.

Ele compreende o caráter criativo da imaginação:

(...) não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas. Em outras palavras, o novo que interfere no próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças destas para que resulte uma nova imagem, inexistente anteriormente, constitui, como se sabe, o fundamento básico da atividade que denominamos imaginação (Vygotsky, 1932/1998, p. 107).

Para Vygotsky, a imaginação é a base da criação e na base da criação há sempre uma inadaptação, da qual surgem as necessidades, essa necessidade que levou o ser humano a intervir de forma orientada na natureza para transformá-los e adaptá-la. Daí que se pode criar e transformar, não apenas a natureza, mas o próprio ser humano de forma individual e coletiva.

A questão que se revela aqui é que, justamente, porque o ser humano foi/é capaz de criar também uma trama de sentidos e significados que ele foi capaz de romper com seus instintos selvagens.

Todas as investigações biológicas conduzem à ideia que o homem mais primitivo que conhecemos merece biologicamente o título completo de homem. A evolução biológica do homem já tinha terminado antes que começasse seu desenvolvimento histórico. Já, a tentativa de explicar a diferença entre nossa forma de pensar e a do homem primitivo, considerando que esse se encontra em outro nível de desenvolvimento biológico, constituiria uma confusão grosseira entre os conceitos de evolução biológica e desenvolvimento histórico. (Vygotsky, 1930/2004 p. 115)

Assim, para o autor, a imaginação e a criatividade, como parte do processo do trabalho humano, representariam esse desenvolvimento histórico-cultural da psique humana e assevera:

Efetivamente, a luta pela existência e a seleção natural, as duas forças que dirigem a evolução biológica no mundo animal, perdem sua importância decisiva no terreno do desenvolvimento histórico do homem. Agora, estas novas leis tomam seu lugar: aquelas que regulam o curso da história humana e que abarcam a totalidade do processo do desenvolvimento material e mental da sociedade humana (Vygotsky 1930/1998 b, p.110).

Portanto, há uma substituição da evolução biológica, pela evolução histórica e social, sendo que essa passa a ser mais determinante que aquela para a evolução dos seres humanos. E



essa dimensão histórica e social é fruto do salto ontológico dado pela humanidade a partir do trabalho humano que tem Imaginação e Criação como partes desse processo.

### **Das divergências ontológicas: discursos semelhantes com raízes divergentes**

A imaginação sempre fora relegada, pelas correntes racionalistas, a uma interpretação “mágica” pertencente ao mundo “sobrenatural” – metafísica – por isso, indigna de um estudo científico. Para Sawaia (2009, p. 366), a dimensão da imaginação juntamente com a do afeto na personalidade humana são “esquecidas e discriminadas como perturbadoras da ordem social, do comportamento virtuoso e do conhecimento”. Portanto, há nesta pesquisa, ainda que de forma tácita, um questionamento norteador fundamental: a prevalência do paradigma cartesiano.

Embora na tradição filosófica moderna a criação e, sobretudo a imaginação tenha sido relegada ou à ontologia religiosa, ou mesmo, como processos coadjuvantes ao processo da Razão, que, para o pensamento moderno, assume a primazia dos processos filosóficos e científicos. Analisou-se essas duas categorias (imaginação e criação) a partir de autores que, compreendendo a importância dessas capacidades humanas, se debruçaram em estudos cujos desdobramentos levaram a caminhos divergentes. No entanto, devem ser analisados, sobretudo por meio dessa divergência, ainda que apresentem pontos em comum.

Imaginação e criação foram analisadas, portanto, como capacidades inerentemente humanas, radicalmente diferente das dos outros animais. São capacidades fundamentais a essência humana e que não devem ser relegadas ao divino ao sagrado ou deixadas à margem da lógica filosófica herdada, como acertadamente criticava Castoriadis. Todavia, não podem ser compreendidas como a ontologia do ser social, pois o que é gênese e essência do humano, enquanto ser social, é o trabalho de transformação da natureza a fim de saciar uma necessidade humana e, conseqüentemente, transformação dessa própria humanidade em níveis coletivos e/ou individuais.

Essa é a mais fundamental premissa desse trabalho e fonte das críticas à ontologia proposta por Castoriadis fundada no imaginário. É preciso compreender e frisar que imaginação e criação são capacidades humanas radicalmente diferentes dos animais porque estão fundadas no trabalho.

A compreensão da ontologia marxiana à luz da Ontologia do Ser Social de Lukács iluminam agora, não só os apontamentos que são aqui trabalhados, como também a leitura crítica do próprio trabalho de dissertação que deu origem a este artigo que, vale ressaltar, é finalizado justamente nos anos em que a tradução dos livros de Lukács são oficialmente publicadas em português.

Aponta-se aqui os equívocos das interpretações anteriores pela perspectiva crítica e fundamental da ontologia marxiana para a compreensão da essência humana e do papel que exercem as capacidades de imaginação e criação na constituição do ser humano.

A fundamental leitura de Marx sobre os determinantes sociais que constituem a sociedade e sua historicidade enraizadas no trabalho humano como ontológico, ou seja, fundante do ser social (como nos demonstra Lukács) no campo da aparência, pode parecer dar primazia estas capacidades inerentemente humanas, aqui analisadas enquanto categorias: Imaginação e Criação, já que, para Marx, é o ser social capaz de imaginar e criar determinações sociais que o constitui e constitui a sociedade de forma coletiva

Contudo, é preciso apontar que não fosse o trabalho humano ontológico do ser social, tais capacidades não poderiam existir, não brotariam da psique humana por puro prazer ou

desprazer, ou como fruto do desejo, como demonstram os experimentos e a teoria de Vygotsky acerca do desenvolvimento das funções Psicológicas Superiores e da consciência. Este autor demonstra que, essas capacidades só existem da forma como se apresentam no ser humano, porque integram o trabalho ontológico.

São essas capacidades humanas de imaginar e criar intrínsecas ao processo do trabalho humano que permitem Marx dizer, por exemplo:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colméia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2011, p. 327).

Imaginação e criação, então, são parte do processo do trabalho fundante da humanidade, a partir do que Lukács vai chamar de salto ontológico. Dessa forma, é Lukács quem demonstra a originalidade de Marx ao quebrar com, os assim chamados, paradigmas das ciências modernos e fundar uma ciência que se baseia em uma ontologia própria ao ser humano, a Ontologia do Ser Social: A ontologia marxiana do ser social exclui a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade, como era moda, por exemplo, na época do “darwinismo social”. As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento é um processo dialético, iniciado com um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza. (Lukács, 2012, p.???)

A densidade da obra marxiana, apreendida por Vygotsky<sup>1</sup> e aplicada à análise desenvolvimento humano, de sua consciência e à Ciência Psicológica, reside justamente no deslocamento da forma de análise do ser social.

Marx deixa de lado as importações paradigmáticas das ciências da natureza como faz o pensamento científico da modernidade e como também o fizeram as diversas correntes que se dizem pós-modernas, ao traduzir as leis, agora, da física quântica e sua relatividade para os paradigmas das ciências humanas.

O que Marx nos deixa como legado fundamental de sua obra é: a humanidade possui uma ontologia própria, ela se funda nessa ontologia, cria essa ontologia e por essa razão se descola da natureza. É certo dizer que vivencia uma relação de dependência para com a natureza mas, ainda assim, é certo também que subverte constantemente esta natureza seja o ambiente em que vive, transformando-o à sua necessidade seja do próprio substrato biológico, o organismo humano. Marx assim descreve esse processo:

Ele (o trabalhador/ser humano) utiliza as propriedades mecânicas, químicas e físicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com seu propósito. O objeto de que o trabalhador se apodera imediatamente - desconsiderando-se os meios de subsistência encontrados prontos na natureza, como as frutas, por exemplo, em cuja coleta seus órgãos corporais servem como únicos meios de trabalho - é não o objeto do trabalho,

---

<sup>1</sup> Este debate sobre a compreensão vygotskiana da Ontologia marxista está densamente apresentado nos trabalhos de Carmo (2008) e Costa (2020) que corroboram com nossa afirmação da apreensão da Ontologia marxiana por Vygotsky e leitura da obra vygotskiana pela ótica da Ontologia do Ser Social.

mas o meio de trabalho. É assim que o próprio meio natural se converte em órgão de sua atividade, um órgão que ele acrescenta a seus próprios órgãos corporais, prolongando sua forma natural, apesar daquilo que diz a Bíblia. Do mesmo modo como a terra é seu armazém original de meios de subsistência, ela é também seu arsenal originário de meios de trabalho (Marx, 2011, p. 329).

Destarte, só a partir dessa leitura que se pode afirmar a importância das categorias que analisamos, Imaginação e criação, na medida em que compreendidas as determinações sociais e históricas da própria constituição da nossa consciência a fim de demonstrar como o ser humano é capaz de criar e instituir sentidos, significados individuais, sobretudo, coletivos, é, por fim capaz de instituir e criar sistemas sociais, filosóficos, políticos, culturais, etc.

Neste ponto, Castoriadis acerta em sua análise sobre o fazer humano, mas deixa se levar pela aparência do fenômeno ao tributar a ontologia do ser social ao Imaginário Radical, uma vez que, esse só existe e só pode existir como parte da ação fundante do ser social: o trabalho.

A dimensão do imaginário não deve ser desconsiderada da ontologia, para Rotolo, é justamente isso que Castoriadis faz: "(...) resgatar outra dimensão da ontologia, a partir da indeterminação e da imaginação como sendo também fundamentais, além da razão e da determinidade (Rotolo, 2011, p. 173)."

Nem imaginação nem criação, no entanto, existem per se, o próprio Castoriadis aponta que tais atividades não são *ex-nihilo* ou *in-nihilo* mas *cum-nihilo* e que a origem destas atividades e da atividade eminentemente psíquica de criar representações, no campo individual, se dá por meio do afeto, daquilo que afeta o corpo e gera desprazer, portanto de uma base material.

Todavia, Castoriadis contesta a centralidade do trabalho, o qual, para ele, já está por si só determinado. Além disso, entende que a criatividade e a imaginação não podem se dar pela superação, mas como criação de algo novo, novas formas. Colocar a existência aquilo que não havia corresponde no mundo real, material, em última instância, constituir o real a partir do Imaginário Radical.

A determinação objetiva e material, porém, está posta na medida em que o ser humano vive e depende da sua relação com a natureza e com a realidade objetiva e material. A questão aqui é: a capacidade de transformação teleológica dessa natureza ou dessa realidade objetiva e material. Nesse sentido, o movimento de superação dialético é um movimento de negação do que era pra surgir algo que será. Ainda que, incorporando, nesse movimento, alguns traços daquilo que é negado, essa incorporação não é e nem pode ser uma incorporação de completude, mas sim de superação e aqui superação/negação encerram, por fim, aquilo que era e deixa de ser, é um movimento de criar algo que não existia antes, baseado no que já havia e, por conseguinte, fazendo com o que existia deixe de existir da forma como era antes.

A possibilidade de agir de forma livre da determinidade biológica e/ou natural que os seres humanos adquiriram, não é fruto de Imaginação, mas de trabalho teleologicamente orientado para um fim. Não se pode cair na ilusão de que imaginação e criação enquanto base da liberdade humana estão, por sua vez, livres da base material que as constitui, sob pena de uma liberdade falsa ou parcial.

Imaginar algo que não se pode objetivar é manter-se no embotamento individual do campo das ideias de um mundo próprio e não partilhado ou partilhável e encerra-se em si mesmo como sujeito individual e não social ou coletivo. O ser social, todavia, deve ser compreendido em sua totalidade como algo que se constitui e se atualiza na e pela totalidade, e não apenas em partes da particularidade ou do processo ontológico. A elaboração puramente ideal, por

consequente, pode facilmente cindir o que forma um todo no plano do ser, e atribuir às suas partes uma falsa autonomia (Lukács, 2012)

Ora, é em Marx, em sua ontologia que se encontrar a demonstração da natureza material da constituição de nossa humanidade e é em Vygotsky que se encontra a demonstração, por meio do Materialismo histórico e dialético, de como se dá a constituição da psique, da subjetividade e consciência humana a partir da transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores para as quais não há nenhum outro correspondente no reino animal.

Assim, a atividade de sempre lidar com a realidade objetiva a cada vez de forma nova e transformar essa realidade sempre em algo novo é própria desse ser social “(...) que se particulariza pela incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta (Lessa, 2015, p. 16)”.

Portanto, estudar as raízes da atividade de transformação da natureza, do próprio ser humano e de sua criação de sentidos e significados, é ir para além do campo da aparência e chegar a sua gênese que é o trabalho. Dessa feita, conforme Vygotsky afirmou, estudar não apenas a capacidade do agir em liberdade, mas compreender que imaginação e criação se constituem como ponto de união entre meio interno/subjetivo e externo/objetivo. É por causa da existência da Imaginação e da criação diretamente ligada a este sistema que somos, em última instância, capazes de objetivar nossa subjetividade

Sem objetivação/exteriorização não há nenhuma transformação teleologicamente posta do real; sem exteriorização/objetivação não há vida social, portanto não há sujeito. Ser humano, para Lukács, significa uma crescente capacidade de objetivar/exteriorizar – isto é – transformar o mundo segundo finalidades socialmente postas. Talvez por isso, a Vygotsky tenham sido tão caros os estudos sobre arte como exteriorização/objetivação da subjetividade mediada pela consciência. (Lessa, 2015, p.25)

### **Considerações finais**

Ao longo da pesquisa que deu origem a esse artigo, buscou-se compreender os discursos comuns de autores com radicais diferenças teóricas e em que, exatamente, residia esta divergência. Tal tarefa se concluiu, anos mais tarde, a partir da leitura e compreensão da Ontologia do Ser Social, longamente discutida e apresentada na obra de Lukács e de autores da tradição marxistas que traçam um pensamento crítico, baseados na obra lukatiana.

Nesse sentido, a compreensão da diferença entre as ontologias dos autores aqui trabalhados, produz um debate que analisa, em última instância, o critério de sua teoria. Dessa forma, pode-se analisar o trabalho como fundante do Ser Social e, por conseguinte, a constituição da consciência e de Funções Psicológicas Superiores como Imaginação e Criação como parte das práxis humanas, inclusive da práxis fundante.

### **Referências**

Autora, 2013.

Autora *et.al.*, 2008.

Carmo, F. M. do (2008) Vygotsky: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho.. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de pós-Graduação em Educação Brasileira. Recuperado de: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3165>.

- Castoriadis, C. (2000). *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Paz e Terra. ISBN-13: 978-8577530304
- Castoriadis, C. (2004). *As encruzilhadas do Labirinto: Figuras do Pensável*. Civilização Brasileira. ISBN-13: 978-8520005798
- Castoriadis, C. (2007). *Sujeito e verdade no mundo social e histórico: Seminários 1986-1987: A criação humana I*. Civilização Brasileira. ISBN-13: 978-8520006467
- Costa, E. M. da (2020). O método na obra de Vigotski e a abordagem ontológica do desenvolvimento humano: uma análise histórica. Tese (Doutorado em Psicologia) -Universidade Estadual Paulista, Assis. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11449/194309>
- González-Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Pioneira Thomson Learning. ISBN 978-85-221-1589-1
- Lessa, S. (2015). *Para compreender a ontologia de Lukács* (4ª ed.). Instituto Lukács.
- Lukács, G. (2012). *Para uma ontologia do Ser Social I* (1ª ed.). Boitempo. ISBN-13: 978-8575596395
- Marx, K. (2011). *O capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital* (2ª ed., Vol. I). Boitempo. ISBN-13: 978-8575595480
- Rotolo, T. d. M. S. (2012). *O elogio da política: práxis e autonomia no pensamento de Cornelius Castoriadis*. Tese (doutorado)—Universidade de Brasília, Instituto de Ciência Política, 2011. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10129>
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação. *Psicologia e Sociedade*, 21(3), 364-372. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>
- Vygotsky, L. S. (1924/2004). *Psicologia Pedagógica*. Martins Fontes. ISBN-13 : 978-8578272937
- \_\_\_\_\_. (1925/1972). *Psicología del arte*. Barral.
- \_\_\_\_\_. (1930/2009). *Imaginação e Criação na Infância*. Ática. ISBN-13 978-8508126118
- \_\_\_\_\_. (1930/2011). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal. ISBN-13: 978-8446020837
- \_\_\_\_\_. (1930/1998). *La modificación socialista del hombre*. Almagesto.
- \_\_\_\_\_. (1930/2004). *Teoria e Método em Psicologia*. Martins Fontes. ISBN-13: 978-8533620186
- \_\_\_\_\_. (1932/1998). *O desenvolvimento Psicológico na infância*. Martins Fontes. ISBN-13: 978-8533608078
- \_\_\_\_\_. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes. ISBN-13: 978-853362264

# DESDE LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA AL MALESTAR POSTPANDEMIA

**Armando Sánchez Gutiérrez**  
Zihuatanejo, Guerrero. México

## Resumen

Nos proponemos establecer el recorrido teórico que permita entender el origen y estado actual de las habilidades sociales en la educación, esto desde un enfoque psicoanalítico. Este trabajo que se realizó en colaboración con 50 participantes, se propuso conocer el impacto de la pandemia en el entorno áulico de la Educación Media Superior, el estudio fue analizado mediante la perspectiva cualitativa y cuantitativamente se obtuvieron los datos a través de la respuesta de un cuestionario sobre las condiciones socio culturales de los estudiantes.

En cuanto a resultados, la dimensión con mayor impacto fue: el *nivel requiere apoyo*, coincidiendo con la observación y resultados académicos.

**Palabras clave:** Pandemia, educación, psicoanálisis, lazo social y habilidades sociales.

## Abstract

*We propose to establish the theoretical path that allows us to understand the origin and current state of Social Skills in education, formulated by psychoanalysis. This work, with the collaboration of 50 participants, aimed to know the impact of the pandemic on the classroom environment of Higher Secondary Education. The study was analyzed from a qualitative perspective and quantitatively the data was obtained through the response to a questionnaire about their socio-cultural conditions.*

*In terms of results, the dimension with the greatest impact was: the Level requires support, coinciding with observation and academic results.*

**Keywords:** *Pandemic, education, psychoanalysis, social bond and social skills.*

*Las fuerzas más poderosas que motivan la conducta del ser humano nacen de las condiciones de su existencia, y de su situación humana, de ahí que busca un equilibrio entre las necesidades fisiológicas y la conciencia que desarrolla al tener contacto con las condiciones de su existencia.*

FROMM

## El malestar postpandemia

A manera de preludeo, comenzaré preguntando, después de la pandemia, ¿y las *habilidades sociales*? Es evidente que entre nosotros, los docentes, ha sido y continúa siendo un tema soslayado, desatendido como materia de análisis, pese a las secuelas emocionales que ha dejado el Covid-19, de manera general en la sociedad y de forma particular en la educación. Es pertinente señalar que ante la terminación de este, se considera que hemos ganado la batalla, sin cuestionarnos en qué situación nos ha dejado emocionalmente. Es comprensible que de manera inconsciente se hagan presente

*mecanismos de defensa del yo*, y queramos olvidar un periodo de tiempo doloroso a nivel planetario y, a pesar que a nivel del inconsciente colectivo sigue manifestándose.

En el confuso proceso sociocultural postpandemia, por el cual transitamos, considero pertinente una reflexión sustentada del *malestar contemporáneo*, ello sobre las bases teóricas del psicoanálisis, primero con el objetivo de ubicar los elementos que le dan vida, siendo que la estructura comunitaria se incorpora en el ser social, generando un sentido en particular, lo que ciertamente variará de acuerdo a las características que surgen en diferentes comunidades, y se hacen presentes en el lazo social con sus síntomas y padecimientos emocionales, de manera peculiar en nuestros estudiantes. En este contexto, nos preguntamos, entonces, ¿cuál es la actitud de la institución educativa con el fin de enfrentar las secuelas emocionales que acarreó el virus? Planteado tal cual, proponemos considerar algunos aportes teóricos...

### **¿Ahora, qué sigue?**

Pues bien, la psicología en general, y el *psicoanálisis* con todo su bagaje teórico, en lo particular, se enfrentan al reto de analizar e interpretar, complejos procesos psíquicos, fragmentos de una realidad que se esconde a nuestra percepción consciente, tratando de evitar que se hagan presente experiencias, emociones, buscando evitar dolores y frustraciones, pero, ahí están los malestares emocionales que nos han dejado dos años de la desestructuración del *Lazo social*, pues bien, ahora estamos frente a una problemática social que es de nuestra incumbencia profesional. Al igual, como actores del sistema educativo, que manifiesta secuelas psicológicas de una pandemia planetaria, y con un afán imperioso de ser atendidas, es pertinente que afrontemos una realidad compleja que se manifiesta de manera puntual al interior del aula.

Así que, en lo que nos concierne, es necesario hacer mención, que el presente escrito es una continuidad de trabajos tales como, “*¿Infancia es destino?*” “*La Pandemia y sus efectos emocionales*”, y “*Una Comprensión de las Habilidades Sociales Postpandemia*”, que abordan una temática común... Aclarado el punto, desde estas nuevas realidades sociales y subjetivas es pertinente preguntarnos... Después de la pandemia, ¿qué sigue? Empecemos con el análisis...

### **Abordemos el lazo social**

Con el paso de Covid-19, generando una crisis planetaria, nos preguntamos por sus efectos en los vínculos humanos y la sociedad en general. Es pertinente hacer mención que, Freud teorizaba sobre las condiciones socioculturales del ser social y la lucha entre las exigentes pulsiones y las normas que buscan civilizar a una sociedad que pretende ideales culturales hasta ahora inalcanzables, de igual manera, a pesar de que él mismo, no llegó a emplear el concepto de *Lazo social*, podemos encontrar en algunos de sus trabajos referentes epistémicos que le dan luz a la noción, tales como el “Malestar en la cultura” ubicándolo en relación con la “Pulsión de muerte”, de manera que la civilización pueda conducir a una ilusión de felicidad.

