

Número 6

Mayo 2006



Editorial

Editorial

Dr. Marco Eduardo Murueta

UNAM (México)



La psicología en la transformación educativa

La relación maestro-alumno en el contexto del aprendizaje

Edgardo Ruiz Carrillo

Luis Benjamín Estrevel Rivera

UNAM (México)

Intervindo na sala de aula: Mudando narrativas sobre agressão

Neusa Teresinha Franco Scheider

UNIDAVI (Brasil)

Prof. Mestra Edla Grisard Caldeira de Andrada

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)



Proceso salud- enfermedad y bienestar social

Caracterización del estilo de vida de individuos con longevidad satisfactoria

Msc. Geysa Domínguez Domínguez

Dr. Dionisio Zaldivar Pérez

Msc. Julia Pérez Piñero

Policlínico Docente Dr. Mario Escalona Reguera (Cuba)

Mecanismos de Defensa Utilizados por Profissionais de Saúde no Tratamento de Câncer de Mama

Rosani Gambatto, Fabiana Carmen de Carli, Rachel Fernanda Guarienti,

André Luiz Picolli da Silva, Alessandra Bonassolo Prado

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Brasil)

Aplicação do Psicodrama Pedagógico na Compreensão do Sistema Único de Saúde:

Relato de Experiência

Annatália Meneses de Amorim Gomes

Secretaria da Saúde do Ceará (Brasil)

Conceição de Maria de Albuquerque

NAMI - UNIFOR (Brasil)

Escolástica Rejane Ferreira Moura

Universidade Federal do Ceará – UFC (Brasil)

Luiza Jane Eyre de Souza Vieira

Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Instituto Dr. José Frota. (Brasil)



Psicología Jurídica y Criminalidad

Violência e criminalidade: as razões e as lógicas das Instituições de Pseudo cuidado

Hélio R. Braunstein

Universidade de São Paulo (Brasil)

Ações Educacionais no combate à violência: contribuições da psicanálise e da teoria crítica

Nanci Fonseca Gomes

Universidade Metodista de São Paulo (Brasil)



Entorno ambiental y procesos psicológicos

Tiempo libre y modo de vida en el vecindario urbano

Dr. Javier Guevara Martínez

Mtra. Carolina Rodríguez Álvarez

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)



Estructura y dinámica familiar

La educación primacía de la familia mediatizada por las instituciones educativas

Milagros Damián Díaz

Irene Daniela Muria Vila

UNAM (México)

Estigma en madres que dejan a sus hijos en instituciones

Lúcia Aparecida Petruce

Sérgio Antonio Zimmer

Laura Belluzzo de Campos Silva

Universidade São Marcos (Brasil)

Algunos problemas de salud de las familias, grupos y colectivos

Lic. Clara Pérez Cárdenas

Facultad de Ciencias Médicas Calixto García (Cuba)



*Alteraciones psico-
lógicas y propuestas
psicoterapéuticas*

Assistência e Ensino na Instituição Psiquiátrica: Interfaces de uma Experiência Plural

Ademir Pacelli Ferreira

Ana Maya Szuchmacher

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

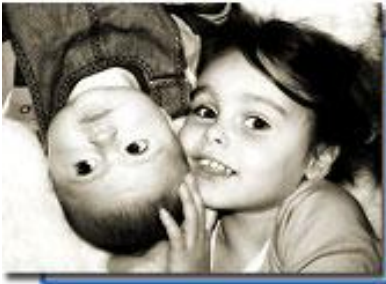
A Psicologia Sócio-Histórica na formação de psicoterapeutas

Simone Marangoni

Instituto de Psicologia Aplicada e Formação em Lisboa (Portugal)

Joaquim Maria Quintino Aires

Universidade Nova de Lisboa (Portugal)



*Niños y jóvenes
del siglo XXI*

¿Es su hijo inteligente?