Al respecto, en primer lugar, *¿Cómo podemos conceptualizar el lazo social?* Bien, señalamos que es un principio de la socialización humana, en tanto, manera de ser y relacionarse con la gente que le rodea, con una tendencia a la asociación más que a la disociación, a partir de sujetos con disposición a establecer relaciones entre ellos, como una tendencia natural o de necesidad de seguridad al conformar grupos. Es pertinente señalar que el ser social vive dentro de una cultura que genera un sinnúmero de relaciones, tales como, las familiares, profesionales, de esparcimiento, deportivas, etc. las cuales integran, unen, disfrutan, generan disputas, dándole vida al llamado concepto de *lazo social*

Lo que nos lleva a cuestionarnos, ¿cómo lo enfoca el psicoanálisis?, veamos que señala Isabelle Morin, en su texto, “Las consecuencias de la fobia en el lazo social”, quien nos dice...

... el que verdaderamente hace lazo entre los humanos, el que trabaja para el viviente, de ninguna manera es equivalente a todo aquello que congrega a los humanos. El orden social se funda a veces sobre el odio, la violencia, el racismo y la fascinación del tirano, todo lo cual conduce a la segregación. Entonces, el campo de lo social no es equivalente a lo social ni al lazo social. Lo social se constituye a veces contra el lazo social. El lazo social, tal como el psicoanálisis lo concibe, es lo que une a los hablante-seres entre sí, con vistas a renovar lo vivo y a hacer obra en la civilización. (2015 p.103)

A partir del fin de la pandemia, tiene lugar una reestructuración general de lo que ahora llaman la *Nueva normalidad*, con su problemática socioemocional que empieza a hacerse presente y, lo que a futuro surgirá, con las *habilidades sociales*, al igual, como de los vínculos culturales y, por ende, una resignificación del lazo social. En tanto, ahora continuemos...

### **Qué con las habilidades sociales**

Considero que este punto es de sumo interés en términos socioculturales para interpretar las nuevas particularidades de la subjetividad en la época en que estamos inmersos. Como es sabido, estas se definen, de acuerdo al diccionario normativo de la RAE, como: *Actitud, e idoneidad*. Y proviene del latín, *Habitas-atis* y su significado se considera por extensión como: *Capacidad, disposición, competencia, experiencia, cualidad, etc.*

Ahora bien, adentrándonos en la función cultural de estas, se puede hacer mención de que son un repertorio de actitudes y conductas, que se convierten en hábitos sociales, reflejan los pensamientos y emociones de autoestima, en pos de, fomentar de inicio una comunicación eficaz, de respeto a las normas de convivencia, y con ello, establecer relaciones prosociales entre las personas.

En función de la hipótesis de este estudio, es pertinente señalar, que la carencia o insuficiencia de dichas habilidades, lleva a la aparición de síntomas emocionales tales como, el estrés, generado por la frustración, la ira, el sentirse ajeno al grupo social al que pertenece, infravalorado, teniendo como consecuencia manifestaciones psicológicas como la *ansiedad y la depresión*

Planteado lo anterior, nos proponemos considerar la siguiente definición de *habilidades sociales*. La cual Caballo (2007) nos las describen como:

“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes y deseos, opiniones y derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (p. 6)

Siguiendo con estas ideas, se ha abordado el material usando como marco referencial la teoría psicoanalítica vinculándola con las habilidades sociales y de ahí señalamos...

### **A todo esto, que nos dice el psicoanálisis**

Partiendo de la propuesta teórica de Sigmund Freud, que nos plantea en su texto, “El malestar en la cultura”, expuesto ya en anteriores trabajos, que la civilización está basada en la represión permanente de los deseos instintivos, ya que se considera que estos son incompatibles con la sociedad civilizada, siendo que la lucha por la existencia cotidiana requiere la modificación de objetivos para los instintos, principalmente por la escasez de medios y recursos suficientes para una gratificación integral, sobre todo sin dolor, basado en grandes esfuerzos de cubrir las necesidades instintivas.

Y es de resaltar, que se pronuncie en su propuesta teórica, que la felicidad no es un valor culturalmente accesible, al considerar que, es el pago por vivir en comunidad, como consecuencia que el desarrollo de la estructura histórica de los instintos, es resultado de la represión instintiva de la vida social, y tiene



su génesis a partir de dos vertientes, tanto en el aspecto *filogenético*, que expone el desarrollo del hombre animal en su lucha con la naturaleza, y el *sociológico*, al manifestar el desarrollo de los individuos y grupos civilizados en la lucha entre sí mismos, siendo las inhibiciones de carácter social, al ser impuestas por la escasez de recursos, por la distribución jerárquica de ella, la lucha por la existencia, o por los mismos intereses de la dominación de grupos por el poder, y con su medio ambiente agresivo, en pos de su sobrevivencia.

Ahora bien, en razón de la perspectiva freudiana, que parte del paradigma psicoanalítico de la creación de la cultura, con la aparición de la *ananké*, se considera que esta es experimentada como la barrera contra la satisfacción de los instintos de vida, ya que estos son la fuente del *Principio del placer*, aspirando al goce en contraposición del *Principio de la realidad*, que busca la creación de toda una estructura social regida por leyes, principios, normas, que le dan vida a las *Habilidades Sociales* en la construcción del *ethos social*. Ahora bien, que nos dice Erich Fromm, en relación con la vida comunitaria...

### **Y bien, el aporte de Fromm**

A lo dicho hasta acá, podemos agregar, siguiendo en este punto, que la teoría de Erich Fromm, que tenía sus referentes epistémicos en los trabajos de Sigmund Freud y Karl Marx, consideró que el primero enfatiza sobre los impulsos biológicos, la represión y otros factores de tipo inconsciente, con un peso menor a la influencia social. En otras palabras, Freud postuló que nuestro carácter estaba condicionado por factores instintivos, aunque al final de su obra empiezan a aparecer trabajos como el “Malestar en la cultura” (1930) y el “Porvenir de una ilusión” (1927) que nos hablan de la influencia significativa en la conformación del ser social.

En referencia a Marx, este consideraba a las personas como condicionados por su sociedad y de manera puntual, por su sistema económico, tal como lo señala en sus principales obras como: *El Capital*, *El Manifiesto comunista*, y otros más. Lo original de Fromm, fue que añadió a estos dos sistemas condicionantes de la realidad algo bastante extraño a ellos: *La influencia sociocultural*, y que ahora abordamos...

Desde la visión del psicoanálisis social que sustenta Erich Fromm, quien parte del principio que considera al ser humano, *modelado socialmente*, a la vez que *condicionado histórica y culturalmente*, es como intentamos comprender los fenómenos psíquicos que aparecen en una sociedad posterior a la pandemia. Es pertinente, traer al debate, fenómenos socioculturales con los que hemos lidiado a lo largo de la historia de la humanidad tales como: *la enajenación*, *angustia*, *miedo a la soledad* y *a la profundidad del pensamiento*, *la escasez de actividad* y *la falta de alegría*, los cuales eran considerados por Freud, como consecuencia de una represión sexual del ser humano; al considerar que era el precio que teníamos que pagar por vivir en sociedad, y que Fromm, no compartía en su totalidad, ya que señalaba su génesis en factores *socio-económicos* y al igual, de la misma naturaleza humana. Los mismos que hoy se han acentuado en combinación con aquellos síntomas que nos dejó el Covid-19, tal como lo consigna la Unicef...

“Entre los síntomas de la depresión se encuentran: tristeza o irritabilidad inusuales y persistentes; pérdida de interés en actividades que alguna vez se disfrutaron; cambios en el peso y en los patrones de sueño, pereza, así como sentimientos de inutilidad o desesperanza. La presencia de varios de estos síntomas, durante más de dos semanas, debe llevar a madres, padres o cuidadores a tomar medidas, señalan especialistas”. (Unicef, 2021)

Del mismo modo, animaba a las personas a trascender lo que consideraba los determinismos que Freud y Marx les atribuían a la naturaleza humana. En esencia, Fromm hace de la idea de libertad, la característica central de la naturaleza humana, por lo tanto, vale la pena iniciar señalando, la aportación que realiza al estudio de la conducta social, ya que mediante la *simbiosis* de la teorías psicológicas

freudianas y las raíces económicas y culturales, tales como clase social, educación, antecedentes históricos y religiosos, además de otros que influyen la personalidad desde la perspectiva de Marx, intenta explicar las conductas y actitudes del *ser social*. Lo cual va a posibilitar, el acceder a un entramado teórico, integral, incluyente, con el fin de encontrar la etiología del constructo social.

Con este enfoque del teórico alemán, que plantea el desarrollo social del ser humano, posibilitando acceder a nociones más amplias de análisis, tales como los mecanismos psicológicos de carácter universal; como el *inconsciente colectivo*, mediante las cuales se busca rescatar y entender cómo funcionan de manera colectiva, del mismo modo, aquellos otros que se dan en procesos históricos concretos, ahora bien, a todo ello que nos dice la escuela...

### **La función de la educación...**

Erich Fromm, consideraba desde un enfoque marxista, que la influencia del sistema económico, condicionaba el accionar social del sujeto, ya que como miembro del lazo social, su conducta y actitud estaba regida por valores del mercado y ahí la institución educativa y la familia jugaban un papel fundamental desde la infancia en la socialización comunitaria, ya que consideraba que:

“La función social de la educación es la de preparar al individuo para el buen desempeño de la tarea que más tarde le tocará realizar en la sociedad, esto es modelar su carácter social; que sus deseos coincidan con las necesidades propias de su función”. (1985: p. 313)

En el mismo tenor, consideraba el papel que jugaba el sistema educativo, en su función de establecer las normas y pautas de conductas que sus miembros introyectan y, que se van convirtiendo en las estructuras sociales que buscan establecer un equilibrio de estabilidad en la sociedad.

“El sistema educativo de toda sociedad se halla determinado por este cometido, por lo tanto, no podemos explicar la estructura de una sociedad o la personalidad de sus miembros por medio de su proceso educativo, sino que, por el contrario, debemos explicar éste en función de las necesidades que surgen de la estructura social y económica de una sociedad”. (1985: p. 313)

Pues bien, Miguel León Portilla, en su texto, “La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes”, señala la función humanista, de dicha actividad en nuestros antepasados *Mexicas*: “*La educación prehispánica estuvo a la altura de los mejores sistemas pedagógicos: era una formación integral que perseguía el desarrollo madurativo del individuo, lo incorporaba a la vida de la comunidad al tiempo que le transmitía la gran herencia de sus antepasados*” (2017), a pesar de ser señalados por su gran carga belicista, se entendía que el aprendizaje tenía un gran valor social, en contraposición a la ignorancia como sinónimo de vergüenza y generadora de sufrimiento, siendo que el día de hoy, ese lazo social se ha visto resquebrajado tanto por factores económicos como de sanidad...

Recientemente, Gilles Lipovetsky, planteó de manera categórica una visión pesimista de la educación actual...

“La escuela ya no tiene por misión superior inculcar valores morales, republicanos y patrióticos: funciona como un servicio que se ofrece a consumidores exigentes y críticos que deciden entre escuela privada y escuela pública. Las humanidades ya no atraen a las élites: las grandes escuelas de comercio han tomado el relevo” (2011, p. 25).

Continuando con el trabajo, veamos ahora, la recolección de datos...

### **Metodología aplicada**

#### ***¿Qué se busca?***

El estudio que aquí se presenta, pretende introducirse en una dimensión pertinente y poco abordada en nuestro contexto laboral, mediante la aplicación del *Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales*, aplicado en el Programa Nacional de Convivencia Escolar, por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, en la Secretaría de Educación Pública en México.

En este sentido, desde un esquema metodológico mixto con fundamentos de tipo cuantitativo y cualitativo, se analiza el accionar intra aúlico de los participantes, al igual, lo que nos permite poner la atención a una nueva realidad social postpandemia.

### ¿En dónde y quienes participan?

Ahora bien, el espacio de nuestro estudio ha sido el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, (Conalep), sede Zihuatanejo de Azueta, en el estado de Guerrero, durante el periodo académico 2023-2024. Puntualizando que, en el Muestreo tipo *Probabilista, de categoría aleatorio simple*, participaron 50 estudiantes del segundo semestre de la especialidad de Técnico Profesional en Electromecánica. Es pertinente hacer mención que sus estudios se realizan en tres años, divididos en seis semestres, conformando los grupos naturales de acuerdo a la organización de la institución educativa. De acuerdo a su género, fueron 10 mujeres (20 %) y 40 hombres (80 %), con edades que oscilan entre los 16 y 17 años de edad.

El instrumento de recogida de datos, está integrado por 54 preguntas divididas en seis ejes a considerar, siendo estas; 9 planteamientos para cada eje, y que aquí los presentamos:

Ejemplo 1: *Autoestima*, el número 2: *Manejo de emociones*, El 3: *Convivencia*, en tanto, el 4: *Reglas y acuerdos*, el siguiente, 5: *Resolución de conflictos*, y finalmente, el 6: *Familias*; dividido en dos sub ejes: *la Percepción del alumno y la Percepción del docente*, en cuanto a su participación en el trabajo escolar.

En tanto, cada uno de los ejes se valoraron de forma cuantitativa, y al final se interpretó a la luz del marco teórico presentado, considerando para el primer criterio tres niveles, el más alto es, *el Nivel esperado*, que se logra al obtener de entre 6 a 8 indicadores favorables, en tanto, el segundo nivel es el que se encuentra en *Fortalecimiento*, obtenido al lograr de 3 a 5 indicadores favorables, por último, el nivel, *Requiere apoyo*, se logra al obtener de cero a dos indicadores favorables; pues bien, para tener un panorama más amplio de la muestra, se obtuvieron los porcentajes correspondientes de cada eje para ubicarlo en el nivel correspondiente mostrando con ello el nivel de los alumnos valorados.

### Resultados

Ejes	Nivel: Esperado	Nivel: En fortalecimiento	Nivel: Requiere apoyo
1. Autoestima	14.5 %	30.1%	55.4 %
2. Manejo de emociones	5.6 %	22.1 %	72.3 %
3. Convivencia	18.20 %	22.55 %	59.25 %
4. Reglas y acuerdos	9.9 %	27.65 %	62.45%
5. Resolución de conflictos	13.20 %	21.5 %	65.3 %
6. Familias.	35.7 %	10.8 %	53.5 %

## Concluyendo

Hoy más que nunca, de acuerdo con los datos obtenidos y tomando en cuenta los fundamentos teóricos, es relevante en términos de los resultados del análisis, lo que permite puntualizar el conocimiento sobre las habilidades sociales y entender la existencia de los múltiples efectos emocionales y conductuales presentes en la práctica educativa al interior del aula, que condicionan los resultados académicos

En cuanto, a los resultados, tomando en consideración que ya se llevan dos años de trabajo presencial, se manifiesta la carencia de *habilidades sociales* en los alumnos, siendo resultado, al igual, de dos años de confinamiento en el hogar, como previsión para evitar el contagio del virus del Covid-19... Ante ello, se nos plantea un doble reto: por un lado, abordar una educación que antes de la pandemia, ya mostraba insuficiencias en su función, y por el otro: esas mismas carencias, hoy se agravan con las manifestaciones socioculturales que nos dejó un problema de sanidad planetario, pero, finalmente, ante este panorama, qué nos dice Lipovetsky, en relación con el papel que jugará la educación ante dichas manifestaciones socioculturales... *“El papel de la escuela será primordial para aprender a situarse en la hipertrofia informativa. Uno de los grandes desafíos del siglo XXI será inventar nuevos sistemas de información intelectual, una escuela posdisciplinal, pero también poshedonista... Casi todo está por pensarse y acometer”* (2008 p. 92).

Entonces, desde aquí se puede hacer la pregunta: ¿Qué nos dejó la pandemia?, la incertidumbre está cada día más vigente...

## Referencias bibliográficas

- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo veintiuno.  
[chromeextension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/346154/Instrumento\\_de\\_Valoracion\\_de\\_Habilidades\\_Sociales\\_y\\_Emocionales.pdf](chromeextension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/346154/Instrumento_de_Valoracion_de_Habilidades_Sociales_y_Emocionales.pdf)  
<https://dle.rae.es/habilidad?m=form>
- Freud, Sigmund. (1988). *Obras Completas*. Barcelona: Orbis.
- Fromm, E. (1986). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós Studio.
- \_\_\_\_\_. (1987). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: F.C.E.
- \_\_\_\_\_. (1985). *El miedo a la libertad*. Obras maestras del pensamiento contemporáneo. México.
- Marx, K. (1973). *Contribuciones a la crítica de la economía política*. Obras escogidas. Moscú: Progreso.
- Morin, I. (2015). *Las consecuencias de la fobia en el lazo social*.  
[https://www.researchgate.net/publication/276442131\\_Las\\_consecuencias\\_de\\_la\\_fobia\\_en\\_el\\_lazo\\_social](https://www.researchgate.net/publication/276442131_Las_consecuencias_de_la_fobia_en_el_lazo_social)
- León Portilla, M. (2017), *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. México: Instituto de Investigaciones Históricas UNAM.
- Lipovetsky, G. Juvin, H. (2011). *El Occidente globalizado. Un debate sobre la cultura planetaria*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama, Barcelona
- \_\_\_\_\_. (2008). *La Sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.  
<https://www.unicef.org/mexico/informes/informe-anual-unicef-m%C3%A9xico-2020>

# DIRETRIZES MULTICULTURAIS DA ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA E O MODELO DE SECCHI

**Alberto Abad**

*Universidade Federal de Juiz de Fora*

## **Resumo**

Nas últimas décadas, a diversidade cultural global aumentou devido à globalização, migração e avanços tecnológicos, apresentando desafios para a psicologia, especialmente no atendimento de populações diversas. No Brasil, essa demanda é acentuada pela diversidade étnica e cultural. No entanto, muitos psicólogos carecem de competências multiculturais e enfrentam resistência institucional para adaptar suas práticas. Este artigo analisa a importância da implementação das diretrizes multiculturais da Associação Americana de Psicologia (APA) na prática psicológica, utilizando o modelo de sete fases de políticas públicas de Leonardo Secchi. O objetivo é explorar como essas diretrizes podem ser incorporadas de maneira eficaz, promovendo uma prática inclusiva e socialmente responsável. Apesar dos desafios, como a escassez de recursos e resistência à mudança, a colaboração entre profissionais e instituições pode promover uma prática mais justa e coesa.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural, psicologia, diretrizes multiculturais, políticas públicas, modelo de Secchi, competência multicultural.

## **Resumen**

En las últimas décadas, la diversidad cultural global ha aumentado debido a la globalización, la migración y los avances tecnológicos, presentando desafíos para la psicología, especialmente en la atención de poblaciones diversas. En Brasil, esta demanda se acentúa por la diversidad étnica y cultural del país. Sin embargo, muchos psicólogos carecen de competencias multiculturales y enfrentan resistencia institucional para adaptar sus prácticas. Este artículo analiza la importancia de la implementación de las directrices multiculturales de la Asociación Americana de Psicología (APA) en la práctica psicológica, utilizando el modelo de siete fases de políticas públicas de Leonardo Secchi. El objetivo es explorar cómo estas directrices pueden ser incorporadas de manera eficaz, promoviendo una práctica inclusiva y socialmente responsable. A pesar de los desafíos, como la escasez de recursos y la resistencia al cambio, la colaboración entre profesionales e instituciones puede promover una práctica más justa y cohesionada.

**Palabras clave:** Diversidad cultural, psicología, directrices multiculturales, políticas públicas, modelo de Secchi, competencia multicultural.

## **Abstract**

*In recent decades, global cultural diversity has increased due to globalization, migration, and technological advances, presenting challenges for psychology, especially in serving diverse populations. In Brazil, this demand is heightened by the country's ethnic and cultural diversity. However, many psychologists lack multicultural competencies and face institutional resistance in adapting their practices. This article examines the importance of implementing the American Psychological Association (APA) multicultural guidelines in psychological practice, using Leonardo Secchi's seven-phase public policy model. The goal is to explore how these guidelines can be effectively incorporated, promoting inclusive and socially responsible practice. Despite challenges,*

*such as resource scarcity and resistance to change, collaboration among professionals and institutions can foster a more just and cohesive practice.*

**Keywords:** *Cultural diversity, psychology, multicultural guidelines, public policies, Secchi model, multicultural competence.*

## **Introdução**

A diversidade cultural tem se intensificado nas últimas décadas, resultando em sociedades cada vez mais multiculturais. Esse fenômeno impõe novos desafios aos profissionais de psicologia, que precisam estar preparados para atender indivíduos de diferentes contextos culturais de maneira adequada. Reconhecendo essa necessidade, a Associação Americana de Psicologia (APA) publicou, em 2017, as “Diretrizes Multiculturais: Uma Abordagem Ecológica ao Contexto, Identidade e Interseccionalidade” (2017). Essas diretrizes visam orientar os profissionais na promoção de práticas mais inclusivas e sensíveis às complexidades das identidades culturais.

A implementação eficaz dessas diretrizes não é um processo imediato; requer uma abordagem estruturada que considere as múltiplas etapas envolvidas na formulação e execução de políticas e práticas profissionais. Nesse contexto, o modelo de políticas públicas proposto por Leonardo Secchi apresenta-se como uma ferramenta analítica valiosa (Abad, 2017). Seu modelo de sete fases – identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção – oferece um framework sistemático para analisar e guiar a integração de políticas e diretrizes em diferentes áreas.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da implementação das diretrizes multiculturais da APA na psicologia, utilizando o modelo de sete fases de políticas públicas de Secchi como base analítica. Ao explorar cada etapa do modelo, busca-se compreender como as diretrizes podem ser incorporadas de maneira eficaz nas práticas psicológicas e nas políticas institucionais, contribuindo para a formação de profissionais mais competentes em questões multiculturais (Abad, 2022).

A relevância desta análise vai além do campo profissional, impactando a sociedade como um todo. A adoção de práticas psicológicas que valorizam a diversidade cultural promove não apenas o bem-estar individual, mas também fortalece o tecido social ao fomentar a compreensão e o respeito mútuo entre diferentes grupos (Abad, 2024). Portanto, a integração das diretrizes multiculturais da APA, guiada pelo modelo de Secchi, representa um passo significativo rumo a uma psicologia mais inclusiva e socialmente responsável.

## **Contextualização**

Nas últimas décadas, o mundo tem vivenciado um aumento significativo na diversidade cultural devido a fatores como globalização, migração e avanços tecnológicos que facilitam a comunicação entre diferentes sociedades. Esse cenário resultou em populações cada vez mais heterogêneas, onde aspectos como raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião e status socioeconômico interagem de maneira complexa. Para a psicologia, essa realidade apresenta desafios e oportunidades na prestação de serviços que atendam às necessidades de uma clientela diversa (Abad, 2024).

A competência multicultural na psicologia refere-se à capacidade dos profissionais de reconhecer, respeitar e integrar as diferenças culturais em suas práticas clínicas, pesquisas e atividades educacionais

Segundo Sue e Sue (2022), essa competência é essencial para evitar vieses e preconceitos que possam comprometer a eficácia das intervenções psicológicas. Profissionais culturalmente competentes são capazes de estabelecer alianças terapêuticas mais sólidas, compreender melhor as manifestações de sofrimento psíquico em diferentes contextos culturais e adaptar suas técnicas de intervenção às necessidades específicas de cada indivíduo.

No contexto brasileiro, a importância da competência multicultural é amplificada pela vasta diversidade étnica e cultural do país. Populações indígenas, afrodescendentes, quilombolas, migrantes e refugiados compõem o mosaico cultural brasileiro, trazendo consigo diferentes cosmovisões, práticas sociais e sistemas de crenças. Conforme apontado por Mclean *et al.* (2003), a falta de sensibilidade cultural pode resultar em barreiras de acesso aos serviços de saúde mental e em práticas que reforçam desigualdades e exclusões sociais.

Além disso, o conceito de interseccionalidade, introduzido por Crenshaw (1989), destaca como múltiplos aspectos da identidade –como gênero, raça e classe social– se sobrepõem, criando experiências únicas de opressão ou privilégio. Na prática psicológica, ignorar essas interseções pode levar a diagnósticos imprecisos e intervenções inadequadas. Portanto, é fundamental que os profissionais adotem uma perspectiva que considere a complexidade das identidades dos clientes (Abad, 2022).

A abordagem ecológica, baseada no modelo de Bronfenbrenner (1979), também oferece uma compreensão aprofundada de como os diferentes sistemas (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema) influenciam o desenvolvimento humano. Essa perspectiva enfatiza que o comportamento individual não pode ser desvinculado do contexto social, econômico e político em que está inserido. Para a psicologia multicultural, isso significa reconhecer como fatores como discriminação sistêmica, políticas públicas e dinâmicas comunitárias afetam a saúde mental.

### **As Diretrizes Multiculturais da APA (2017)**

Reconhecendo a necessidade de orientar os profissionais diante desses desafios, as “Diretrizes Multiculturais: Uma Abordagem Ecológica ao Contexto, Identidade e Interseccionalidade” representam uma evolução das versões anteriores, incorporando novos entendimentos sobre identidade, poder e privilégio, e enfatizando a necessidade de uma abordagem mais holística e contextualizada.

As diretrizes são estruturadas em torno de princípios que incentivam os psicólogos a:

- Reconhecer e entender que a identidade e a autodefinição são fluidas e complexas, e que a interação entre ambas é dinâmica. Para esse fim, os psicólogos compreendem que a interseccionalidade é moldada pela multiplicidade dos contextos sociais do indivíduo (diretriz 1).
- Reconhecer e compreender que, como seres culturais, eles possuem atitudes e crenças que podem influenciar suas percepções e interações com os outros, bem como suas conceituações clínicas e empíricas. Assim, os psicólogos se esforçam para ir além de conceituações enraizadas em suposições categóricas, vieses e/ou formulações baseadas em conhecimento limitado sobre indivíduos e comunidades (diretriz 2).
- Entender o papel do contexto: Destaca a importância de avaliar como os ambientes sociais, políticos e históricos afetam o bem-estar psicológico (diretriz 4).
- Promover justiça e equidade: Incentiva ações que abordem desigualdades sistêmicas e promovam o acesso equitativo aos serviços de saúde mental (permeia todas as diretrizes).
- Desenvolver práticas culturalmente adaptadas: Recomenda a adaptação de intervenções e técnicas para serem culturalmente relevantes e eficazes (diretriz 6).
- Conduzir pesquisas, ensino, supervisão, consultoria, avaliação, interpretação, diagnóstico, disseminação e avaliação de eficácia culturalmente apropriados e informados, ao abordarem os primeiros quatro níveis do Modelo Ecológico em Camadas das Diretrizes Multiculturais (diretriz 9).

As diretrizes também enfatizam a importância da autorreflexão contínua por parte dos profissionais. Isso inclui o reconhecimento de seus próprios preconceitos, privilégios e limitações culturais, bem como o compromisso com o crescimento pessoal e profissional (APA, 2017).

A implementação dessas diretrizes enfrenta diversos desafios. Um dos principais é a resistência institucional à mudança. Muitas organizações e sistemas de saúde mental podem estar enraizados em práticas tradicionais que não consideram adequadamente a diversidade cultural (Moodley & Ocampo,

2014). Além disso, há uma escassez de recursos e treinamentos específicos que capacitem os profissionais a aplicar essas diretrizes efetivamente em sua prática diária.

Nesse contexto, o modelo de políticas públicas de Leonardo Secchi (2014) oferece um framework estruturado para orientar a implementação dessas diretrizes. Composto por sete fases –identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção– o modelo permite uma análise sistemática dos processos necessários para integrar as diretrizes multiculturais nas práticas psicológicas e políticas institucionais.

## **Implementação das Diretrizes Multiculturais da APA Através do Modelo de Secchi: Impactos na Psicologia e na Sociedade**

### **Identificação do Problema**

A fase inicial do modelo de Secchi é a identificação do problema (Abad, 2017), que envolve reconhecer a necessidade de aprimorar a competência multicultural entre os profissionais de psicologia. A falta dessa competência resulta em práticas inadequadas, diagnósticos imprecisos e intervenções ineficazes ao atender populações diversas (Sue *et al.*, 2022). Isso compromete a qualidade dos serviços prestados e perpetua desigualdades sociais.

Os impactos negativos dessa deficiência são sentidos tanto pelos profissionais quanto pelos clientes. Profissionais podem experimentar frustração e esgotamento devido à incapacidade de atender adequadamente às necessidades dos clientes (Arredondo *et al.*, 1996).

### **Formação da Agenda**

A formação da agenda consiste em inserir o problema na pauta de discussão dos stakeholders relevantes. Isso envolve mobilizar associações profissionais, instituições acadêmicas, órgãos governamentais e a sociedade civil (Secchi, 2014) para reconhecer a importância da competência multicultural. A promoção de debates, conferências e campanhas de sensibilização amplia a conscientização e gera pressão para mudanças institucionais (Arredondo *et al.*, 1996).

Esse engajamento coletivo tem um impacto significativo na psicologia ao estimular a colaboração interdisciplinar e promover uma cultura de aprendizado contínuo (Vestergren *et al.*, 2019). Na sociedade, aumenta a visibilidade das questões relacionadas à diversidade e inclusão, incentivando uma participação mais ativa das comunidades na busca por soluções.

### **Formulação de Alternativas**

Na fase de formulação de alternativas, desenvolvem-se estratégias para abordar o problema identificado. Algumas alternativas incluem:

- **Revisão Curricular:** Atualizar os currículos acadêmicos para incluir conteúdos sobre multiculturalismo e interseccionalidade (APA, 2017).
- **Capacitação Contínua:** Oferecer treinamentos para profissionais em atividade, aprimorando suas habilidades e conhecimentos (Sue & Sue, 2016).
- **Políticas Institucionais Inclusivas:** Implementar políticas que promovam diversidade e equidade dentro das organizações (Moodley & Ocampo, 2014).
- **Engajamento Comunitário:** Estabelecer parcerias com comunidades para adaptar serviços às necessidades locais (APA, 2017).

A adoção dessas alternativas pode levar a melhorias significativas na prática psicológica, como o aprimoramento das habilidades clínicas e o fortalecimento da aliança terapêutica (Hall *et al.*, 2016). Na sociedade, espera-se uma redução nas desigualdades em saúde mental e um aumento no acesso a serviços de qualidade para populações diversas.

### **Tomada de Decisão**

A tomada de decisão envolve escolher as alternativas mais eficazes e viáveis, considerando recursos, impacto potencial e viabilidade política (Secchi, 2010). Uma abordagem integrada que combine



revisões curriculares com capacitação contínua e políticas institucionais inclusivas pode maximizar os benefícios.

Essa fase é crucial para assegurar que as decisões reflitam as necessidades reais dos profissionais e das comunidades. A participação ativa de diversos stakeholders na tomada de decisão aumenta a legitimidade das políticas e a probabilidade de sucesso na implementação (Secchi, 2010).

### **Implementação**

A implementação é a fase em que as políticas e estratégias são colocadas em prática. Isso requer planejamento detalhado, alocação de recursos e gerenciamento eficaz.

- Nas Instituições Acadêmicas: A atualização dos currículos prepara futuros psicólogos para atuarem de forma competente em contextos multiculturais (*Bertram et al.*, 2018).
- Nas Organizações Profissionais: Programas de capacitação contínua mantêm os profissionais atualizados e aprimoram a qualidade dos serviços prestados (*Arredondo et al.*, 1996).
- Nas Comunidades: O engajamento comunitário fortalece a relação entre profissionais e clientes, promovendo intervenções mais eficazes e culturalmente relevantes (*Palmer-Wackerly et al.*, 2014).

Os impactos dessa fase incluem o aprimoramento da prática profissional, maior satisfação dos clientes e o fortalecimento do tecido social através da promoção da inclusão e respeito à diversidade (*Moodley & Ocampo*, 2014).

### **Avaliação**

A avaliação é essencial para medir a eficácia das políticas implementadas e identificar áreas de melhoria (*Abad*, 2017). Utilizando indicadores como melhorias na competência multicultural dos profissionais e aumento na satisfação dos clientes, é possível ajustar estratégias e garantir a continuidade dos avanços (*Hall et al.*, 2016).

Na psicologia, a avaliação contínua promove uma cultura de excelência e aprendizagem. Na sociedade, assegura que os serviços prestados atendam às necessidades reais das populações diversas, contribuindo para a justiça social e redução de desigualdades (*Royse et al.*, 2015).

### **Extinção ou Renovação**

A fase final implica decidir sobre a continuidade das políticas com base nos resultados da avaliação. Dada a natureza dinâmica das identidades culturais e das relações sociais, a renovação contínua das diretrizes e práticas é essencial (*APA*, 2017).

A sustentabilidade dos impactos positivos depende da capacidade das instituições e profissionais de adaptarem-se a novas demandas e contextos. Isso promove uma psicologia que não apenas responde às necessidades atuais, mas também antecipa e se prepara para desafios futuros (*Palmer & Parish*, 2008).

### **Impacto Global na Psicologia e na Sociedade**

A integração das fases do modelo de Secchi com a implementação das diretrizes multiculturais gera um impacto abrangente:

- Para os Profissionais: Desenvolvimento de competências avançadas, maior satisfação profissional e reconhecimento no campo (*Sue et al.*, 2022).
- Para os Clientes: Acesso a serviços mais eficazes e culturalmente sensíveis, melhorando os resultados em saúde mental (*APA*, 2017).
- Para a Sociedade: Promoção da justiça social, redução de desigualdades e fortalecimento da coesão social (*Palmer & Parish*, 2008).

Apesar dos benefícios, há desafios a serem superados, como resistência à mudança, limitações de recursos e a necessidade de avaliação contínua (Royse *et al.*, 2015). Abordar esses desafios requer compromisso e colaboração entre todos os stakeholders envolvidos.

As perspectivas futuras são otimistas, com a crescente conscientização sobre a importância da competência multicultural e a disponibilidade de frameworks como o modelo de Secchi para guiar a implementação eficaz de políticas (Secchi, 2014).

## Conclusão

A crescente diversidade cultural nas sociedades contemporâneas apresenta desafios e oportunidades significativos para a prática da psicologia. A implementação das diretrizes multiculturais da APA, quando analisada através do modelo de políticas públicas de Secchi, revela-se não apenas necessária, mas também estratégica para promover uma prática profissional mais inclusiva, eficaz e socialmente responsável.

Evidenciou-se que a falta de competência multicultural entre os profissionais pode resultar em atendimentos inadequados, reforço de desigualdades e perpetuação de injustiças sociais. A aplicação do modelo de Secchi permitiu uma abordagem estruturada para identificar esses problemas, mobilizar os atores relevantes, formular e implementar estratégias eficazes, além de avaliar continuamente os resultados obtidos.

A integração das diretrizes multiculturais impacta positivamente tanto os profissionais quanto os clientes. Para os psicólogos, proporciona um aprimoramento das habilidades clínicas, maior satisfação profissional e uma prática alinhada com os princípios éticos de respeito e valorização da diversidade. Para os clientes e comunidades, resulta em um acesso ampliado a serviços de saúde mental de qualidade, culturalmente sensíveis e capazes de atender às suas necessidades específicas.

Além dos benefícios diretos, a implementação dessas diretrizes contribui para a promoção da justiça social, redução de desigualdades e fortalecimento do tecido social. Ao valorizar a diversidade cultural e promover a inclusão, a psicologia desempenha um papel crucial na construção de sociedades mais equitativas e harmoniosas.

É importante reconhecer que esse processo não está isento de desafios. A resistência à mudança, a limitação de recursos e a necessidade de avaliação contínua são obstáculos que exigem comprometimento e colaboração entre profissionais, instituições e comunidades. A superação desses desafios requer uma visão compartilhada da importância da competência multicultural e um investimento contínuo em educação, treinamento e políticas inclusivas.

As perspectivas futuras apontam para uma psicologia cada vez mais integrada com as demandas sociais, capaz de se adaptar às mudanças e contribuir efetivamente para o bem-estar individual e coletivo. A renovação contínua das práticas, sustentada por modelos teóricos sólidos como o de Secchi, assegura que a profissão permaneça relevante e responsiva aos desafios do século XXI.

Para concluir, a implementação das diretrizes multiculturais da APA, orientada pelo modelo de políticas públicas de Secchi, representa um avanço significativo na promoção de uma psicologia mais humana, ética e comprometida com a diversidade. É um chamado à ação para todos os envolvidos na área – desde profissionais em atuação até educadores e formuladores de políticas – para que juntos construam uma prática psicológica que reflita e honre a rica tapeçaria cultural de nossas sociedades.

## Referências

Abad, A. (2017). *“Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos”*, de Leonardo Secchi. 2(1), 11.

\_\_\_\_\_. (2022). Diretrizes multiculturais da Associação Americana de Psicologia: modelo bioecológico de Bronfenbrenner. *Integración Académica en Psicología*, 10(29).

- \_\_\_\_\_. (2024). *Psicología Transcultural e Multiculturalismo*. Em Monteiro Campos Luis Antonio & Da Silva José Aparecido (Orgs.), *Interculturalidade: Uma Visão Geral* (1º ed, Vol. 1, p. 113). Lugar de Fala.
- American Psychological Association. (2017). *Multicultural Guidelines: An Ecological Approach to Context, Identity, and Intersectionality*, 2017.
- Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S. P., Jones, J., Locke, D. C., Sanchez, J., & Stadler, H. (1996). Operationalization of the Multicultural Counseling Competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24(1), 42–78. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1996.tb00288.x>
- Bertram, R. M., Choi, S.-W., & Elsen, M. (2018). Integrating Implementation Science and Evidence-Based Practice Into Academic and Field Curricula. *Journal of Social Work Education*, 54(sup1), S20–S30. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1434441>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Crenshaw, R. P., & Vistnes, L. M. (1989). A decade of pressure sore research: 1977-1987. *J Rehabil Res Dev*, 26(1), 63–74.
- Hall, G. C. N., Yip, T., & Zárate, M. A. (2016). On becoming multicultural in a monocultural research world: A conceptual approach to studying ethnocultural diversity. *American Psychologist*, 71(1), 40.
- McLean, C., Campbell, C., & Cornish, F. (2003). African-Caribbean interactions with mental health services in the UK: Experiences and expectations of exclusion as (re)productive of health inequalities. *Social Science & Medicine*, 56(3), 657–669. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00063-1](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00063-1)
- Moodley, R., & Ocampo, M. (2014). *Critical psychiatry and mental health*. New York and London: Routledge.
- Palmer, A., & Parish, J. (2008). Social Justice and Counselling Psychology: Situating the Role of Graduate Student Research, Education, and Training. *Canadian Journal of Counselling*, 42(4), 278–292.
- Palmer-Wackerly, A. L., Krok, J. L., Dailey, P. M., Kight, L., & Krieger, J. L. (2014). Community Engagement as a Process and an Outcome of Developing Culturally Grounded Health Communication Interventions: An Example from the DECIDE Project. *American Journal of Community Psychology*, 53(3–4), 261–274. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9615-1>
- Royse, D., Thyer, B. A., & Padgett, D. (2015). *Program evaluation*. Cengage.
- Secchi, L. (2014). *Políticas públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. Cengage Learning.
- Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L. (2022). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. John Wiley & Sons.
- Vestergren, S., Drury, J., & Hammar Chiriac, E. (2019). How participation in collective action changes relationships, behaviours, and beliefs: An interview study of the role of inter- and intragroup processes. *Journal of Social and Political Psychology*, 7(1), 76–99. <https://doi.org/10.5964/jspp.v7i1.903>

# DILEMAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO ANTE LOS RETOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN

**Marian Lorena Hernández Gómez**

*Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba*

## **Resumen**

El papel del psicólogo escolar se posiciona como un pilar fundamental en el ámbito formativo, enfrentando dilemas contemporáneos que demandan reflexión y acción. Este ensayo tiene como objetivo explorar los dilemas del psicólogo educativo, específicamente los relacionados con la integración de la tecnología, la inclusión y diversidad, y los dilemas éticos. Al centrarse en estos aspectos, se delinear opiniones críticas, estrategias y llamados a la acción para guiar al psicólogo docente en un entorno educativo en constante cambio. Para la recopilación de información se realizaron revisiones bibliográficas a través de portales oficiales como Google Académico y Scielo.

**Palabras clave:** psicólogo educativo, dilemas, educación, tecnología, ética, inclusión y diversidad.

## **Abstract**

*The role of the school psychologist is positioned as a fundamental pillar in the educational field, facing contemporary dilemmas that require reflection and action. This essay aims to explore the dilemmas of the educational psychologist, specifically those related to the evolution of technology, inclusion and diversity, and ethical dilemmas. By focusing on these aspects, critical insights, strategies, and calls to action are outlined to guide the educational psychologist in an ever-changing educational environment. To collect information, a bibliographic review was carried out through official portals such as Google Academic and Scielo.*

**Keywords:** *educational psychologist, dilemmas, education, technology, ethics, inclusion and diversity.*

## **Exploración inicial en la Psicología Educativa**

La psicología educativa emerge como un pilar fundamental en el ámbito educativo, desempeñando un papel crucial en la formación integral de individuos. En este contexto Sánchez *et al.* (2016) habla de que los psicólogos educativos no solo se erigen como profesionales encargados de entender y abordar las complejidades psicológicas de los estudiantes, sino que también asumen la responsabilidad de dinamizar los procesos formativos, promoviendo valores y colaboración en el entorno escolar.

En palabras de Beltrán y Pérez (2011), la psicología educativa ha destacado al poner énfasis en las habilidades del profesorado, las necesidades de los estudiantes y los derechos de todas las partes involucradas. Esta perspectiva impulsa a los psicólogos educativos a convertirse en agentes activos, estimuladores del entusiasmo, amor, confianza y consistencia en las decisiones, generando un ambiente propicio para el aprendizaje y la formación de valores.

Al abordar los retos actuales en la educación, tanto a nivel global como local, se revelan dilemas que demandan la intervención estratégica del psicólogo educativo. En el escenario mundial podemos encontrar entre los desafíos más significativos: la rápida evolución

tecnológica, las demandas cambiantes del mercado laboral, la educación emocional desde la escuela, la cooperación entre familia-escuela-sociedad, la potenciación de la creatividad y la diversidad cultural, entre otros (Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía, 2021). En el contexto cubano como señala Ramírez (2020) también están presentes muchos de los desafíos anteriores, además se añaden particularidades que requieren respuestas adaptadas, por ejemplo, los cambios implementados en el modelo económico cubano, en la sociedad y cultura del país. En este sentido nos hace falta preguntarnos ¿Se puede seguir enseñando y educando con los métodos tradicionales?

Si bien en nuestro país la educación siempre ha sido una potencialidad, en la actualidad las escuelas requieren de un reajuste curricular a todos los niveles: hábitos, actitudes, contenidos, estrategias y de una colaboración interdisciplinar en las escuelas, donde se incluya en los centros educativos la figura del psicólogo.

En este contexto se espera que los psicólogos educativos no solo posean competencias técnicas, sino que también desempeñen el rol de líderes efectivos. Su capacidad para encontrar soluciones innovadoras, dotar de significado y propósito el trabajo diario de estudiantes, docentes y directivos escolares, se convierte en un componente esencial para el éxito del proceso educativo. A través de su influencia, estos profesionales buscan asegurar que el producto final no solo sea académicamente enriquecedor, sino que también posea un significado profundo para todos los involucrados en el complejo entramado educativo (Sánchez *et al.*, 2016).

Por la importancia que tiene el tema para el progreso de la educación y de la psicología educativa este ensayo pretende explorar los dilemas del psicólogo educativo relacionados con la integración de la tecnología, la inclusión y diversidad, y los dilemas éticos.