Yolanda Ramiro Sánchez

Universidad de la Habana (Cuba)

É Contigo Mesmo: programa de rádio para adolescentes

Maria Elisa Fontana Carpena

Universidade de Caxias do Sul (Brasil)

Editorial

Marco Eduardo Murueta

UNAM (México)

Currículum: El coordinador general de la *Revista Psicología para América Latina* es doctor en filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, donde también estudió la maestría en filosofía y la licenciatura en psicología. Sus investigaciones y construcciones teóricas han tenido un enlace continuo con su práctica por más de 20 años como psicoterapeuta; tiempo similar al de su ejercicio docente en la carrera de psicología de la UNAM Iztacala. Presidente de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología. Autor de los libros *“La psicología y el estudio de la praxis”*, *“Psicología y praxis educativa”* y *“Heidegger frente a la Teoría de la praxis”*. Asimismo, coordinó la edición del libro *“Otras miradas en educación”*. Es autor de múltiples investigaciones, artículos y capítulos de libros, así como ha impartido una gran cantidad de conferencias, ponencias, cursos, diplomados y talleres, en diversas instituciones y eventos de México y de otros países latinoamericanos. Asimismo, es miembro del Comité Editorial de la revista *“Alternativas en Psicología”*, y es Director General de la revista de divulgación psicológica *“PsíquedeSer”*.

Este número 6 de *Psicología para América Latina* debía haber aparecido en mayo, considerando el proyecto de editar 4 números de la revista durante 2006 debido a la gran cantidad de artículos recibidos después del I Congreso de ULAPSI, en Sao Paulo, en 2005. Sin embargo, logramos publicarlo hasta junio debido a que absorbió nuestro tiempo la organización y desarrollo del III Seminario *Diálogos con la psicología latinoamericana* realizado del 22 de mayo al 2 de junio en 26 ciudades mexicanas. En este seminario participaron 13 distinguidos invitados, de siete países, que recorrieron esas ciudades en 5 rutas: Por el Consejo Federal de Psicología de Brasil participaron las doctoras Ana Bock, Wanda Junqueira y Maria Angela Almeida; de la Sociedad Cubana de Psicología participó la doctora Laura Domínguez; por el Colegio de Psicólogos de Perú participaron los maestros Yolanda Castro y César Neira; de Bolivia contamos con las aportaciones de los maestros Javier Mendoza, María Mercedes y de los licenciados David Olivares y Víctor Barreto; la maestra María Teresa Almarza estuvo participando por parte de Chile, y el maestro Jorge Castillo representó a la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA). Por parte de Amapsi, de México, tuvimos la contribución de la licenciada Cecilia Quero.

Durante la sesión de clausura realizada el 2 de junio en la ciudad de México se comentaron los intercambios, los vínculos, los aprendizajes recíprocos, las sorpresas, las anécdotas y las proyecciones de la psicología latinoamericana para los próximos años. Destacó el entusiasmo de los colegas bolivianos que se proponen realizar un seminario de *Diálogos con la psicología latinoamericana* en Bolivia en 2007, el cual será precedido por el seminario del mismo nombre que se realizará en Brasil en el marco del II Congreso Brasileño Psicología: Ciencia y Profesión que tendrá lugar del 5 al 9 de septiembre de 2006. Los colegas de Cuba, Chile, Perú, Argentina y de México que participaron en la sesión de clausura se mostraron también muy interesados en la continuidad y en la consolidación de los proyectos de integración de la psicología latinoamericana.

Una semana después del Seminario de Diálogos, tuvo lugar el Primer Congreso Internacional de Psicología organizado por el Centro Universitario de Ixtlahuaca, miembro de ULAPSI, en el que fueron invitados especiales el Secretario Ejecutivo de la ULAPSI, Mtro. Raúl Rocha, la Dra. Ana Bock (Brasil), el Dr. Luis Morocho (Perú), el Lic. Fabián Spinelli (Argentina), la Mtra. María Teresa Almarza (Chile), el Mtro. Alvaro Díaz (Colombia), la Dra. Ada Casal (Cuba), el Dr. Nicolas Archontoulis (Suecia), el Dr. Pedro Gamito (Portugal), el Mtro. Emilio Nava (México-Canadá), así como destacados colegas mexicanos: Dr. Jaime Grados, Dr. Rolando Díaz-Loving, Dr. José Luis Valdés Medina, Dra. Luz de Lourdes Eguiluz, Mtra. Marisela Ramírez, Mtra. Ma. Refugio Ríos Saldaña, Mtro. Joel Vázquez Ortega, Dra. Concepción Sánchez Quintanar, Dr. Javier Guevara, Dr. Adolfo López Suárez, Mtro. Jorge Molina, Mtra. Rosario Espinosa, Dra. Rosario Asebey, Mtro. Javier Huerta, Mtro. Ignacio Morales, Dr. Arturo Silva Rodríguez, Dr. Serafín Mercado, Mtro. Alberto Monroy, Dra. Alejandra Moysen, Dr. Hans Oudhof, Mtra. Georgina Pérez Preciado, Lic. Cecilia Quero, Mtra. Raquel Guillén Riebeling, Dr. Marco Eduardo Murueta. Este evento constituyó otro hito en la integración de la psicología latinoamericana. En la mesa redonda de balance de este proceso destacaron algunos rasgos que pueden caracterizar las propuestas latinoamericanas en psicología:

- a. Compromiso social
- b. Atención a situaciones sociales y culturales propias
- c. Recuperación de las propuestas históricas de Ignacio Martín Baró y Silvia Lane, entre otras.
- d. Creatividad e independencia científica y técnica
- e. Diálogo con las propuestas psicológicas de todo el mundo.
- f. Proyección mundial de las culturas regionales y de las aportaciones latinoamericanas en psicología.
- g. “Mestizaje” o integración cultural, valorando los aportes de las culturas autóctonas, locales y regionales, para combinarlos de manera creativa y coherente con las mejores contribuciones de las culturas occidentales y asiáticas.

En este último sentido, comenté que actualmente el mundo anglosajón y europeo, en el contexto de la globalización, está planteando que la vida actual y futura se configuran en torno de la “sociedad de la técnica” o la “sociedad del conocimiento”, en cuya aparente vorágine parecen ahogarse los grupos y sectores marginados que abundan en nuestra América Latina. Sin embargo –dije en mi intervención– frente a esa “sociedad del conocimiento y de la técnica”, desde América Latina podemos proponer y convocar a fundar la “sociedad del afecto”, para lo cual tenemos raíces culturales muy importantes y prácticas vivenciales cotidianas en las que la relevancia de los otros, de la comunidad está más presente que en otros casos. El afecto puede darle un sentido nuevo a la técnica y el conocimiento, la posibilidad de una “ecología social” en la que el individuo vea su propio interés en el bienestar de todos y entienda los beneficios individuales en su sentido también colectivo.

A cada paso, estamos conociéndonos más entre los psicólogos latinoamericanos. Con libertad y en un ambiente cordial vamos confrontando nuestras tesis e ideas. Vamos poniendo mayor atención

para captar el punto de vista distinto, evitando aferrarnos a dogmas. Estamos así participando de ese proceso social que rebasa a la psicología, que es la integración política y económica de América Latina, aprovechando las cercanías geográficas y culturales, la afinidad de nuestras realidades y nuestros intereses. Puede avizorarse que la integración latinoamericana, en la medida en que se logre, podría jugar un papel importante en la configuración de un nuevo estilo de vida planetario.

Por lo pronto, nos veremos en Brasil, en la II Asamblea Extraordinaria de ULAPSI que se realizará el 8 de septiembre de este año. Posteriormente nos reuniremos del 7 al 10 de marzo de 2007 en Morelia, Michoacán, en México, durante el IV Congreso Latinoamericanos de Alternativas en Psicología, y luego arribaremos en La Habana, Cuba, del 12 al 14 de septiembre de 2007, a nuestro II Congreso de Psicología de la ULAPSI.

Entre tanto, avanza el proyecto de la Biblioteca Virtual de Psicología, que coordina la Dra. Maria Imaculada Cardoso Sampaio, por parte del Consejo Federal de Psicología de Brasil y que está integrando los responsables por país. Como parte de la BVS-PSI se ha integrado ya a nuestra revista electrónica internacional, *Psicología para América Latina*, que hoy publica su número 6 integrando 8 artículos provenientes de Brasil, 3 de Cuba, 3 de México y 1 de Portugal. Estamos ciertos que cada vez tendremos más propuestas de artículos de los diversos países latinoamericanos.

Se tiene proyectado al llegar al número 15 (cada 15 números) de nuestra revista editar discos compactos temáticos con los artículos publicados en *Psicología para América Latina*, los cuales podrán ser distribuidos internacionalmente.

La relación maestro-alumno en el contexto del aprendizaje

Edgardo Ruiz Carrillo

Luis Benjamín Estrevel Rivera

UNAM (México)

Educación y escuela

En los últimos años hemos sido testigos de grandes transformaciones educativas. Estos cambios han tenido lugar en el marco de una reinterpretación de los modelos teóricos que modifican la concepción del papel de la escuela en la enseñanza y el aprendizaje: “Cuando nos enfrentamos a la tarea de definir la diversidad de papeles que juega la escuela, el profesor y el alumno nos encontramos que es diferente lo que enseña la escuela y lo que el alumno aprende” (Lerner, 1996). Es importante considerar que los saberes escolares no son sólo repetidos por las personas, sino recreados y reinventados más allá de su canonización. El propósito de la escuela es incorporar a los alumnos en una cultura, lenguaje y pensamiento preexistente por medio de la educación (Castoriadis, 1998).