### **Evolución de la educación y su impacto en el trabajo del psicólogo escolar**

La psicología educativa tiene sus raíces en los albores del siglo XX, siendo impulsada por las contribuciones de destacados psicólogos como Jean Piaget, Lev Vygotsky y Albert Bandura. Estos tres pensadores brindaron teorías fundamentadas en el aprendizaje social y sociocultural (Coll *et al.*, 2001). En el transcurso de la historia, la educación ha experimentado transformaciones significativas impulsadas por avances científicos, tecnológicos y cambios socioculturales, influyendo no solo en los métodos pedagógicos, sino que también han moldeado el rol del psicólogo escolar, quien se encuentra inmerso en un entorno educativo dinámico y en constante evolución.

La evolución de la educación ha llevado a una redefinición de las tareas del psicólogo escolar, exigiendo una adaptación continua a las demandas emergentes, por ejemplo, a la creciente digitalización como característica fundamental de la nueva era (Durán, 2023).

En este escenario cambiante, la percepción de la labor del psicólogo escolar se entrelaza con las complejidades del entorno laboral. Más allá de las definiciones teóricas y políticas, la práctica cotidiana de este profesional se ve influenciada por una red de factores que coexisten en los distintos ámbitos educativos. Este matiz requiere que el psicólogo escolar no solo sea competente en las teorías psicológicas, sino también hábil en la interpretación de las dinámicas socioculturales que impactan directamente en su quehacer diario (Sánchez *et al.*, 2016).

Según Figueroa-Céspedes *et al.* (2020) el psicólogo educativo no solo se enfrenta a la tarea de comprender las transformaciones en la educación, sino que también debe facilitar a los demás las vías para asimilar estos cambios y contribuir a alcanzar los objetivos planteados.

Es aquí donde la percepción de las demandas del desempeño, la elaboración de juicios personales sobre el rol ideal y la asunción de compromisos y desafíos se tornan cruciales.

En reflexión de esta convergencia de elementos es importante destacar la necesidad de formación continua de los psicólogos educativos, esto les permitirá no solo mantenerse al día con las tendencias educativas, sino también cultivar habilidades interpersonales que les posibiliten abordar los desafíos psicosociales emergentes en el entorno educativo actual. Asimismo, su rol y compromiso con una práctica ética y proactiva se revela como un pilar fundamental en el ejercicio efectivo de su labor.

### **Integración de la tecnología**

Como ya veníamos mencionando anteriormente la integración de la tecnología en el ámbito educativo se ha erigido como uno de los dilemas más relevantes para los psicólogos educativos contemporáneos. En un contexto globalizado y digitalizado el acceso generalizado a la información ha transformado la dinámica del aprendizaje, planteando desafíos significativos para estos profesionales (Durán, 2023).

Según Durán (2023) la incorporación de la tecnología en las aulas ha generado un cambio en la manera en que los estudiantes interactúan con el conocimiento y entre ellos mismos. Esta transformación no solo se limita a la adquisición de habilidades técnicas, sino que también impacta la esfera emocional de los educandos. El psicólogo educativo se encuentra ante la importante tarea de comprender y abordar las nuevas formas de interacción que surgen en este contexto digital, reconociendo la conexión íntima entre la tecnología, el aprendizaje y las dimensiones emocionales de los estudiantes.

Por esto es importante equilibrar el uso sano de las tecnologías, tanto en estudiantes como en los profesores. Entonces si nos preguntamos: ¿Cómo se gestionan las emociones frente a la sobreexposición a dispositivos digitales? ¿Cómo se fomenta la empatía, la colaboración y el aprendizaje en un entorno educativo donde la interacción puede estar mediada por pantallas? Sin duda, las respuestas a estas interrogantes demandan una reflexión profunda por parte del psicólogo educativo, quien debe ser capaz de navegar por este terreno evolucionista y complejo.

Desde una perspectiva personal, creo que incluir la tecnología en la educación no solo presenta desafíos, también muestra oportunidades que deben ser aprovechadas de manera saludable. Los psicólogos educativos pueden utilizar las herramientas tecnológicas para personalizar el aprendizaje, ofrecer recursos adaptativos, desarrollar la creatividad y promover la inclusión. No obstante, es esencial abordar las posibles consecuencias negativas, como la brecha digital y el impacto en la salud mental de los estudiantes. En última instancia, la clave reside en adoptar un enfoque equilibrado que potencie los beneficios de la tecnología sin perder de vista las dimensiones emocionales, sociales y de aprendizaje fundamentales en el proceso educativo.

### **Dilemas éticos**

El ejercicio diario del psicólogo educativo no está exento de dilemas éticos, uno de los más frecuentes es el equilibrio entre la confidencialidad y la necesidad de compartir información relevante para el bienestar del estudiante. En este sentido, surge la pregunta ética sobre cuándo y en qué medida es apropiado revelar detalles confidenciales a los docentes o padres, manteniendo siempre en el centro el respeto a la privacidad del estudiante (Estrada *et al.*, 2011).

Imaginemos una situación en la que el psicólogo educativo tiene conocimiento de un problema serio en la vida personal de un estudiante que podría afectar su rendimiento académico. La decisión de si informar o no a otras partes involucradas se convierte en un dilema ético delicado. Revelar la información puede ser crucial para brindar el apoyo necesario, pero también plantea el desafío de resguardar la confianza del estudiante.

Como expresa Estrada *et al.* (2011) las instituciones educativas a veces suelen utilizar a los psicólogos para diagnosticar y reforzar la patología institucional, así como para regular y transformar conductas que consideran inadaptadas. Sin embargo, en casos de problemas individuales, como en el ejemplo anterior, donde la subjetividad es fundamental, a menudo no se reconoce que los menores son el reflejo de una relación parental disfuncional. En estos casos los psicólogos educativos tienen un complicado desafío ético con la institución, el estudiante y sus padres.

Estos desafíos resaltan la importancia de que los psicólogos educativos reciban una formación ética sólida. Es esencial poder tomar decisiones considerando los principios fundamentales de la ética profesional. Además, fomentar el diálogo y la reflexión ética en el entorno educativo puede ayudar a abordar estos desafíos de manera positiva, asegurando la integridad y el bienestar de los estudiantes.

### **Inclusividad y diversidad**

En el estudio desarrollado por Castellanos y Revelo (2022) sobre la inclusión y la vinculación que tiene el psicólogo educativo en esta, abordan que la creciente diversidad en las aulas presenta desafíos significativos para el psicólogo educativo, quien se encuentra en la encrucijada de crear un entorno inclusivo que atienda las necesidades individuales de cada estudiante. Esta diversidad no solo abarca diferencias culturales, sino también variaciones en estilos de aprendizaje, necesidades educativas especiales y bagajes socioeconómicos diversos.

Uno de los desafíos clave radica en la comprensión y respeto de la diversidad cultural. El psicólogo educativo debe ser consciente de las distintas perspectivas culturales presentes en el aula y cómo estas afectan el proceso educativo. La falta de sensibilidad cultural puede llevar a malentendidos y obstaculizar la conexión efectiva con los estudiantes. En este sentido, promover la formación continua en competencia cultural se vuelve esencial. Algunas de las estrategias para abordar las necesidades de estudiantes con características especiales incluyen la implementación de prácticas pedagógicas diferenciadas y la provisión de recursos que respeten y celebren la diversidad. El psicólogo educativo puede desempeñar un papel crucial al colaborar estrechamente con los docentes para adaptar métodos de enseñanza, ofrecer apoyo adicional a estudiantes con necesidades especiales y fomentar la empatía entre los miembros de la comunidad educativa (Castellanos y Revelo, 2022).

Con respecto a la inclusión es importante tener en cuenta que implica reconocer la singularidad de cada estudiante y apreciar la riqueza que la diversidad aporta al proceso educativo. Es fundamental promover un ambiente en el que todos los estudiantes se sientan valorados y comprendidos, que a la vez sientan y comprendan realmente la importancia de aceptarnos entre todos. Además, abogar por políticas educativas inclusivas a nivel institucional contribuye a establecer un marco que respalde la diversidad y garantice oportunidades equitativas para todos los estudiantes.

### **Consideraciones finales acerca de los dilemas del psicólogo educativo**

El recorrido por la evolución de la educación y la integración de la tecnología nos ha subrayado la importancia de equilibrar la innovación con la atención a las dimensiones emocionales en el ámbito educativo. En el trasfondo de la psicología educativa, los dilemas y desafíos delineados resaltan la complejidad inherente al papel del psicólogo en un entorno educativo en constante evolución y enfrentar estos dilemas demanda un enfoque holístico y dinámico, donde la adaptabilidad, la sensibilidad cultural y la toma de decisiones éticas se erigen como pilares esenciales en su quehacer. Crucial, además, que la eficacia de su labor no solo yace en la resolución de problemas puntuales, sino en la construcción de un entorno educativo que refleje la diversidad, promueva la ética y se adapte a las exigencias cambiantes de la educación contemporánea.

### Referencias bibliográficas

- Beltrán, J.A., & Pérez, L. (2011). Más de un siglo de Psicología Educativa. Valoración general y perspectivas de futuro, *Papeles del Psicólogo*, 33 (3), 204-231.
- Castellanos, E. & Revelo, Y. (2022). Rol del Psicólogo Educativo en los Procesos de Educación Inclusiva en contextos que presentan Barreras para el Aprendizaje y Participación. Universidad El Bosque. <https://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/coloquio/article/download/294/448/604>
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación*.
- Durán, E. (2023). El papel del psicólogo educativo en entornos educativos digitales del siglo XXI. Repositorio institucional xplora. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/143627/1/2666%20-%20UPN092LPEDUED2023.pdf>
- Estrada, Y., Muriel, Y. & Suárez, L. (2011). Dilemas éticos del psicólogo educativo: estudio de casos con siete psicólogos educativos del Valle de Aburrá en el año 2010. Corporación Universitaria Lasallista. [http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/448/1/Dilemas\\_eticos\\_psicologo\\_educativo.pdf](http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/448/1/Dilemas_eticos_psicologo_educativo.pdf)
- Figueroa-Céspedes, I., Ossa-Cornejo, C. & Jorquera-Martínez, C. (2020). El psicólogo educacional como amigo crítico: aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. *Límite (Arica)*, 15, 5. Epub 30 de octubre de 2020. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100205>
- Mejía-Rodríguez, D. & Mejía-Leguía, E. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare* 25 (3), 702-715. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.38>
- Ramírez, R. (2020). Sistema de Educación en Cuba: raíces, logros y retos. Researchgate. [https://www.researchgate.net/publication/345813281\\_Título\\_sistema\\_de\\_educación\\_en\\_Cuba\\_raíces\\_logros\\_y\\_retos\\_Cuba\\_education\\_system\\_roots\\_achievements\\_and\\_challenges\\_antecedentes\\_y\\_bases\\_de\\_la\\_pedagogia\\_en\\_Cuba](https://www.researchgate.net/publication/345813281_Título_sistema_de_educación_en_Cuba_raíces_logros_y_retos_Cuba_education_system_roots_achievements_and_challenges_antecedentes_y_bases_de_la_pedagogia_en_Cuba)
- Sánchez, P., González, M. & Zumba, I. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad ecuatoriana actual: compromisos, retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 123-129. Recuperado en 20 de diciembre de 2023, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000400016&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400016&lng=es&tlng=es).



# EL CUIDADO DE SÍ Y LA PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA DEL TRABAJO

**Néstor Raúl Porras Velásquez**  
*Universidad Nacional de Colombia*

## Resumen

El objetivo principal de este documento es iniciar un camino de reflexión acerca del cuidado de sí como práctica ética de transformación de las relaciones del sujeto con el mundo del trabajo desde la perspectiva de Michel Foucault y señalar sus implicaciones tanto en la subjetividad laboral como en la práctica profesional en psicología del trabajo y de las organizaciones en contexto social, histórico y económico de la sociedad del hiperconsumo.

**Palabras clave:** Psicología del trabajo, práctica ética, cuidado de sí mismo y experiencia subjetiva de transformación.

## Abstract

The main objective of this document is to begin a path of reflection about self-care as an ethical practice of transforming the subject's relations with the world of work from the perspective of Michel Foucault and to point out its implications both in labor subjectivity and in the Professional practice in work and organizational psychology in the social, historical and economic context of the hyperconsumption society.

**Keywords:** Work psychology, ethical practice, self-care and subjective experience of transformation.

## Introducción

La práctica profesional en psicología del trabajo y de las organizaciones ha estado históricamente enmarcada en los parámetros del discurso capitalista y en la versión político-económica, del neoliberalismo del libre mercado e hiperconsumo (Porras Velásquez, 2024, 2024a, 2024e). En este contexto histórico surge, al inicio, la inquietud por el sujeto del trabajo, la subjetividad laboral y el proceso de subjetivación de los y las trabajadoras en un mundo gobernado por las prácticas de gestión del capital humano orientadas y sustentadas principalmente por el saber-poder disciplinario de la economía de mercado, el *management* y la psicología de las organizaciones productivas. También surge la inquietud por el tipo de profesional de la psicología en que nos hemos convertido. En palabras de Foucault, ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos hoy?, ¿por qué hacemos lo que hacemos? y, sobre todo ¿hay otros modos alternativos de ser psicólogos(as) del trabajo y de las organizaciones, en los tiempos actuales? En uno de sus cursos Foucault (2011), afirmó: “cada vez estoy más interesado en la interacción entre uno mismo y los demás, así como en las teorías de dominación individual, la historia del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo”. En síntesis, Foucault (2011), configura una estética de la existencia que invita al individuo a

problematizar la relación consigo mismo y a usar “técnicas” para transformar la propia existencia en una obra de arte.

### **Una reflexión inicial sobre el ejercicio de la profesión de psicólogo(a)**

De acuerdo con mi experiencia, la práctica profesional implica una experiencia subjetiva de transformación que afecta la relación que el sujeto de la psicología establece con los otros, con el mundo y fundamentalmente con sí mismo. Por esta razón, la reflexión sobre el ejercicio de la profesión de psicólogo(a) ocupa un lugar, cada vez más importante en la formación de estos profesionales ya que dicha reflexión proporciona elementos de juicio para la toma de decisiones, nos ayuda a definir valores, actitudes y buenas prácticas para lograr una contribución significativa en el desarrollo y fortalecimiento de los lazos sociales en las organizaciones impactadas por el quehacer profesional de los y las psicólogas (Porrás Velásquez, 2022, 2022a, 2024c, 2024d).

Ahora bien, si sabemos que la práctica profesional es parte del componente de formación disciplinar del plan de estudios de la carrera de psicología en todo el mundo y, que esa práctica implica la reflexión permanente sobre el hacer, inmersa en un marco epistemológico, metodológico y ético, coherente con el perfil profesional que se desea formar. Si, además, asumimos que la ética es la reflexión crítica sobre el comportamiento y los valores humanos que nos permiten establecer parámetros legítimos que nos ayuden en la toma de decisiones personales y que la ética aplicada consiste en el análisis crítico de las distintas actividades humanas con el fin de ayudar a los profesionales a lograr la excelencia en el ejercicio de su profesión (Martín, Aparicio & Jarne, 2023). En este contexto de interacción social, la inquietud de sí como práctica ética del cuidado de sí mismo y de los otros, es un componente fundamental en la práctica profesional de la psicología del trabajo en la actualidad (Porrás Velásquez, 2023b, 2023c).

La ética, para Foucault, es una práctica de la libertad formada mediante la reflexión y la resistencia. En este sentido, este autor nos invita a pensar la ética como una relación con uno mismo y con los demás. Por esta razón, la propuesta de una ética de la existencia en Michel Foucault hace referencia a un proceso de subjetivación que se opone a los mecanismos de sujeción en occidente. Además, una de las razones por la que Michel Foucault enfatizó su interés en la investigación por el trabajo ético, fue entonces, comprender cómo los seres humanos se convierten libremente en sujetos morales de su propia conducta a través de técnicas o prácticas de autocontrol y autodisciplina.

De acuerdo con la lectura de Mancilla Muñoz (2021), la ética implica el trabajo intencional de un individuo sobre sí mismo para someterse a un conjunto de recomendaciones morales de conducta y, como resultado de esta actividad autoformativa o “subjetivación”, es que constituye su propio ser moral y que debe garantizar la propia sujeción a una autoridad moral y transformarse en un agente ético autónomo.

Según Mancilla Muñoz (2021), Foucault introduce los términos normalización y tecnología disciplinaria para mostrar cómo se producen los sujetos. E insiste en que, para Foucault, el autoconocimiento está vinculado al ejercicio del poder, pero más profundamente muestra que la expresión “conócete a ti mismo” entraña el “cuidado de sí” (*epiméleia heautoû*), es decir, “una manera de estar en el mundo, una mirada atenta de afuera hacia adentro, un conjunto de acciones transformadoras, un corpus que define la subjetividad” (Foucault, 2011).

Giraldo (2009), sostiene que la obra de Foucault, vista retrospectivamente, gira alrededor del sujeto: el sujeto objetivado por el saber y por el poder, y el sujeto en proceso de su propia subjetivación. Esto implica pensar el análisis del poder como acciones sobre acciones lo que permite mostrar cómo el sujeto puede actuar sobre sí y cambiar la relación de sí consigo mismo. Para Giraldo, (2009), el sujeto no se constituye de forma pasiva en el sometimiento a la norma; lo hace activamente dando forma a su existencia. Frente a un poder que intenta normalizar se halla la posibilidad de darse forma a sí mismo: en lugar de dejarse gobernar, el sujeto se gobierna a sí mismo. Para Foucault, es necesario pensar la ética como una estética de la existencia, de su libertad y de su capacidad de resistencia. En pocas palabras, cuidar de sí mismo requiere prácticas, técnicas y dispositivos.

### **El cuidado de sí**

No hay una manera única de referirse a este proceso de transformación subjetiva, ya que se puede encontrar en distintos textos filosóficos una serie de conceptos tales como: “ocuparse de sí mismo”, “preocuparse por uno mismo”, “cuidar de sí”, “retirarse hacia sí mismo”, “retrotraerse en sí mismo”, “complacerse en sí mismo”, “no buscar otra voluptuosidad que la que hay en uno mismo”, “permanecer en compañía de sí mismo”, “ser amigo de sí mismo”, “estar en sí mismo como una fortaleza”, “hacerse dueño de sí”, “cuidarse”, “rendirse culto”, “rendirse dueño de sí”, “conocerse a sí mismo”. La cuestión del “conocimiento de sí” como una “experiencia de sí mismo”, pasa por tres momentos históricos, pero no cambia en sus aspectos fundamentales.

El primer momento corresponde al, “cuidarse a sí”, o “preocuparse por uno mismo”, que expresa una actitud general, una manera de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones, de tener relaciones con el prójimo. En síntesis, es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y al mundo. Un segundo momento, corresponde a una manera particular de prestar atención a lo que se piensa, de realizar una mirada sobre sí mismo y, sobre todo, lo que sucede en el pensamiento, haciendo extensible la mirada a lo que se escucha, a lo que se habla y también a lo que se escribe, por constituir actividades fundamentales del pensamiento, tendiendo un lazo perceptible con la práctica y el ejercicio reflexivo. El tercer momento designa una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma, así se registran una serie de ejercicios que se mantendrán durante largo tiempo como las técnicas de meditación, técnicas de memorización del pasado, técnica de examen de conciencia, técnica de verificación de las representaciones a medida que se representan en la mente.

Ahora bien, tener una experiencia de sí, a partir del análisis de las prácticas filosóficas greco-romanas, que se traducen en “ocuparse de sí” y “cuidar de sí mismo”, implica necesariamente analizar la dimensión ético y política del cuidado de sí, en relación con el cuidado del otro. Por esta razón, es que podemos afirmar que Foucault analiza el poder como una ética del cuidado de sí. Cuando descubre que el cuidado de sí corresponde al autogobierno, y el autogobierno a la creación de sí mismo.

### **Conócete a ti mismo**

En el libro *Hermenéutica del Sujeto*, Michel Foucault (2011), nos introduce en el problema de la relación sujeto y verdad, haciendo un abordaje histórico del desarrollo de la relación entre estos dos elementos, tomando como punto de partida la noción de “inquietud de sí mismo” (*epiméleia heautoû*). Es decir, aborda el hecho de ocuparse de sí mismo como una práctica

ética y un ejercicio de responsabilidad personal y social que realizaba en la vida cotidiana el ciudadano de la antigua Grecia. Esta cuestión fue originalmente planteada a través del precepto inscripto en Delfos: el “Conócete a ti mismo” (*gnothi seauton*).

De acuerdo con el relato histórico de Foucault (2001,2003), es a través de Sócrates que aparecen los dos términos asociados en la idea de “es preciso que te cuides” (no ignorarse). Esta actitud del cuidado de sí es aceptada por Sócrates quien se presenta antes los demás ciudadanos como el depositario del mandato de los dioses a incitar a los otros a la práctica de ella. Esta actitud es llevada a cabo por él, descuidando para ello sus intereses. La asume como su misión. Como su estilo de vida. La tarea de Sócrates es incitar a sus conciudadanos a “despertar”, lo que genera un gran movimiento social y político. En pocas palabras, la *epiméleia heautoû*, como fundamento del conócete a ti mismo, sería el principio fundamental de la actitud filosófica de la época.

Para algunos autores el mayor logro de Foucault es abordar el poder como una ética del cuidado de sí, pero esta no es normativa e institucional, sino singular y particular, e invita a los sujetos a la creación de sí; es decir, a un autogobierno (Padilla, Arcos y Trujillo, 2013). En este sentido, es necesario indagar sobre el sentido y el significado de la expresión “cuidado de sí” en el pensamiento de los filósofos greco-romanos.

En síntesis, podemos decir a partir de las investigaciones históricas de Foucault que hay tres aspectos fundamentales para tener en cuenta en la *epiméleia heautoû*: a) Es una actitud (respecto a sí mismo, los otros y el mundo), b) Es una forma de mirar desde el exterior hacia uno mismo, (prestar atención a lo que sucede con el pensamiento), c) Implica una serie de acciones sobre uno mismo, por las cuales la persona se hace cargo de sí, se modifica, se purifica y se transforma. Esta noción de *epiméleia heautoû* es un fenómeno importante en la historia de las prácticas de la subjetividad y de la subjetivación. Ya que define un modo de ser, un modo de reflexionar y una actitud frente a la vida, que van desde la cultura griega hasta el ascetismo cristiano (Novella, 2009).

De acuerdo con Foucault (2005), si llamamos filosofía a la forma de pensamiento que se pregunta sobre qué es lo que hace que algo se considere verdadero o falso (acceso a la verdad), llamaríamos espiritualidad a la ascesis, las renunciaciones, el conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias, el precio a pagar por el acceso a la verdad. En este sentido, podemos decir que hay algo perturbador en la inquietud de sí, que significa todas las formas de estar para sí mismo (Pastor, 2009; Porras Velásquez, 2010, 2014).

El cuidado de sí en los tres aspectos fundamentales señalados por Foucault, corresponda a: 1. Es una actitud (respecto a sí mismo, los otros y el mundo). 2. Es una forma de mirar desde el exterior hacia uno mismo, (prestar atención a lo que sucede con el pensamiento). 3. Implica una serie de acciones sobre uno mismo, por las cuales la persona se hace cargo de sí, se modifica, se purifica y se transforma.

### **La inquietud de sí.**

De acuerdo con Villegas (2016), el sujeto contemporáneo ha olvidado preguntar, pues el discurso capitalista se lo impide, al hacerle creer que los objetos que produce son suficientes para remediar todos los enigmas y problemas de la existencia. Según este autor, preguntarse, es algo que la mayoría de las personas no hace. Preguntarse, es un acto que requiere valentía, por lo cual el sujeto culpable, es decir, el cobarde moral, no se atreve a cuestionar sus propios paradigmas ni los de sus coetáneos. Esto se produce por una razón bastante simple, a saber,

que el individuo teme, en primer lugar, ponerse en conflicto con sus imperativos morales y, en segundo lugar, quedar mal o en disputa con sus semejantes. El malestar de las organizaciones, si bien posee una dimensión estructural e inevitable, se presenta también bajo las modalidades discretas y particulares de la exclusión y de no reconocimiento del otro (Villegas, 2016; Porras Velásquez, 2023, 2023a; Salamanca Quiñones & Porras Velásquez, 2019, 2022).

De igual forma, en los ámbitos escolar y laboral, los sujetos temen de forma imaginaria a los embates de su superior, por lo cual evita preguntarse o pensar. Es como si al individuo le fuera dado sólo hacer lo que el superyó le permite, como al niño con su padre o al subalterno con su jefe. Por esta razón, en nuestro contexto social se privilegia el actuar y se omite el pensar, por lo que tal dispositivo constituye un modo de proceder semejante al que el capitalismo espera de cada uno para comercializar sus productos. Pensar, en esta dirección, es un obstáculo a la espontaneidad y era ligereza requeridas en el mundo del consumismo (Porras Velásquez & Parra D'aleman, 2017, 2018, 2018a, 2019, 2019a).

Para finalizar, considero necesario plantear que la inquietud de sí como práctica de la libertad personal implica asumir con Foucault que la libertad no es el respeto del espacio del otro, de sus dominios y de sus reglas de juego, sino que la libertad se produce cuando el sujeto deja de ser sujeto sujetado a la moral y prefiere enfrentarse consigo mismo, entrar en confrontación con su propia historia. Cuando asume una posición ética respecto a su deseo y devenir como sujeto del deber. En otras palabras, el individuo que busca dejar de ser sujeto, es ético porque busca la libertad, construir una experiencia inédita, en donde deje de ser, deje de someterse a las formas y fuerzas que no sean las que él mismo se impone. Por esta razón, el sujeto moral es sujeto al adecuarse a las normas de saber y el sujeto ético no es sujeto cuando transformar esas normas en normas propias: prefiere su propia conducción a que lo conduzcan (Porras Velásquez, 2016, 2017, 2024b).

## **Conclusiones**

El despertar de la inquietud de sí, desde una psicología del trabajo debe llevar a liberar el pensamiento del sujeto sobre sí mismo. En consecuencia, es necesario cuestionarnos de nuevo como psicólogos(as) practicantes de ese saber institucionalizado, aprendido e interiorizado y proponemos una psicología del trabajo cercana a la psicagogia de Foucault, que consiste básicamente en “la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto”. (Foucault, 2004, p. 102).

Pensar la psicología no solo como una práctica de resistencia identitaria sino como una práctica de liberación de nosotros mismos. En este sentido, se puede afirmar que somos más libres y más responsables de lo que realmente quisiéramos saber. De acuerdo con lo planteado, no somos culpables de la situación actual de la psicología, pero si somos responsables de la posición del discurso psicológico en la experiencia cotidiana del ser humano actual. (Porras Velásquez, 2018, 2020; García Rivera & Porras Velásquez, 2019).

Este proceso de transformación subjetiva por medio de un análisis del trabajo realizado sobre sí mismo, implica una acción de los sujetos no sólo en su actividad productiva, sino también en relación con los otros, con el mundo y consigo mismo (Porras Velásquez, 2024e).

## Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (1961/2001). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (1968/2003). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Hermenéutica del Sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- García Rivera M. & Porras Velásquez, N. R. (2019). Reflections on School Violence from A Psychosocial Perspective. *Open Access J, Addict & Psychol.* 1(3):1-5. DOI: 10.33552/OAJAP.2019.01.000515
- Giraldo R. (2009). La ética en Michel Foucault o de la posibilidad de la resistencia. *Tabula rasa.* (10), 225-241.
- Mancilla, Muñoz, M. (2021). Ética y estética de la existencia en Michel Foucault. *Utopía y Praxis Latinoamericana.* 26 (92), 30-43.
- Martín, J., Aparicio, S., & Jarne, A. (2023). *Ética en la práctica de la psicología*. Barcelona: Herder.
- Novella, E. J. (2009). El joven Foucault y la crítica de la razón psicológica: en torno a los orígenes de la historia de la locura. *Revista de filosofía moral y política,* (40), 93- 113.
- Padillas., Arcos, J., & Trujillo, A. (2013). El cuidado de sí: acontecimiento ético - estético en Séneca y Michel Foucault. *Revista Criterios,* 20(1), 139-159. Recuperado a partir de <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/Criterios/article/view/1860>
- Pastor, J. (2009). Relevancia de Foucault para la Psicología. *Psicothema,* 21(4), 628-632.
- Porras Velásquez, N. R. (2010). La psicología y la educación a distancia: frente al reto de aprender desde la autonomía. *Revista Electrónica de psicología social "Poiésis".* (19). <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/110/96>
- \_\_\_\_\_. (2014). Aportes de la psicología de la motivación para la comprensión del comportamiento humano en el trabajo. *Revista Electrónica de psicología social "Poiésis".* (28). <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1399/1251>
- \_\_\_\_\_. (2016). Aproximación histórica de la psicología del trabajo y de las organizaciones en Colombia. *Interamerican Journal of Psychology,* 50 (3), 317-330. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/51/pdf>
- \_\_\_\_\_. (2017). Nuevas relaciones de poder/saber en la psicología de las organizaciones: una aproximación desde Foucault. *Revista Espiga,* 16 (34), 270-285. Doi: <http://dx.doi.org/10.22458/re.v17i34.1168>
- Porras Velásquez, N. R., & Parra D'aleman, L. C. (2017). Reflections on work addiction as a symptom of contemporary social unrest. *MOJ Addict Med Ther.* 4(1):217–222. DOI: 10.15406/mojamt.2017.04.00070
- \_\_\_\_\_. (2018). La adicción al trabajo como síntoma del malestar laboral contemporáneo. *Integración Académica en Psicología,* 6 (17), 4-14. <http://integracion-academica.org/27-volumen-6-numero-17-2018/197-la-adiccion-al-trabajo-como-sintoma-del-malestar-laboral-contemporaneo>

- \_\_\_\_\_. (2018b). Efectos de las prácticas de gestión humana en la producción de las subjetividades laborales. *Perspectivas en psicología*, 15 (2), 15-27 <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/365/pdf>
- Porrás Velásquez, N. R. (2018). Comunicación y poder en el discurso de la psicología del trabajo y de las organizaciones. En: Fernández Jaimes y Cols. *El problema de lo humano y su lazo social: reflexión y práctica*. (pp.53-77). Bogotá: Los Libertadores Fundación Universitaria.
- Porrás Velásquez, N. R. y Parra D'aleman, L.C. (2019). La felicidad en el trabajo: entre el placer y el sentido. *Equidad y Desarrollo*, (34), 181-197. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss34.9>
- \_\_\_\_\_. (2019a). Reflexiones sobre la producción de las subjetividades laborales en los discursos de la psicología del trabajo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22 (3), 2829-2851. <http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/70943>
- Porrás Velásquez, N. R. (2020). El trabajo sobre sí mismo como práctica ética desde la psicología del trabajo. En Jairo Báez y Cols. *El despertar de la inquietud de sí*. (pp. 99-125). Bogotá: Los Libertadores Fundación Universitaria.
- Porrás Velásquez, N. R. (2022). The Subjective Experience of Personal Fulfillment in a Job with a Sense of Purpose. *Forensic Sci AddRes*. 5(5): 453-456 FSAR. DOI: 10.31031/FSAR.2022.05.000630
- \_\_\_\_\_. (2022a). Corporate Social Responsibility and Employment of People with Mental Illness. *Open Access J Addict & Psychol* 6(1): 1-7. DOI: 10.33552/OAJAP.2022.06.000627.
- \_\_\_\_\_. (2023). Contributions of The Psychology of Motivation for The Understanding of The Job Performance. *Open Access J Addict & Psychol* 7(1). OAJAP.MS.ID.000653. DOI: 10.33552/OAJAP.2023.07.000653
- \_\_\_\_\_. (2023a). Comprendiendo el sentido del trabajo desde la psicología existencial. *Revista Latinoamericana de Psicología Existencial. Un enfoque comprensivo del ser*. 14 (27), 18-23. [https://www.fundacioncapac.org.ar/revista\\_alpe/index.php/RLPE/article/view/188](https://www.fundacioncapac.org.ar/revista_alpe/index.php/RLPE/article/view/188)
- \_\_\_\_\_. (2023b). El sentido del trabajo como experiencia subjetiva de autorrealización. *Revista Digital Prospectivas en Psicología*, 7 (1), 24-31. <https://www.kennedy.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Revista-Prospectiva-Vol-7-nro-1-Junio-2023.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2023c). Ontological Coaching Method of Self-Knowledge and as a Strategy to Promote Mental Health at Work. *Arch Neurol & Neurosci*. 16(2). ANN.MS.ID.000883.DOI: 10.33552/ANN.2023.16.000883
- \_\_\_\_\_. (2024). Analysis of the subjective experience of suffering in the psychodynamic work clinic. *Nusantara Journal of Behavioral and Social Science*. 3(1): 9-14. <https://doi.org/10.47679/njbss.202445>
- \_\_\_\_\_. (2024a). Positive psychology and the search for happiness at work. *Majalah Kesehatan Indonesia*, 5(1), 1–8. <https://doi.org/10.47679/makein.2024200>
- \_\_\_\_\_. (2024b). Clínica psicodinámica y el análisis del sufrimiento en el trabajo. *Perspectivas en Psicología*. 21(1), 147-161. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/711/376>
- \_\_\_\_\_. (2024c). La comunicación organizacional y el sufrimiento en la clínica psicodinámica del trabajo. *Revista española de comunicación en salud*, 15(1), 140-150. <https://doi.org/10.20318/recs.2024.7874>
- \_\_\_\_\_. (2024d). La clínica psicodinámica del trabajo como perspectiva para el análisis del sufrimiento humano *Alternativas cubanas en Psicología*. 12 (35), 28-36. <https://acu.psi.org/la-clinica-psicodinamica-del-trabajo-como-perspectiva-para-el-analisis-del-sufrimiento-humano/>

\_\_\_\_\_. (2024e). The Intersection of Ideology, Subjectivity and Social Psychology: A Psychoanalytic Approach. *Majalah Kesehatan Indonesia*, 5(2), 39-44. <https://doi.org/10.47679/makein.2024204>

Salamanca Quiñones, M. & Porras Velásquez, N. R. (2019). Riesgos psicosociales intra y extra laborales en una empresa de seguridad privada de Bogotá. *Revista de psicología de la salud*, 7 (1), 152- 181. <http://revistas.innovacionumh.es/index.php/psicologiasalud/article/view/1481/610>

\_\_\_\_\_. (2022). Factores psicosociales de riesgo intralaborales en una empresa de seguridad. *Integración Académica en Psicología*, 10 (30), 97-110. [https://integracion-academica.org/attachments/article/369/08%20Riesgo%20intralaboral%20-%20MSSalamanca\\_%20NRPorras.pdf](https://integracion-academica.org/attachments/article/369/08%20Riesgo%20intralaboral%20-%20MSSalamanca_%20NRPorras.pdf)

Villegas, E. (2016). *El malestar en la empresa*. Bogotá: San Pablo.



# PROGRAMA PSICOTERAPÉUTICO PARA POTENCIAR EL BIENESTAR PSICOLÓGICO DE ADOLESCENTES EN ACOGIMIENTO INSTITUCIONAL

Loenys Lianet Villa Drake  
Roxanne Castellanos Cabrera  
*Facultad de Psicología, Universidad de La Habana*

## Resumen

La siguiente investigación aborda un tema tan complejo pero necesario como lo es el bienestar de los adolescentes en acogimiento institucional. Estos se encuentran en una situación de vulnerabilidad como resultado de las historias traumáticas de vidas a las que han sido expuestos. Además, transitar por la adolescencia en esta situación, constituye un momento crucial para elaborar las situaciones que han vivido, potenciando su identidad y procesos autovalorativos tan importantes en esta etapa. El objetivo general de esta investigación fue diseñar un programa psicoterapéutico que potenciará el bienestar psicológico de un grupo de adolescentes en acogimiento institucional, en San José, Centro Habana. La metodología utilizada es de tipo cualitativa, desde la investigación-acción-participación. La muestra estuvo constituida por 6 adolescentes de entre 12 y 16 años. Para la elaboración del programa psicoterapéutico se emplearon los kits de UNICEF para la Expresión Social e Innovación Adolescentes. Como resultados de esta investigación se comprobó que existen afectaciones severas en el área intelectual, social y emocional de los adolescentes. Los kits de UNICEF debieron ser adaptados a las capacidades psicológicas de estos para su implementación. Se evidenció la necesidad de sensibilizar al personal del hogar en cuanto a la importancia que tienen estas intervenciones para el bienestar psicológico de los adolescentes; así como, la capacitación en cuanto a elaborar herramientas para acompañar y satisfacer las necesidades personales y sociales de manera global.

**Palabras claves:** programa psicoterapéutico, bienestar psicológico, acogimiento institucional, adolescencia

## Abstract

*The following research addresses the complex but necessary issue of the wellbeing of adolescents in institutional care. They are in a situation of vulnerability as a result of the traumatic life histories to which they have been exposed. Moreover, going through adolescence in this situation is a crucial moment to elaborate the situations they have experienced, strengthening their identity and self-valorisation processes, which are so important at this stage. The general objective of this research is to design a psychotherapeutic programme to enhance the psychological well-being of a group of adolescents in institutional care in San José, Centro Habana. The methodology used was qualitative, based on action-research-participation. The sample consisted of 6 adolescents between 12 and 16 years of age. The UNICEF Adolescent Social Expression and Innovation Kits were used to develop the psychotherapeutic programme. As a result of this research, it was found that the adolescents were severely affected intellectually, socially and emotionally. The UNICEF Kits had to be adapted to the psychological capacities of the adolescents for their implementation. The need to sensitise the home staff to the importance of these interventions for the psychological wellbeing of the adolescents became evident, as well as the need for training in the development of tools for the adolescents' psychological wellbeing.*

**Key words:** psychotherapeutic programme, psychological wellbeing, institutional care, adolescence

## Introducción

El bienestar infantil se refiere al estado de salud física, mental y social de infantes y adolescentes; el cual es fundamental para su pleno desarrollo y para alcanzar su máximo potencial. Cuando nos referimos al bienestar infantil inevitablemente se hace alusión a diferentes contextos que pueden generar o no este concepto en los niños. Tal es el caso, de la familia, el grupo de iguales donde se insertan los infantes y la escuela como agente socializador relevante en la vivencia de bienestar (Pérez, 2018). En la práctica, el bienestar de la niñez y la adolescencia es en general considerado como un concepto multidimensional; este es una herramienta vital para la planificación, formulación de políticas, asignación de recursos y elaboración de informes”. (UNICEF, 2021).

Las investigaciones relacionadas con el bienestar psicológico de las infancias y adolescencias, han sido notables en las últimas décadas. La categoría bienestar y su impacto en estas poblaciones son fundamentales para la promoción de espacios protectores, donde niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar sus habilidades y capacidades.

El bienestar psicológico y emocional durante la adolescencia permite que las vivencias que durante esta etapa se adquieren y las diferentes habilidades que se van aprendiendo vayan desarrollando la personalidad de estos adolescentes de una manera sana. La adolescencia es una etapa del ciclo vital de gran importancia; en ella ocurren cambios significativos y necesarios para la juventud y la adultez. En este período es fundamental el desarrollo de habilidades sociales, la fortaleza de las capacidades y la potenciación de la identidad personal y la autoestima. Atravesar la etapa de la adolescencia en una situación o contexto de vulnerabilidad, constituye un riesgo para la formación de habilidades anteriormente mencionadas y para aprendizajes que son fundamentales para etapas posteriores de la vida. Los adolescentes en acogimiento institucional forman parte de esa adolescencia en riesgo psicosocial y vulnerable.

Los adolescentes en acogimiento institucional, se encuentran en una situación de vulnerabilidad por estar privados afectivamente de sus figuras de apegos principales, quienes son, en las primeras etapas, los encargados de fomentar la expresión emocional, potenciar una buena autoestima y formar los primeros aprendizajes. Por esas razones, trabajar con estos adolescentes sobre estos temas es fundamental, con el objetivo de que desarrollen mejores herramientas, que los ayuden a optimizar su bienestar psicológico, no solo dentro del hogar, sino también, una vez que ya no formen parte de este.

“La institucionalización de los menores representa un recurso protector que intenta proporcionar una atención integral, en un entorno residencial, a los menores cuyos derechos han sido vulnerados” (Delgado, 2012), pero trae como consecuencia que sean separados de sus familias de origen, lugares de nacimiento, y personas significativas afectivamente, lo que constituye un factor de riesgo en cuanto al bienestar psicológico que estos pueden experimentar.

Según el artículo 364 de la Ley no.156 del 2022 “Código de las Familias” publicado en *Gaceta Oficial* no.99 del 2022, el acogimiento institucional es una medida temporal de protección, dispuesta por la autoridad competente, que tiene como finalidad brindar a infantes o adolescentes protección y atención a sus necesidades afectivas y de desarrollo según sus condiciones, cuando se encuentre privado de su medio familiar de origen o ante la imposibilidad de que este garantice adecuadamente su bienestar, o como consecuencia del

incumplimiento o el inadecuado ejercicio de la responsabilidad parental, y siempre con el objetivo preferente de su pronta reintegración al núcleo familiar de origen o, si fuera el caso, facilitar su acogimiento familiar o su adopción, de acuerdo con lo que mejor convenga a su interés superior.

Los menores ingresan a estas instituciones por diversas situaciones de desventaja social como abandono, orfandad, ser hijos de padres reclusos, enfermos o de padres que pierden la responsabilidad parental. “El internamiento de un menor a esta institución lo determina el Consejo de Atención a menores, después de un proceso minucioso en el que intervienen todos los factores de la sociedad, incluida la familia” (Santana, 2013).

Los hogares cuentan con una estructura organizativa formal, que incluye un director, subdirector administrativo, asistentes, trabajador social y psicopedagogo, además del personal encargado de la elaboración de los alimentos y los profesionales de la salud para atender cualquier cuestión médica. Cada uno de estos puestos cuenta con tareas y funciones específicas, que delimitan sus responsabilidades ante el proceso de cuidado y atención a los menores acogidos (Santana, 2021). Esta estructura debe proporcionar a las menores ciertas condiciones que garanticen la aproximación a un hogar, sin embargo, esto se cumple desde lo objetivo, no siendo tan así de manera subjetiva. Según Soler (2007) el personal asistencial de los hogares asume un conjunto de obligaciones que dificultan en gran medida la atención individualizada que cada uno de los niños y adolescentes requiere, basando su labor fundamentalmente en el cumplimiento de las normas de convivencia y satisfacción de sus necesidades de alimentación, cuidado e higiene, relegando a un segundo plano las emocionales y comunicativas (Santana, 2021). Otra de las complejidades de la institucionalidad en Cuba, está dada por un ingreso de menores mayoritariamente adolescentes, esta es una etapa llena de cambios, en donde los adolescentes se enfrentan a situaciones diferentes. Las diferencias entre las necesidades de los menores en edad escolar y los menores en etapa adolescente; muchas veces demandan de mayores recursos desde el punto de vista socioemocional por parte del personal del hogar.

El estudio del bienestar de adolescentes en acogimiento institucional tiene implicaciones directas en su vida presente y futura permitiendo un mayor ajuste emocional y resiliencia ante situaciones adversas; además permite comprender mejor sus experiencias y necesidades. En segundo lugar, permite entender la necesidad de psicólogos formando parte del personal interno de estas instituciones, pues muchos de estos centros no cuentan con esta profesión dentro de su plantilla institucional; los cuales son capaces de conocer las necesidades de los adolescentes, trabajar con ellas y potenciarlas. Es necesaria también la ayuda y capacitación de los trabajadores del centro, a fin de elaborar mejores herramientas que les permitan contribuir al desarrollo de los adolescentes y a las respuestas de sus necesidades tanto materiales como emocionales. En último lugar, investigar sobre este tema permite generar conciencia y sensibilizar acerca de la importancia de brindar apoyo a esos adolescentes en todos los espacios en los que se encuentran; quienes son víctimas de burlas, acoso y malos tratos por parte de sus coetáneos, que al no encontrarse en situación de acogimiento, no logran muchas veces ser empáticos con ellos.

### **Metodología**

La metodología utilizada para esta investigación fue cualitativa, se emplea esta forma de investigación, debido a que, las investigaciones cualitativas se centran en comprender y describir los fenómenos sociales y psicológicos desde la perspectiva de los participantes, explorando sus diferentes experiencias y los significados que le atribuyen a estas. Estas

investigaciones proveen nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento (Gialdino, 2006). La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar (Gialdino, 2006). Dentro de esta metodología se utilizó como modelo de práctica la Investigación-Acción-Participativa. También conocida como IAP.

La investigación-acción-participativa es un modo de intervención de la metodología cualitativa; como modelo participativo de intervención social, parte de la premisa de que las personas con las que se trabaja deben estar presentes en todo el proceso de la intervención e, incluso, que las decisiones sobre las acciones que hay que tomar en conjunto para la solución de determinados problemas deben ser adoptados mayoritariamente por esas personas (Musitu, Herrero, & Montenegro, 2004). La investigación-acción-participativa tiene como características más relevantes: la transformación de situaciones de desigualdad social mediante la participación de las personas afectadas en las acciones comunitarias y, además, la importancia del rol del equipo profesional como aquel que promueve la acción pero que no decide sobre lo que deberá hacer el grupo (Musitu, Herrero, & Montenegro, 2004).

La población y muestra, de la investigación quedó conformada por 6 adolescentes de una institución de acogida; al ser una muestra intencional y que responde a objetivos propios de la investigación, no tiene el propósito de ser estadísticamente significativa. Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta para la selección fueron:

- Ψ Que los participantes se encuentren en una situación de acogimiento institucional.
- Ψ Que los participantes se encuentren en el período etario de la adolescencia.
- Ψ Que los participantes dieran su consentimiento a participar de manera voluntaria en la investigación, una vez que se les informara de los objetivos y actividades de esta.

A continuación se muestra una tabla donde se recogen datos sobre la muestra como: sexo, edad, motivo de ingreso a la institución y tiempo de estancia en ella.

**Tabla 1. Población y muestra**

Seudónimo	Sexo	Edad	Motivo de ingreso	Tiempo de estancia en el hogar
LD	M	14	Maltrato y abandono de la madre	2 años
MR	M	13	Madre con condición psiquiátrica	2 años
JG	M	12	Abandono y reclusión de la madre	2 años
MM	F	14	Negligencia parental	5 meses
AR	F	16	Negligencia parental	5 meses
MC	F	14	Abandono y reclusión de la madre	2 años

El procedimiento de recogida de información se desarrolló en 4 fases que se muestran en la tabla que aparece a continuación.

**Tabla 2. Procedimiento de recolección de datos**

<b>Fases de la Investigación</b>	<b>Métodos y técnicas</b>
<b>Evaluación y Diagnóstico de las necesidades</b>	Entrevista semiestructurada Observación investigativa Análisis documental  <b>Batería de Pruebas Diagnósticas Infanto-Juvenil</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Técnicas Pictográficas (Dibujo Libre y Temático)</li> <li>➤ Test de Completamiento de Frases(Rotter Infantil)</li> <li>➤ Técnica 3 Deseos, 3 Miedos, 3 Rabias</li> </ul>
<b>Diseño del Programa Psicoterapéutico</b>	Kits de UNICEF para la Expresión Social e Innovación adolescentes. Manual de Técnicas y Dinámicas: elaborado por María Jesús Gómez Hernández. Manual de Técnicas Grupales del Instituto Tlaxcalteca para la educación de los adultos.
<b>Ejecución del Programa Psicoterapéutico</b>	
<b>Monitoreo y Evaluación</b>	<b>Indicadores de evolución grupal elaborados por la Dra. Roxanne Castellanos.</b> (Castellanos, 2017). Incremento de la concentración y tiempo que se invierte en las actividades. Mayor elaboración de las producciones creativas. Apropiación de las normas grupales. Toma de control del comportamiento grupal. Reconocimiento y aceptación de los otros mediante la nominalización de su identidad. Aparición e incremento de sentimientos de solidaridad y rechazo a la burla. Aumento de la tolerancia.

Durante la primera fase, se revisaron los expedientes legales de los adolescentes y se indagó en su historia psicosocial. Se le aplicaron una serie de técnicas diagnósticas diseñadas para la población infanto-juvenil, cuyo objetivo era evaluar las áreas cognitivas, sociales y emocionales de los adolescentes de la muestra. Los resultados de esta fase de evaluación y diagnóstico se tomarían como los indicadores de relevancia para la elaboración del programa psicoterapéutico.

La segunda fase tomó como referencia las diferentes actividades que proponían los kits de UNICEF, junto a otros manuales de técnicas para elaboración de caldeamientos y cierres del programa. En la fase 3 se ejecuta el programa diseñado. Finalmente en la fase 4 se realiza una reevaluación de los adolescentes, aplicando de nuevo la batería de técnicas aplicada en la fase 1 y se evalúa la evolución de ellos a través de los indicadores de cambio elaborados (Castellanos, 2017).

## **Resultados**

Luego de la evaluación realizada a los adolescentes la investigadora pudo detectar todas las áreas con altos niveles de afectación. Existe un severo compromiso intelectual, resultado, en primer lugar, de los antecedentes patológicos familiares, que tienen como denominador

común, madres con diagnósticos de retraso mental. A lo anterior se vincula la falta de estimulación en todas las áreas cognitivas; además de la desatención de todas las necesidades básicas, negligencia parental, abandono, maltrato, exposición al cigarro y al alcohol, etc.; lo que incide en el desarrollo personal de estos adolescentes, que se encuentra muy empobrecidos de manera global.

La esfera emocional, se encuentra altamente comprometida al igual que la intelectual, resultado de las historias de vida de estos adolescentes, de la privación de la gratificación de sus necesidades por parte de sus cuidadores, de vínculos de apego desorganizado y los cambios constantes de instituciones de acogida. Se evidencian carencias emocionales, y sentimientos ambivalentes con respecto a sus figuras parentales, poca expresión emocional y bajo control de los impulsos. Los adolescentes poseen poca capacidad para la expresión emocional, resultado de no contar con espacios, ni personas que los hayan ayudado a canalizar sus emociones o manejar los momentos de frustración. Hay presencia de una variabilidad emocional que va desde la impulsividad e intensidad de las emociones, hasta la inhibición emocional.

En cuanto a la esfera de las relaciones sociales, existe poco desarrollo de habilidades sociales, lo que les impide empatizar con los otros, incluso si estos se encuentran en la misma situación. Se presentan dificultades también en el autocontrol, manifestando respuestas impulsivas y defensivas ante situaciones de grandes conflictos, evidenciando la incapacidad para dar respuestas adecuadas o adaptadas a dichas situaciones. Estos adolescentes tienen comprometida su capacidad para comunicarse de manera asertiva y empática con los otros y dificultades en el contacto humano. Los procesos autovalorativos se ven afectados mayormente en cuanto la autoestima y la identidad personal, manifestando sensaciones negativas en cuanto a lo que supone ser un adolescente en acogimiento institucional y no reconociendo sus capacidades y potencialidades. Todo lo descrito con anterioridad, es resultado de historias personales y familiares traumáticas y de que por las mismas razones tienen poca inteligencia.

Tomando como referencia la evaluación realizada y el análisis de sus expedientes legales se fue diseñando el programa psicoterapéutico. Este buscaba responder a las necesidades terapéuticas detectadas durante la evaluación a los adolescentes. Estas necesidades fueron: autovaloración, autocontrol, expresión emocional, comunicación y gestión de conflictos.

Para el diseño de las sesiones del programa se tuvo en cuenta el conjunto de actividades propuestas por los kits para la Expresión Social e Innovación Adolescentes del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en conjunto con manuales de técnicas para el trabajo grupal. (UNICEF, s.f.)

Los kits para la Expresión Social e Innovación Adolescentes son un conjunto de herramientas y actividades para el trabajo con adolescentes que se encuentran en situaciones de crisis humanitarias o en contextos de vulnerabilidad. Los cuales promueven una serie de aptitudes necesarias para afrontar las situaciones de vulnerabilidad por la que los adolescentes pueden atravesar, que están estrechamente relacionadas con las necesidades terapéuticas detectadas en los adolescentes y que la investigadora busca potenciar. A continuación se muestra una tabla donde se correlaciona las necesidades detectadas con las aptitudes que promueven los kits.

**Tabla 3. Correlación entre las necesidades terapéuticas detectadas y las aptitudes que promueven los kits de UNICEF**

Necesidades terapéuticas detectadas	Aptitudes que promueven los kits
Autovaloración	Identidad y autoestima
Autocontrol	Hacer frente al estrés y controlar las emociones
Expresión emocional	Hacer frente al estrés y controlar las emociones
Autoaceptación	Identidad y autoestima
Comunicación	Comunicación y expresión
Gestión de Conflictos	Resolución de problemas y gestión de conflictos

Las sesiones diseñadas en este programa tienen un carácter muy concreto, pues al realizar la evaluación diagnóstica la investigadora pudo corroborar que la esfera intelectual de los adolescentes se encontraba muy afectada, la mayoría funcionaban a un nivel de procesos cognitivos muy básicos, lo que constituye una limitante en la intervención a la hora de realizar actividades de índole creativo o que supongan altos niveles de elaboración. Por esas razones los kits, debieron ser adaptados y ajustados a actividades donde predomina el uso del lenguaje concreto como recurso, simplificando las consignas, de manera tal que se garantice la comprensión por parte de los adolescentes de estas.

Por otra parte, la actividad del dibujo, que es un recurso del cual se valen con bastante frecuencia los kits, no movilizaba de manera efectiva a los adolescentes, en primer lugar porque se sentían tratados como escolares, elemento que ponían en su discurso, **“esto de pintar es para niños pequeños”** y por otra parte, la limitación intelectual de sus procesos cognitivos también dificultaba el llevar a cabo la realización de la técnica.

El programa psicoterapéutico quedó conformado por un total de 8 sesiones, divididas en caldeamientos, desarrollos y cierres, como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 4. Diseño por sesiones del Programa Psicoterapéutico**

Sesiones	Caldeamiento	Desarrollo		Cierre
1	¿Adivina quién?	Acordar las reglas grupales		Palabra clave
2	El cartero	Nuestros días	Lluvia de ideas para soluciones	Validación del aprendizaje y del estado de ánimo
3	Jerusalén Jericó	Comunicar sin palabras	Cruzar el río	Las estatuas
4	El Globo	El semáforo		Los carritos
5	Lanzando la pelota	Nosotros por dentro y por fuera	Gafas positivas	Silencios y sonidos

6	Hacer reír al otro	Reconocer las emociones	Crear una historia de emociones	Abrazo grupal
7	Música relajante	Mapa de relaciones		Simón dice
8	Música relajante(ajustada)	Las sillas		Te ofrezco mi corazón

Acorde al diseño del programa presentado en la tabla anterior, se pretendía llevar a cabo una implementación de 8 sesiones, las cuales solo quedaron en un pilotaje de 2. Las dos sesiones realizadas brindaron un conjunto de informaciones importantes que se comentarán en los siguientes párrafos. El resto del programa no pudo llevarse a cabo, como resultado de un conjunto de factores que se expondrán a continuación.

En los inicios, el personal de hogar se mostró colaborativo con la investigación; pero una vez que comenzaron los preparativos para el trabajo grupal, se dieron muestras de resistencias por parte de la dirección y del personal. En primer lugar no se disponía de un espacio de confidencialidad que protegiera el espacio de las sesiones de intervenciones del personal del hogar; la investigadora en los primeros momentos utilizaría la parte superior del centro, donde se contaba con todas las condiciones necesarias para la realización de las sesiones, pero días anteriores al comienzo del trabajo, una de las adolescentes tuvo una caída, y le inmovilizaron un pie, lo cual impedía que pudiera acceder a la azotea. Como resultado de esto, el espacio debió cambiar, en un primer momento fue uno de los cuartos de los adolescentes, sin embargo, este, aunque con ciertos niveles de privacidad y control por parte de la investigadora, no estaba exento de entradas y salidas del personal del hogar, por una cuestión u otra; y luego el espacio usado fue la sala del hogar, que tampoco ofrecía todo el clima de confidencialidad necesario.

Otro de los factores que impidieron la implementación del programa fue el tiempo. Durante el mes de julio los adolescentes estuvieron de excursión fuera de provincia, por lo que mantener o coordinar cualquier actividad con ellos no era posible. En agosto, luego de su regreso, una parte estaba con sus familias de acogida y otra en el hogar; la investigadora propuso como alternativa la posibilidad de trabajar una vez a la semana, o los fines de semana para que pudiesen estar todos, pero esta petición no fue concedida.

El factor hora fue otro elemento obstaculizador durante la implementación del programa. Inicialmente el tiempo de trabajo se realizaría de 5:00 a 7:00 pm; sin embargo, no todos los adolescentes estaban en el hogar a las 5, por lo que en muchas ocasiones las sesiones se atrasaron a las 5:30 pm. Este horario de trabajo, coincidía con la hora de baño y comida de los adolescentes que comenzaba a las 6:30 pm, por lo que muchas veces la investigadora era interrumpida por el personal del hogar, para hacer cumplir el horario. Ante esto la investigadora pidió, aplazar el horario de baño y comida, para una vez terminadas las sesiones alegando que los adolescentes eran grandes, pero una vez más, la petición fue denegada, ofreciendo como opción de trabajo luego de las 7:00 pm. Este horario no era conveniente para trabajar, en primer lugar porque las sesiones terminarían muy tarde y por tanto los adolescentes al final de las sesiones estarían agotados; y en segundo lugar porque se comprometía el tiempo de ocio de los adolescentes y a continuación su horario de sueño.

En cuanto a las dos sesiones realizadas, que constituyeron un pilotaje para la investigación, se expondrán los resultados a continuación. La primera sesión tenía como objetivo encuadrar el trabajo con los adolescentes y preparar el espacio para el trabajo grupal. En esta sesión los adolescentes manifestaron dificultades para el reconocimiento de cualidades positivas propias



y de los otros. Además, emergieron conflictos asociados al día a día durante el hogar, así como muestras de poco trabajo en equipo y cooperación entre ellos. Los adolescentes estuvieron muy dispersos y desconcentrados durante la sesión. La gestión de conflictos fue una de las necesidades terapéuticas que no emergió durante las técnicas de evaluación, pero sí en el desarrollo de la primera sesión de trabajo, por lo que la investigadora considero oportuno dedicar un espacio al trabajo y desarrollo de habilidades en cuanto al manejo de conflictos, para el propio avance del programa y el trabajo durante las diferentes sesiones, así como, el desarrollo de esta habilidad para eventos futuros en su vida.

Al no implementarse del programa; las dos sesiones de pilotaje no ofrecen información suficiente para el monitoreo y evaluación grupal. Por otra parte, al no llegar al final, tampoco es posible realizar la evaluación individual. Es importante destacar, que hay muy poca información para hacer análisis de los indicadores que se utilizan en esta fase. Sin embargo, en cuanto al indicador de Incremento de la concentración y elaboración más activa de las actividades, existió un cambio pequeño de una sesión a otra. Los adolescentes estuvieron menos dispersos, e intentaban trabajar de conjunto en la resolución de los conflictos, aunque las soluciones propuestas les parecieran poco viables para ellos.

## Conclusiones

Se diseñó un programa psicoterapéutico, que cuenta con 8 sesiones que dan respuesta a las necesidades terapéuticas de los adolescentes en acogimiento institucional, con unas pautas metodológicas acordes a las características del público al que iba dirigido.

La evaluación realizada a los adolescentes develó la existencia de una significativa afectación intelectual, social y emocional. Las necesidades terapéuticas detectadas fueron: la autovaloración, el autocontrol, la expresión emocional, la autoaceptación, la comunicación y la gestión de conflictos. Se diseñó un programa psicoterapéutico, que cuenta con 8 sesiones de trabajo grupal que dan respuesta a las necesidades detectadas.

Como características de las pautas metodológicas del programa estuvo el empleo de los kits de UNICEF para la Expresión Social e Innovación Adolescentes y la búsqueda de lograr responder a la vivencia de sentirse grande de estos adolescentes, y al mismo tiempo lograr un nivel en las técnicas, que si bien potencia su desarrollo, lo hace teniendo en cuenta sus características psicológicas.

## Referencias bibliográficas

Alfaro, J., Casas, F., & López, V. (2015). Bienestar en la infancia y la adolescencia. *Psicoperspectivas*, 1-6.

Balsells, M. (21 de 3 de 2011). *La infancia en riesgo soacial desde la sociedad del bienestar*. Recuperado el 10 de 7 de 2023, de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_04/n4\\_art\\_balsells.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm)

Castellanos, R. (2017). *"Acompañarte". Programa Psicoterapéutico Grupal para escolares menores con alteraciones emocionales*. Tesis en obtención al título de Doctora en Ciencias , La Habana.

Delgado, L. (2012). *Infancia y Adolescencia en Acogimiento Residencial. Conductas Exteriorizadas-Interiorizadas y Evaluación del Apego*. Barcelona: UAB.

García, D., Soler, M., & Cobo, R. (2019). Bienestar Psicológico en adolescentes. Relaciones con autoestima, autoeficacia, malestar psicológico y síntomas depresivos. *Revista de Orientación Educativa*, 21.

Gialdino, I. V. (2006). *Estrategias del Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gediso.

Musitu, G., Herrero, J., & Montenegro, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona: UOC.

Pérez, D. (2018). *Estudio del Bienestar Psicológico en niños escolares*. Tesis en obtención del título de Licenciatura, La Habana.

\_\_\_\_\_. (2022). *Estrategias para la potenciación del bienestar psicológico en niños escolares*. Tesis en obtención de Máster en Ciencias, La Habana.

Pérez, G., & Pérez, D. (2017). *Psicoterapia Grupal con adolescentes transgresores de la ley ¿Una opción viable?* La Habana.

Santana, I. (2021). *El proceso resiliente en adolescentes sin amparo familiar*. Tesis en opción del Título de Maestría, La Habana.

UNICEF. (2021). *Índice de Bienestar de la Niñez y la Adolescencia*. Costa Rica.

UNICEF. (s.f.). *Kit para la expresión e innovación de los adolescentes: paquete de recursos adaptados para la Covid-19*.

# APORTES METODOLÓGICOS EN LA OBRA DEL Dr. C. ROBERTO CORRAL RUSO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

**Laura Domínguez García**

*Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana*

## **Resumen:**

El artículo presenta un examen valorativo de los aportes del Dr. C. Roberto Corral Ruso al trabajo metodológico en el contexto de la Educación Superior. Se listan sus principales publicaciones, en torno a tópicos relacionados con este tema, a partir de su intensa labor por más de 50 años como profesor, sus 20 años de asesor docente metodológico en la Universidad de La Habana y como presidente de la Comisión Nacional de la carrera de Psicología durante 15 años. El análisis se centra en sus aportes teóricos, metodológicos y prácticos sobre las competencias y su formación, desde la perspectiva del enfoque histórico-social, así como su materialización en el Plan de estudio actual de la carrera de Licenciatura en Psicología en Cuba.

**Palabras clave:** Roberto Corral Ruso, educación superior, planes de estudio, enfoque histórico-social, competencias

## **Abstract:**

*The article presents an evaluative examination of the contributions of Dr. C. Roberto Corral Ruso to methodological work in the context of Higher Education. His main publications are listed, around topics related to this subject, based on his intense work for more than 50 years as a professor, his 20 years as a methodological teaching advisor at the University of Havana and as president of the National Commission of Psychology major for 15 years. The analysis focuses on its theoretical, methodological and practical contributions on abilities and their training, from the perspective of the historical-social approach, as well as its materialization in the current Study Plan for the Bachelor's degree in Psychology in Cuba.*

**Keywords:** Roberto Corral Ruso, higher education, study plans, historical-social approach, Zone of Proximal Development, abilities

*A la memoria de un hombre culto,  
auténtico, amigo, referente indispensable  
de la Psicología en Latinoamérica y el Caribe.*

La obra del Doctor. en Ciencias Roberto Celestino Corral Ruso (La Habana, 12 de marzo de 1947-23 de mayo de 2024) es vasta, profunda y creativa. A nuestro juicio, su estudio resulta importante en el campo de la Psicología, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación.

En lo personal, tuve el privilegio de ser su compañera de trabajo durante más de 30 años y puedo asegurar que sus aportes no se circunscriben a cuestiones relacionadas con el trabajo metodológico en la docencia de pregrado y posgrado, sino también en la interpretación de los

principios y categorías del enfoque histórico cultural (el cual denominaba con el término de histórico-social), desempeñándose como vicepresidente de la Cátedra Vygotsky de la Universidad de La Habana, desde su fundación en el año 1998 hasta 2019 y, muy especialmente, en lo relativo a Teorías y Sistemas en Psicología, disciplina que coordinó por largo tiempo en la carrera de Psicología de la Universidad de La Habana y profesor principal de la asignatura Historia de la Psicología (1993-2022, 37 cursos), para la cual escribió un libro de texto (Corral, 2003; 2007).

Paralelamente, abordó temas, tales como: Metodología de la investigación en Ciencias Sociales, Epistemología y Psicología, Aprendizaje, Diseño Curricular, Teoría de la Complejidad, Formación y evaluación de competencias. Este último tema fue sostén del Plan de Estudios “E” de la carrera de Psicología de la Universidad de La Habana, cuya conformación dirigió como presidente de la Comisión Nacional de la carrera de Psicología y, el cual se desarrolla desde 2017 a la fecha, en las diferentes universidades cubanas donde se cursa la Licenciatura en Psicología (Corral, 2024).

Sus aportes al trabajo metodológico, en mi opinión, se vinculan a las siguientes direcciones de trabajo que desempeñó durante su extensa vida laboral:

- Metodólogo de la Dirección Docente Metodológica, donde orientó y atendió la elaboración de los Planes de Estudio de todas las carreras de la Universidad de La Habana, los cuales fueron defendidos, ante el Ministerio de Educación Superior de Cuba (1996-2000).
- Miembro de la Comisión Nacional de Carrera de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de La Habana, desde 1996 a la fecha (2024) y su presidente (2003-2018), en cuyo rol dirigió la elaboración del Plan de Estudios “D” (2009) y el Plan de Estudios “E” (2017), este último, aún vigente.
- Coordinador de la Maestría en Psicopedagogía de la Dirección Docente Metodológica de la Universidad de La Habana (1996-2000), desarrollada en Cuba, Brasil y México, impartiendo en ella diferentes asignaturas y participando como miembro de los tribunales de defensa.
- Miembro del Comité Académico de la Maestría en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad La Habana (2001-2024), donde impartió asignaturas, tales como: Metodología de la Investigación y Epistemología y Psicología y fue tutor de numerosas tesis,
- Jefe de la Disciplina Teorías y Sistemas y de la asignatura Historia de la Psicología en la Licenciatura en Psicología de la Universidad de La Habana.

En correspondencia con los aspectos antes señalados, entre sus principales publicaciones, en torno a temas relacionados con el trabajo metodológico, podemos destacar las siguientes:

### **Educación Superior y Planes de Estudios:**

- El modelo del especialista: Concepto y Experiencias en su elaboración. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1984.
- La aplicación de un método teórico a la elaboración del perfil profesional en la Educación Superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, vol, X. no. 2, 1990.
- *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), 1991 (coautor).
- *El planeamiento curricular en la Educación Superior*. CEPES, 1991 (coautor).
- Validación del currículo en la Educación Superior: precisiones, complejidades, dificultades. *Revista Cubana de Educación Superior* vol. XIII, no. 3, 1992.
- *Cuba: La Educación Superior y el alcance de una reforma*, CEPES, 1993 (coautor).

- El modelo del especialista: Concepto y Experiencias en su elaboración. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1984.
- Los retos de la educación para el próximo milenio. *Saberes*, año 1, vol. 1, no. 2, 2000.
- Una comprensión de los espacios educativos a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky. en *Memorias de Hóminis'02*, noviembre de 2002.
- La Zona de desarrollo próximo y la pedagogía universitaria. *Revista Temas*, no. 31 (octubre-diciembre) 2002.
- La fuente epistemológica, referencia imprescindible en el diseño de una carrera dirigida a la investigación científica. *Revista e-Curriculum*, vol. 2, no. 1 de diciembre de 2006, ISSN 1809-3876.
- Una ciencia de la humanización. Contribuciones al debate ¿Qué teorías necesitamos en educación? *Cultura y Educación*, vol. 19, no. 3, (octubre de 2007), ISSN 1135-6405.
- Meta-perfil del área de Psicología. (2014). (coautor). En Beneitone, P., González, J. y Wagenaar, R. (eds.) *Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Tuning América Latina-Universidad de Deusto.
- *Higher Education in Latin America: reflections and perspectives on Psychology* (2014). (coautor). Tuning América Latina-Universidad de Deusto.

### **Aprendizaje en Comunidades de Práctica:**

- *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. (coautor). (2004). Editorial Prensa.
- How participation in a learning community transformed a community of practice (coautor). *OD Practitioner, Journal of the Organization Development Network*, 38 (4), 19-24. Número sobre Cultures of Participation at Work in Cuba and. Fall Year 2006, vol. 38, no.4.
- Participar en una Comunidad de Aprendizaje (coautor). En: *CD Caudales 2006* del CIPS La Habana, octubre 2006. ISBN 959-06-0643-0.
- Aprender en una comunidad de práctica. El aprendizaje en la empresa. En: Arenas, P. y Monette, M. (Eds.) (2007) (coautor). *Culturas de Participación del trabajo en Cuba y los Estados Unidos*, pp. 35-48. Publicaciones Acuario, Centro “Félix Varela”, La Habana, ISBN 978-959-7071-46-4.
- Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje. En: Fried, D. (editora) (2015) (coautor). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – vol. 1*, pp. 37-49. Chagrin Falls, Ohio, USA: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- *La comunidad de aprendizaje Madiba. Memorias de un viaje* (coautor). (2015). La Habana: Publicaciones Acuario. ISBN: 978-959-7226-23-9.
- Appreciative-generative inquiry as a tool for learning. *AI Practitioner*, 17 (1) 2015, 21-24. Número sobre Appreciation and generative dialogues. Reflections and appreciative inquiry practices from Ibero- América.
- Comunidad de aprendizaje, prácticas dialógicas y formación de competencias: apreciación de una experiencia. (coautor). En: Fried, D. (editora) (2017). *Diálogos para la transformación: desarrollo de proyectos e investigación generativa orientados a la construcción de futuros en Iberoamérica – vol. 3*, pp. 61-96. Taos Institute Publications/WorldShare Books ISBN: 978-1-938552-62-5.

- Aprendizaje organizacional: el desarrollo de comunidades de aprendizaje a partir de comunidades de práctica”, (coautor). En *Psicología Laboral y Organizacional* (Ed: colectivo de autores). (2021). pp.341-355. La Habana: Editorial Cubasolar,
- Participación y diálogo en los procesos de aprendizaje en comunidad. En García, I., Bustos, E., Pineda, C. H. y Fuentes. A. (coordinadoras) (2023). *Procesos de aprendizaje en la diversidad*. Ediciones Navarra (pp. 19- 46) ISBN: 978-607-8789-70-2.
- Formación, aprendizaje y acompañamiento, a través del diálogo, en la coordinación de procesos comunitarios participativos. (coautor). (entregado para publicar en la sección Enfoques de *Caudales 2023*, CIPS).
- Aprender en la escuela: el modelo de comunidad de aprendizaje. Experiencias en Cuba. (coautor) (a publicar en el libro *Psicología escolar en América Latina: rumbos y desafíos*, Brasil: Universidade de Brasília/UnB).

### **Teoría de la Complejidad:**

- Teoría de la Complejidad y Psicología. en *Memorias del Segundo seminario Bienal Internacional acerca de las implicaciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas de la Teoría de la Complejidad*, 2004.
- Enfoque histórico-cultural y teoría de la complejidad. Coautor. (publicado en *CD Caudales 2008* del CIPS, Ciencias Sociales. La Habana, octubre 2008 ISBN 959-06-1157-5).
- Complejidad y Psicología. *Pensando la Complejidad* no. VIII. año IV, 2010. ISSN 2157-295X.

### **Historia de la Psicología:**

- Historia de la Psicología. Apuntes para su estudio. Editorial “Félix Varela”, 2003. 2º edición, 2007.
- The development of psychology in Cuba in the period of the revolution (since 1959)”. En: *Psychology in Cuba. A Symposium*. Cuba Research Forum Annual Conference, Nottingham, UK. Publicado en: <http://compsy.org.uk/listkb.htm>, abril 2011.
- ¿Cómo nació la Psicología? (Historia brevísima) *En Hacer y Pensar la Psicología. Curso Universidad para todos. Parte 1*. ISBN 978-959-270-316-2. enero 2015.
- ¿Es la Psicología una ciencia? *En Hacer y Pensar la Psicología. Curso Universidad para todos. Parte 2*. ISBN 978-959-270-317-9. enero 2015.
- Retos para la Psicología después del capitalismo. *Integración Académica en Psicología, vol. 4, no. 10*, enero-abril 2016. ISSN 2007-5588
- Electivismo crítico: una clave para comprender la historia de la Psicología en Cuba. (Coautor) 117-144 p. En: *Kissila Texeira Mendes; Pedro Henrique Antunes da Costa* (Eds.) (2022). *¿Nuestra América, nuestra psicología? Psicología crítica(s), caminhos possíveis*. Ed. *LavraPalavra*, ISSN 978-65-87311-28-9.
- *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. (2022). (coautor). Palgrave Macmillan.
- Breve historia de la Psicología en Cuba. En: Vivanco, D., Chuchón, P.; y Espinoza A. (Eds.) (2023). *La Psicología en Iberoamérica. Pasado, presente y perspectivas*. Universidad Ricardo Palma/Editorial universitaria, pp. 167-183.

### **Formación de competencias:**

- Competencias para la autorregulación del aprendizaje (coautor). *Creemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento*. Puerto Rico, febrero, 2005, pp. 24-29.
- El currículo docente basado en competencias. En: *CD Caudales 2006* del CIPS, Ed. Ciencias Sociales, La Habana, octubre 2006. ISBN 959-06-0643-0.

- Formación de profesionales de la Psicología: Nuevo plan de estudios D En: *CD Memorias Hóminis 2011*, abril 2011.
- Formación de competencias desde el enfoque histórico-social (coautor), En: *CD Hominis 2013*, La Habana, diciembre 2013. ISBN 978-959-07-1923-3
- Las competencias y su formación desde el enfoque histórico-social. En *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, vol. 3, no 7/2015 ISSN 2007- 5847, pp. 75-85, (coautor) en [www.acupsi.org](http://www.acupsi.org)
- Community Leaders' Competences for Learning (coautor) *AI Practitioner, February 2018 Feature Choice: Volume 20 Number 1*, 60-68.
- *Evaluación formativa de competencias. Una metodología* (coautor). (2019). Publicaciones Acuario. La Habana.
- Metodología para la evaluación formativa de competencias en líderes comunitarios (2021) (coautor). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*; vol. 11, 3 (septiembre-diciembre ISSN 2304-0106 | RNPS 2308
- Formación basada en competencias en la educación superior cubana: una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superior. vol.40, n.2* Epub 01-Abr-2021. ISSN 0257-4314.
- Las competencias: su aprendizaje y evaluación en contextos sociales diversos. En: (Rodríguez-Mena, M; Cadaval, C.; y Gómez, J Eds.) (2022). *Cuadernos del CIPS 2017-2019. Experiencias de investigación social en Cuba*. Ediciones CIPS. pp. 155-181.

Merece destacarse su aporte al actual Plan de Estudios de la carrera de Psicología, único en el país diseñado a partir de la formación de competencias, bajo su dirección como presidente de la Comisión Nacional de Carrera.

En cuanto a las consideraciones de R. Corral acerca del término de “competencias”, considero novedoso e importante lo siguiente. En primer lugar, Corral nos alerta de la falta de precisión acerca de qué se entiende por competencias:

Por supuesto, un término nuevo crea una especie de “moda”: se habla de currículos por competencias, aunque no se tenga una idea clara o una definición que permita operacionalizar las acciones de formación o simplemente se sustituyen las palabras antiguas por palabras modernas que no se definen o que se asumen acríticamente con las mismas definiciones. (Corral, 2006, p. 5)

Desde su punto de vista las competencias aúnan las exigencias de una determinada actividad profesional, que, en los Planes de Estudios de nivel superior, deben quedar expresadas en el modelo del profesional, como:

sistema de tareas básicas generalizadas y las cualidades de las personas que se realizan y concretan en esta actividad o en sus productos. Esto no significa que sean realidades definitivamente separadas: solo son formas diferentes de nombrar y describir un tránsito entre lo que aparece en un polo u otro de acuerdo con la posición o las intenciones de un observador. (Corral, 2006, p.7)

Ejemplificando como lo general de la competencia adquiere determinada especificidad, en función de la actividad profesional en la que se emplee, Corral señala que:

para un psicólogo pudieran ser cualidades de las personas; para un sociólogo existen en prácticas sociales de las culturas y sus ideologías; para un pedagogo son contenidos a enseñar y evaluar; para los tecnólogos son productos de la actividad humana, y así

continúa en la diversidad de realidades que constituyen el hombre en su mundo. (Corral, 2006, p.7)

Otra importante consideración de Corral sobre las competencias, es que ellas suponen una implicación personal, en tanto el significado y el sentido que la persona le atribuye a su desempeño en consonancia con sus motivaciones. De esta forma, en su opinión, la competencia vista de esta manera resuelve la eterna “dicotomía cognitivo-afectiva”, porque “no es una u otra, sino una unidad que solo tiene sentido para la persona que la realiza. (Corral, 2006, p.7)

Esta unidad cognitivo afectiva posibilita determinado nivel de autorregulación de la persona, basado en la autoevaluación de sus potencialidades para ejecutar una determinada actividad, previendo la excelencia de sus resultados “de acuerdo con los recursos que considere que posee ya como dominios personales.” (Corral, 2006, p. 9)

Deteniéndonos en lo relativo a los Planes de Estudios “D” y “E”, los cuales se desarrollaron bajo la dirección del profesor Roberto Corral, como presidente de la Comisión Nacional de Carrera de Psicología (2003-2018), podemos destacar lo siguiente (tomado del Plan de Estudios “E”. Facultad de Psicología, 2017):

Los inicios del Tercer Milenio, plantearon una nueva demanda a la Psicología cubana con la creación de las sedes universitarias municipales (SUM) y el paradigma de la Universidad para todos. La nueva universalización de la enseñanza conllevó un cambio ampliamente renovador, dirigido a perfeccionar los modelos pedagógicos de la Educación Superior y generó el diseño del Plan de Estudio D, que contribuyó a lograr que la enseñanza universitaria se extendiera a todos los ciudadanos a la par que mantuvo en lo posible, la excelencia académica alcanzada. Una de sus indicaciones supuso la reducción de la cantidad de horas lectivas, acción que permitió diseñar los contenidos con mayor esencialidad; otra de sus ventajas fue la apertura de asignaturas optativas como flexibilización de la formación y colocar el centro en la acción del estudiante. (p. 8)

La principal transformación en el orden organizativo fue la reducción de los estudios a cuatro años lectivos en el curso diurno, y a cinco años lectivos en el curso por encuentros; y en el orden curricular, el paso a una descripción por competencias profesionales en lugar de por problemas.

Fue Corral el artífice de que se produjera, en este Plan de Estudios “E”, el tránsito a un diseño por competencias, el cual de hecho había comenzado desde el plan “D”, también bajo su dirección y avalado por la participación del profesor en el Proyecto Tuning- América Latina, según expresó:

Estos cambios se corresponden con el estado del arte de la enseñanza en el mundo, en la búsqueda de una formación más integral y más próxima a las actividades profesionales, mayor sistematicidad y esencialidad de los contenidos tradicionales, y mejores formas de evaluación académica. También responde a una vieja demanda de los centros de flexibilizar la formación en el país, atendiendo al desarrollo logrado en cada universidad. (p. 9)



En dicho Plan “E”, se determinaron como competencias profesionales generales, las siguientes (pp. 12-14):

- 1) Prevenir, Promover.
- 2) Diagnosticar, Evaluar.
- 3) Orientar, Asesorar.
- 4) Intervenir.
- 5) Investigar
- 6) Formar, Enseñar y Entrenar

En cuanto a la definición del concepto de competencias se partió de “...una definición elaborada desde el enfoque histórico-social, de profundas raíces materialistas dialécticas, y que actualiza las elaboraciones sobre todo latinoamericanas. Esta definición y sus efectos ya fueron avanzadas en los encuentros de Tuning y en artículos de varios autores cubanos”. Esta definición propone:

Las competencias son emergentes del encuentro de la persona con la actividad a realizar. Desde el mundo laboral se elaboran como calificadores del cargo; desde la formación se definen con la imagen mental que la persona construye para realizar la actividad. Tiene las siguientes características:

- Potencialidad para realizar el desempeño; no solo la ejecución inmediata.
- Implicación personal; no es el cumplimiento de órdenes o la ejecución de rutinas automáticas. Supone el encuentro y la comprensión desde las intenciones y los valores personales de quien la ejecuta.
- Carácter orientador de la acción, no la acción misma. Supone un “programa” de ejecución flexible, sometido a evaluación constante por su ejecutor.
- Carácter social, por articulación de recursos colectivos, aunque el desempeño sea individual. Los recursos pueden ser dominios personales, o dominios de otras personas, y se actualizan en acciones de comunicación y consulta. (p. 11)

Se definen las competencias profesionales generales como: (1) las distintas clases de tareas y actividades definitorias que el profesional realiza para descubrir, evitar o resolver los problemas que identifica en su objeto, (2) que tienen carácter identitario, pero no excluyente en relación con otras competencias y (3) que pueden ejecutarse en todas las especializaciones y áreas de aplicación de la profesión. Aunque se presentan en su expresión más general, se describen de manera más específica en los programas de disciplinas y se precisan durante la formación del profesional con la enseñanza y el paulatino dominio de sus aplicaciones (competencias profesionales específicas). Requieren además competencias básicas y transversales formadas durante procesos educativos anteriores y durante la formación básica y general de la carrera, relacionadas con el dominio de los conocimientos tradicionales de la Psicología y ciencias afines, que se insertan como condiciones de las competencias profesionales generales.

En rigor, el perfil del profesional de la Psicología exige la articulación simultánea de tres perfiles: como ciudadano, en nuestra sociedad y nuestras condiciones de existencia; como persona actualizada, no solo en los contenidos de la profesión sino en la vida profesional, social y política de la nación; como profesional, que se muestra como perfil terminal. Cada competencia general articula cinco ejes transversales en su definición y formación: ético, epistemológico, multidisciplinar, disciplinar y aplicado. En todos los

casos se forman y actualizan como una expresión de compromiso social y político del aprendiz. (pp. 11-12)

Quiero concluir mi valoración sobre los aportes del profesor Roberto Corral con sus reflexiones –fidel a su afiliación al Enfoque Histórico Social en la Psicología– acerca del papel de la categoría “zona de desarrollo próximo” (de aquí en adelante ZDP), derivada de la obra de L. S. Vygotsky, en el ámbito de la Pedagogía universitaria como herramienta de comprensión de los temas: currículo, evaluación docente, dominios cognitivos y formación de valores. (Corral, 2002)

Vygotsky concibió la relación enseñanza-desarrollo a través de la categoría ZDP. Esta categoría destaca el vínculo que existe entre el nivel de desarrollo real; es decir, lo que el niño puede hacer solo, sin ayuda del adulto o del coetáneo, y el nivel de desarrollo potencial, que refleja lo que el niño puede hacer con la ayuda del otro. “Por esta vía, es posible diagnosticar el desarrollo actual y, a la vez, conocer aquellas funciones que aún se encuentran, al decir de Vygotsky, en “estado embrionario” como “capullos o flores del desarrollo”. (Domínguez, 2007, p. 67).

Corral (2002) especifica que en cuanto ZDP, que no toda relación entre sujetos, estructuras y procesos implicados, se puede concebir como tal y destaca el término “asimetría”, el cual necesariamente debe estar presente entre quienes participan en este vínculo. “Esta asimetría ha sido entendida en general como “una “distancia” entre una ejecución individual y una ejecución compartida, imagen que connota una intención evaluativa (cómo medir esta distancia) e interventiva (cómo suprimirla)” (p. 2).

Sin embargo, Corral nos aporta una visión más abarcadora, a partir de la propia obra de Vygotsky y de otras interpretaciones actuales que suponen que no necesariamente uno de los actores que interviene en potenciar dicha zona sea más capaz que el otro, sino que simplemente puede ser diferente y el efecto del intercambio sea más de enriquecimiento que de crecimiento.

Así, Corral hace un llamado a los retos que deben enfrentar las universidades del futuro, desde nuevas perspectivas, a partir de una comprensión más abarcadora y compleja de la llamada ZDP, como espacio potenciador de aprendizaje, en el vínculo universidad sociedad, ya que:

Las relaciones desarrolladoras no se circunscriben a los espacios intencionalmente declarados para ello; por el contrario, se extienden y continúan en todo el tejido social como una condición esencial de humanización. De hecho, toda la sociedad es una enorme red de relaciones de la que cada hombre es su logro más completo. Las universidades del futuro están llamadas a entender esta continuidad y garantizarlas desde nuevas perspectivas. (Corral, 2002, p. 6)

A través de este recorrido por la obra del Dr. en C. Roberto Corral Ruso, profesor titular, consultante y emérito de la Universidad de La Habana, he tratado de mostrar en apretada síntesis sus aportes a la educación superior cubana y, muy especialmente, los referidos al trabajo metodológico, desde su extensa y fructífera labor, durante largos años como profesor de Psicología, metodólogo de la Dirección Docente Metodológica de la Universidad de La Habana y presidente de la Comisión Nacional de carrera de la Licenciatura en Psicología.

He esbozado algunos de sus aportes desde una posible mirada, los cuales, para ser comprendidos en toda su riqueza, requieren de la consulta y el estudio de su vasta obra, publicada en libros y artículos en revistas especializadas. Espero que el presente trabajo sirva de motivación para ello.

## Referencias bibliográficas

Corral, R. (2002, del 4 al 8 de noviembre). La Zona de Desarrollo Próxima de Vygotsky y la Pedagogía Universitaria [ponencia]. *Convención Intercontinental de Psicología y Ciencias Humanas "Crecimiento humano y diversidad" Hominis 2002*, La Habana, Cuba.

\_\_\_\_\_. (2006). El currículo docente basado en competencias. En: *CD Caudales* del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), octubre 2006. ISBN 959-06- 0643-0. La Habana: Ciencias Sociales.

\_\_\_\_\_. (2007). *Historia de la Psicología. Apuntes para su estudio*. La Habana: "Félix Varela", (primera edición 2003).

\_\_\_\_\_. (2023). Breve historia de la Psicología en Cuba. En: Vivanco, D., Chuchón, P. y Espinoza, A. *La Psicología en Iberoamérica. Pasado, presente y perspectivas*. (167-183). Universidad Ricardo Palma/Editorial universitaria.

\_\_\_\_\_. (2024). *Curriculum vitae*. Facultad de Psicología y Cátedra Vygotsky, Universidad de La Habana, Cuba.

Domínguez, L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: "Félix Varela".

Facultad de Psicología (2017). *Plan de Estudios "E" de la Licenciatura en Psicología*.

# HAY CUBANOS...

**Manuel Calviño**

*Facultad de Psicología, Universidad de La Habana*

## Resumen

Penetrar en la identidad nacional es también entender “comportamientos sectoriales” que gozan de una comunidad y una presencia sin duda preocupantes. Algunos van configurando una imagen, no de necesidad positiva, de cómo somos los cubanos, o más exactamente algunos cubanos. Las narrativas de la vida cotidiana pueden ser, son, un aporte a la comprensión de los renglones (torcidos o no) de la identidad.

**Palabras clave:** Identidad, cubanos, vida cotidiana

## Abstract

*Penetrating the national identity is also understanding “sectoral behaviors” that enjoy a truly worrying community and presence. Some are creating an image, not necessarily positive, of what we Cubans, or more precisely some Cubans, are like. The narratives of everyday life can be, are, a contribution to the understanding of the lines (twisted or not) of identity.*

**Keywords:** Identity, Cubans, daily life

*“Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!”*

Cesar Vallejo  
Los Heraldos negros

## Introducción

Penetrar en la identidad nacional es también entender “comportamientos sectoriales” que gozan de una comunidad y una presencia sin duda preocupantes. ¿Comportamientos de épocas? Probablemente, como muchos otros. Pero van configurando una imagen, no de necesidad positiva, de cómo somos los cubanos, o más exactamente algunos cubanos. Al respecto, De la Torre en su artículo reporte de su investigación sobre la identidad del cubano, señala:

“es preocupante el hecho de que los valores asociados a las relaciones interpersonales y a los aspectos morales de la vida social no estén prácticamente representados en estos dibujos. Así mismo, resulta alarmante el predominio de actitudes indisciplinadas y pasivas. Se dibujan escenas en las cuales las personas pueden gritar, pelear, protestar o empujar, pero no aparecen acciones donde de manera efectiva se traten de modificar las situaciones negativas. Por lo demás el cubano que aquí aparece es un cubano vivo y extrovertido, pero a la vez, chismoso, mal educado y con pobreza espiritual” (De la Torre C. 1995. p. 21

Algunas marcas comportamentales en la vida cotidiana se conforman de manera *binaria* – sí y/o no. Pero el asunto sustantivo está en la interconexión de los que sí y los que no. Nadie parece librarse del pie forzado (diría Silvio).

“La identidad es un proceso dialéctico y contradictorio del ser y el estar, es continuidad y cambio, es igualdad y diferencia. No somos sólo como estamos, pero estar es nuestra forma concreta de ser; siempre en un contexto, en una condición [...] la identidad nacional es, entre otras cosas, la conformación de una realidad supraindividual, que da sentido a la experiencia de pertenecer, de ser iguales y a la vez diferentes, de establecer cercanías y lejanías, de autoafirmarse en la independencia...” (idem. p.225)

Las narrativas de la vida cotidiana pueden ser, son, un aporte a la comprensión de los renglones (torcidos o no) de la identidad. Quien lo dude que consulte la obra de Luis Carbonell Pullés, *el Acuarelista de la Poesía Antillana*, por solo hacer una referencia entre tantas posibles.

Lo que presento a continuación es un texto en el que se dibuja (como el acuarelista, claro que sin llegar a su nivel) esa condición contradictoria de la identidad, dimensión en la que conviven variables de diferentes valores e intensidades.

### **Desarrollo**

Hay cubanos tan solidarios... yo no sé.

Pensando que puedes haber olvidado poner en hora tu despertador, o que tal vez no suene, ellos, bien temprano en la mañana, muy temprano, para que no haya fallos en el “de pie” y que de paso sirva a todos los vecinos, hacen sonar la bocina (el claxon, el fotuto, etc.) de su auto para ayudarnos en el despertar a tiempo (aunque más bien a destiempo). Algunos ponen en riesgo sus cuerdas vocales produciendo un sonido intenso para que llegue hasta su destino y, por supuesto, más allá. Claro, si alguien no necesitaba despertar tan temprano, pues no importa, que trate de seguir durmiendo y si no lo logra pues que aproveche que al que madruga, Dios lo ayuda.

Los hay tan solidarios, pero tan solidarios, que para que te sientas protegido, para que sepas que aunque falle la guardia del Comité hay alguien cuidándote, pues se sientan en la escalera de tu edificio (que para nada es en el que viven ellos) y conversan en voz alta, hasta gritan durante buena parte de la noche y la madrugada. Claro, con esto los cacos ni se acercan y además puedes enterarte de un sinfín de cosas que cuentan los “custodios solidarios”. Ciertamente que no son cosas que te interesan, pero hay que abrir el espectro de intereses. Imagina, un mundo nuevo que se abre ante ti.

Muchos de estos fieles seguidores de su interpretación del valor solidaridad, parten de un principio de socialización: si en definitiva estás diciendo a quien está parado frente a ti, algo que puede servir a alguien más, entonces ¿por qué no decirlo en voz alta, muy muy alta, para que todo el barrio lo oiga y tengan más información? Además, la transparencia es un importante principio ético: ¿por qué no hacer saber

a todos lo que deberías decir solo a alguien? Si todo el mundo se entera es mejor. Socialmente más útil.

Por compartir solidariamente, comparten hasta su vida privada. Sus problemas familiares, sus tensiones de pareja, sus conflictos laborales, su nivel de funcionamiento físico, su salud estomacal, lo que sea –diarreas, hemorroides, vómitos, placas en la garganta–, “de todo, como en botica”, todo es puesto al conocimiento de la colectividad, que de no estar interesada es convocada a interesarse porque en una sociedad solidaria, problema de uno es problema de todos. Por eso prefieren altos volúmenes de voz para hablar con alguien en su casa (o en la esquina, o en la guagua, donde sea). A veces pienso que gastan dinero innecesariamente en el teléfono... con lo alto que hablan no lo necesitan.

Y qué decir de la entrega y el sacrificio que implica hacer todas estas acciones a cualquier hora del día. Lo mismo a las 6 de la mañana (y antes también), que a las 11 de la noche. ¿Cómo no restar horas al descanso en aras de hacer un bien público? Especialmente si te gustan los bocaditos de helado, los pasteles de coco y de guayaba (los originales), los tamales, el pan, la papa, la jaba, o si quieres aumentar tu potencial económico vendiendo los frascos de perfume vacíos y tantas otras cosas. Son trabajadores de la vanguardia: no miran hora, sencillamente hacen lo que tienen que hacer a la hora que sea.

Hay cubanos tan solidarios... yo no sé.

¿Y la música, esa que enriquece el alma? ¿y la divulgación de la cultura artística nacional? Cómo no compartir esa producción del espíritu humano. Cómo no compartir la alegría. Ya sea desde la casa, o desde una moto, o bicitaxi, con buenas bocinas instaladas. Puede ser hasta de un centro nocturno del estado, o desde un acto público para decir no a la injerencia extranjera y al bloqueo. Da igual la fuente. El resultado es lo importante.

La música no es solo para escuchar, es también para sentir. Debe penetrar en el cuerpo, recorrer todas las fibras sensoriales, la musculatura, la osamenta y ponerla en movimiento. Eso es cultivar la identidad.

Música (o caricatura de música) sonando todo el día, a todo volumen para que llegue a todos los rincones. Diga no al egoísmo del consumo musical. Comparta la música, incluso con quienes no quieran. Si es un reguetón, mucho mejor. El reguetón es un producto genuino para compartir, o mejor *repartir* solidariamente, lo quieras o no.

Hay cubanos tan solidarios... yo no sé.

## Conclusiones

La opinión de Chomsky de que Cuba es el país más solidario del mundo no deja lugar a duda alguna, al menos entre los que conocemos, queremos y defendemos Cuba. Pero no es menos cierto que Cuba podría ser denominada de los países más ruidosos del mundo, si nos referimos al ruido que producen (producimos) sus habitantes. Claro que es una opinión.

En la identidad los rasgos idiosincrásicos se entrelazan formando configuraciones en ocasiones dignas de la mejor constelación surrealista. La identidad, nacida como “ajiacó” (al decir de Fernando Ortiz) es una configuración contradictoria, por eso es dinámica, por eso está en movimiento. Los cubanos de hoy somos iguales y distintos a los de ayer. Siendo una unidad dinámica de la subjetividad, la identidad no es inamovible. No es dada desde y para siempre.

El proceso de transformación de la identidad, no solo ocurre como efecto involuntario, no premeditado de las acciones e influencias socioculturales, económicas y políticas, sino también como producto de las acciones conscientes de los sujetos actores. La identidad se puede enriquecer. Que cosa es la educación sino un proceso de acción constructiva de las identidades.

Entonces hay una “tarea cultural” que urge. La reconstrucción de la identidad, a sabiendas que ella emerge cualitativamente superior, cuando la sensorialidad cotidiana con sus hábitos temporales y costumbres de nuevo arraigo, favorecidas por las nuevas condiciones deterioradas de vida, es superada, y entonces es capaz de volver a la realidad, no para adaptarse, sino para retarla a ascender.

### **Referencias bibliográficas**

De la Torre, C. (1995) ¿Cómo somos los cubanos? Estudiantes de la ciudad de La Habana responden dibujando. *Revista cubana de Psicología*, vol. 12, no. 3. pp. 209-234.

## NOTA NECROLÓGICA



Norma Vasallo Berrueta

1952 – 2024

El Grupo de Trabajo CLACSO Feminismos, resistencias y emancipación y la comunidad de Ciencias Sociales de la región comunican con profundo pesar la desaparición física de la intelectual Norma Vasallo Berrueta, quien fue integrante productiva de nuestro colectivo durante años.

Hacemos llegar a su familia y a sus compañeros y compañeras nuestro afecto y condolencias.

Norma fue profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y Presidenta, casi desde su fundación, de la Cátedra de la Mujer de esa Casa de Estudios. Sus trabajos sobre subjetividad femenina y el impacto de las condiciones de discriminación en la vida de las mujeres cubanas y latinoamericanas son consulta obligada y orientación para la reflexión y la emancipación. Su compromiso férreo con la justicia social y con la igualdad es alimento y ejemplo para todas las generaciones de feministas e investigadoras.

Norma, sigue viviendo en su legado intelectual y ético, en la hermandad construida con experiencias y trabajo, y en su siembra de conocimientos transformadores.

CLACSO GRUPOS DE TRABAJO.

*The CLACSO Working Group Feminisms, Resistance and Emancipation and the Social Sciences community of the region communicate with deep regret the physical disappearance*



*of the intellectual Norma Vasallo Berrueta, who was a productive member of our group for years.*

*We extend our affection and condolences to his family and his colleagues.*

*Norma was a professor at the Faculty of Psychology of the University of Havana and President of the Women's Chair of that House of Studies, almost since its foundation. Her works on female subjectivity and the impact of conditions of discrimination in the lives of Cuban and Latin American women are required consultation and guidance for reflection and emancipation. Her fierce commitment to social justice and equality is food and example for all generations of feminists and researchers.*

*Norma continues to live on in her intellectual and ethical legacy, in the brotherhood built with experiences and work, and in her sowing of transformative knowledge.*

CLACSO WORKING GROUPS.

\* \* \* \*

### **NORMA** en la memoria emocional

“¿Viniste en el carro?” –me preguntaba cada vez que salíamos de la reunión del Partido. Yo la llevaba hasta su casa. “Estamos viejos, Manolo. Ya no es lo mismo”. Yo asentía con cara de sin remedio.

Hubo otro tiempo, cuando éramos distintos, es decir más jóvenes. Fue primeramente en el Pre del Vedado. Ella era del grupo de las militantes sólidas, yo “no tanto”, siempre fui más liberal. Pero estábamos en el mismo bando, solo que en lugares distintos. Pero la época nos embriagaba y nos entregábamos a ella con todo, absolutamente con todo.

Se acabó el curso 1969. Los Dada ocupaban mi tiempo. El de ella, los libros. Como era de esperar, ella salió del Pre. Pero yo me quedé.

Al año siguiente, llegué a San Rafael y Mazón. Para mi sorpresa, allí estaba otra vez ella. Me dio alegría encontrármela otra vez entre tanta gente desconocida. Ahora compartíamos el gusto por los libros, yo sin abandonar la música, ella como cadete. Cada uno hizo lo suyo bien.

Se acabó el curso 1974. Una vez más, ella se fue, yo me quedé.

Emprendimos el mismo camino profesional, pero por senderos diferentes. Ella seguía siendo, como siempre, del grupo de las militantes sólidas, yo había mejorado un poco, pero no tanto. Yo me hacía un poco menos irreverente. Ella un poco más.

Después de varios años, volvió a la Facultad y yo estaba allí. Nuestros senderos se acercaron más. Construimos una unidad en la diferencia, que fue siendo cada vez más unidad y menos diferencia. El afecto sincero se instaló entre nosotros, con una sólida base en la historia compartida.

“¿Nos vamos?”, le dije al salir de la reunión, sin saber que sería la última.

Ahora, ella se fue. Y yo espero a nuestro próximo encuentro. Porque nuestros destinos de tanto ir y venir, se ligaron indisolublemente.

## Los autores

### **Alberto Abad**

alberto.abad@ich.ufjf.br

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) na área de Psicologia do Desenvolvimento Humano e Psicologia da Mobilidade Transcultural. Estágio Pós-doutoral na UFJF. ORCID: 0000-0002-7748-6008 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4652099266178160> Web of Science Researcher ID: ADV-1903-2022

### **Manuel Calviño**

manuelc@psico.uh.cu

Licenciado en Psicología. Máster en Marketing y Management. Máster en Comunicación. Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor Emérito de la Universidad de La Habana. Profesor Titular Consultante. Doctor Honoris Causa por la Universidad de Cajamarca y la Universidad de Huánuco, Perú. Comunicador Social. ORCID: 0000-0002-9379-7156

### **Roxanne Castellanos Cabrera**

roxannecastellanoscabrera@gmail.com.

Doctora en Ciencias Psicológicas, Máster en Psicología Clínica. Profesora Titular, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana (UH). Especialista en atención clínica a niños y adolescentes. Coordinadora general del Proyecto Crianza Respetuosa. Directora del Centro de Estudios de Bienestar Psicológico (CEBPSI), Facultad de Psicología, UH. ORCID: 0000-0002-5934-7231

### **Laura Domínguez**

lauradominguezg2000@gmail

Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular en la Facultad de Psicología. Profesora Emérita de la Universidad de La Habana. Miembro Titular de la Academia de Ciencias de Cuba. Profesora de la Maestría en Psicología Educativa. Miembro de la Comisión Nacional de la Carrera, del Colectivo de Carrera y del Consejo Científico de la Facultad de Psicología. ORCID: 0000-0003-0874-5925.

### **Vanessa Clementino Furtado**

furtado.vc@gmail.com

Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Cuiabá - MT Brasil

**Marian Lorena Hernández Gómez**

marianlhgomez@gmail.com

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

**Néstor Raúl Porras Velásquez**

n.porras.69@hotmail.com

Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Consultor de procesos psicosociales en los contextos sociales: laborales, educativos y comunitarios. ORCID 0000-0002-7488-5249

**Loenys Lianet Villa Drake**

loenysvd@gmail.com

Licenciada en Psicología. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. ORCID: 0009-0005-2284-0945

**Armando Sánchez Gutiérrez**

saga\_40880@yahoo.com

Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, Conalep, Padrón de Docentes Investigadores SEG y Padrón de Investigadores Cocytieg. Zihuatanejo, Gro. México ORCID: 0000-0003-0654-6285



*Alternativas Cubanas en Psicología* es una publicación cuatrimestral de la Red cubana de Alternativas Cubanas en Psicología, que se propone mostrar el hacer y el pensar de los psicólogos y psicólogas cubanos en toda su diversidad y riqueza, en las diferentes regiones del mundo en las que crece y toma perfiles particulares sin renunciar a su identidad. Profesionales comprometidos con el desarrollo de una Psicología “con todos y para el bien de todos”.

Se trata de una revista científica y profesional, que incluye diferentes secciones dirigidas a los profesionales de la psicología, de las disciplinas afines y a todos aquellos interesados en la psicología.

La revista tiene un Consejo Editorial y un Comité Editorial. Para la publicación de la revista, se trabaja también con un comité de evaluadores externos, designado específicamente por el Consejo Editorial y Comité Consultor, para la elaboración de cada número. Estos tres grupos velan por la calidad formal y de contenido de la revista. Garantizan que solo se publiquen trabajos arbitrados por profesionales de alto nivel y de probada capacidad para el ejercicio de la valoración de calidad.

Alternativas cubanas en Psicología se publica en versión digital, en formato pdf con el ánimo de que sea fácilmente distribuida. Su uso con fines profesionales, científicos, académicos, está permitido. Está asociada al dominio <http://www.acupsi.org>. Se pueden establecer links desde otros dominios, hospedarla en redes o páginas sin fines de lucro.

La revista se hace gracias a la acción mancomunada y desinteresada de los psicólogos y psicólogas cubanos que contribuyen de diferentes modos a su publicación. Así mismo cuenta con el apoyo y el auspicio de instituciones profesionales y científicas de psicología de nuestro continente.

Siendo que el trabajo de los psicólogos y psicólogas cubanos se integra y apoya en el trabajo de muchos profesionales y académicos de la psicología de toda la América Latina, la revista publica también trabajos de profesionales de otros países que evidencien una comunidad con el hacer y pensar de los cubanos.

### **Normas Editoriales**

Los interesados en presentar artículos para su publicación deben enviar sus propuestas al Coordinador Editorial a alguna de las siguientes direcciones: [manolo.calvino@gmail.com](mailto:manolo.calvino@gmail.com); [manuelc@psico.uh.cu](mailto:manuelc@psico.uh.cu) Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse: Título (Mayúscula, Arial 16; longitud máxima de 15 palabras); Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s); Dirección electrónica del o los autores en pie de página. Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado; Ciudad y País de residencia. Deberá integrarse al inicio un resumen no mayor de 200 palabras, palabras clave, con versiones en español e inglés. Asimismo, deben consignar título, y de 3 a 5 palabras clave en los dos idiomas.

En coherencia con la diversidad expresiva de los diferentes modos de hacer y pensar la psicología, La revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Solo se publicarán trabajos en español y en portugués.

Los trabajos deberán tener un máximo de 20 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía, en letra Arial de 12 puntos, a espacio y medio. Formato Carta (21,59 x 27,94), con márgenes de 2 cm por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha). Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI

(<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)

Cada artículo recibido será enviado a dos consultores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las normas editoriales y mostrando su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

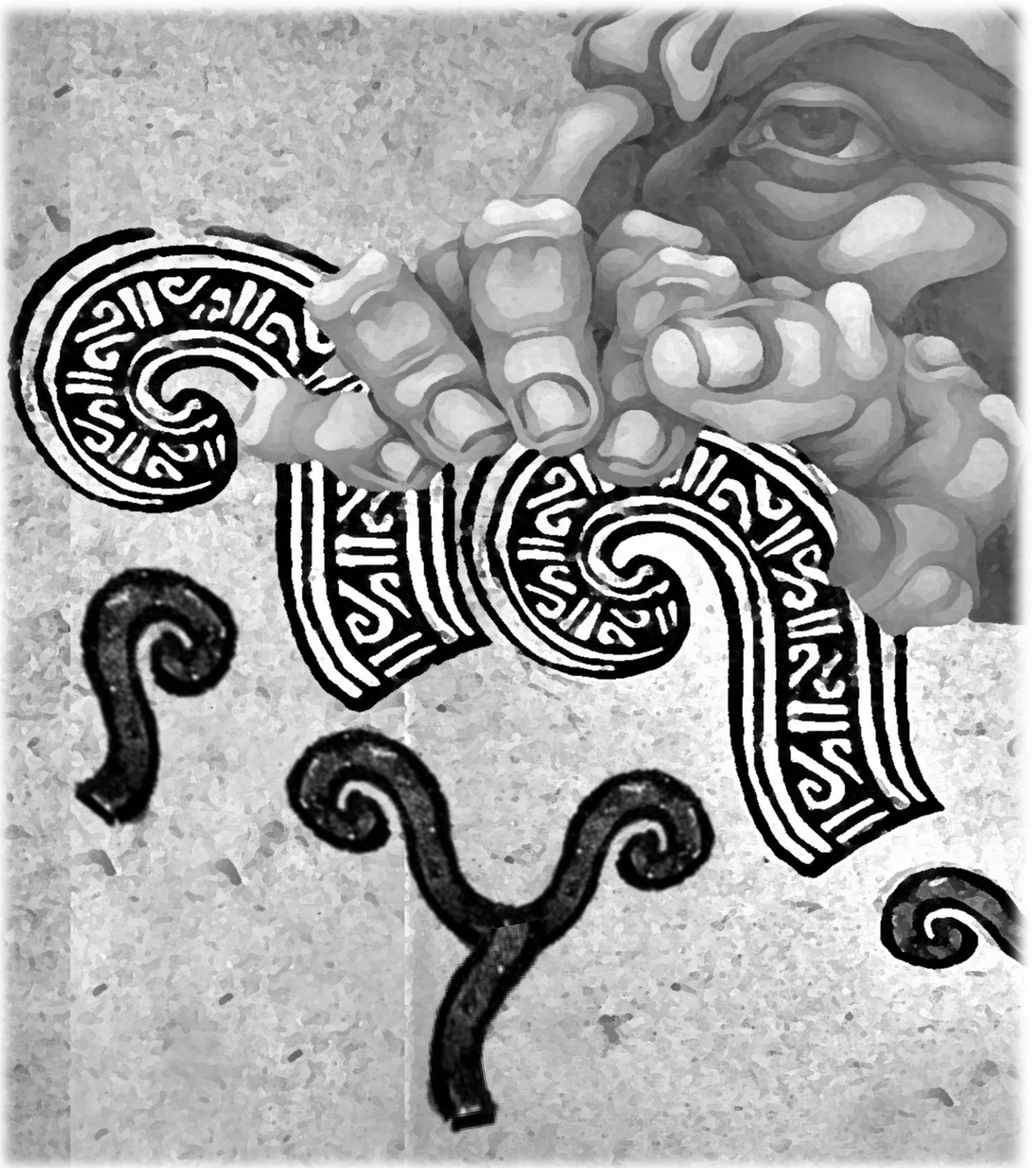
Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de estos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.

La presentación del trabajo no implica su publicación. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista, ni de los miembros del Comité Editorial o el Comité Consultor, ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es.



 ALTERNATIVAS  
**cUBanas**  
en psicología