La preocupación del estudio del aprendizaje no se ha enfocado sobre el desarrollo del conocimiento y la comprensión como una unidad. Ésta se construye permanentemente en la comunicación en la que el lenguaje hablado del profesor y del alumno enseña y muestra lo aprendido. El uso del lenguaje como parte de la identidad de los usuarios, que exige ajuste entre los participantes.

Compromiso por parte de la educación que requiere de una comprensión mutua, donde los sentidos de los participantes expresen interpretaciones y valoraciones particulares de los temas que confrontan y que requieren un proceso negociador que ponga en contacto sus diversos sentidos.

Consideramos que el hombre nace inacabado y es la sociedad, por medio de la educación, la que lo transforma en alguien similar a las personas existentes. Eliminando las diferencias entre generaciones, siendo contradictoria con la intención de trabajar las diferencia entre los individuos (Delval, 1992). El individuo tiene la necesidad de desarrollarse en el interior de una sociedad por medio de todos y cada uno de los contactos que sostenga con los demás. Las relaciones sociales están en la base de la construcción de las características que hacen al ser humano propio de su cultura.

La persona se encuentra en medio de acciones histórico-políticas que dan sentido a su actuar, aunque no diluyéndose en lo social; sin embargo la escuela es la institución que la sociedad usa para sustentar valores.

Por consiguiente, tiene como misión comunicar a las nuevas generaciones los saberes socialmente instituidos, aquellos determinados en un momento histórico como válidos (Castoriadis, 1998). La escuela media la formación del pensamiento y la transmisión de valores con la función de transpolar una parte del conocimiento acumulado de una sociedad eliminando otra (Lerner, 1996).

Al socializar al individuo se crea la estabilidad social, se le concibe como receptor de valores y actitudes más que sujeto activo del conocimiento, promocionando a las personas de clase dominante, reproduciendo la estructura social, por medio de la transmisión de ideas y actitudes que orientan hacia la conservación del mismo orden.

Es necesario distinguir la adquisición de saberes específicos que se relacionan con los diferentes medios sociales y las estructuras generales, que requieren de coordinación interindividual, propia de la sociedad humana (Lerner, 1996).

En este tenor, la escuela presenta al alumno prácticas poco usuales y desconocidas u opuestas a las que ha vivido en otros contextos, brindándole una serie de experiencias y vedando otras; de la misma forma, al decidir el maestro qué es lo que se debe hacer y no hacer, crea relaciones de poder (Rockwell, 1995).

El intercambio de opiniones –sean aceptadas o rechazadas– forma representaciones que los demás proponen de sí mismos y de la persona en cuestión. La comprensión que se propone desarrollar la escuela al poner en contacto personas con diferentes capacidades es que el aprendiz aprenda a partir y exclusivamente de su propia actividad y experiencia, más o menos directa, en el nivel de la experiencia concreta, mientras que el pensamiento del experto construye la comprensión a partir de principios ajenos a las prácticas inmediatas que regulan las relaciones entre las cosas (por ejemplo, el matemático que crea teoría desligadas de la realidad). Es decir, el aprendizaje del aprendiz se basa en los hechos y los objetos mediados por las relaciones arbitrarias, enfrentándose a un pensamiento situacional y concreto en oposición a uno conceptual y abstracto. Así en la práctica compartida se le atribuye al otro una vida psicológica, intencional y de deseos (Edward y Mercer, 1988).

En consecuencia, no sólo la edad y la cultura median esta diferencia sino también la apropiación de la misma por medio de los instrumentos que en ella se emplean al participar en las prácticas socialmente organizadas, que presentan y permiten al experto proponer la forma de pensar, sentir, valorar y concebir cómo hacerlo.

En este sentido, la cultura no es entendida como un espacio de negociación y renegociación, tendiente a controlar las diferencias entre actuar y pensar. Esta negación se manifiesta en la práctica educativa donde hay reglas y normas preestablecidas. Tal inclinación se determina en los contactos, conflictos e intercambios en el salón de clase, donde existen reglas, normas y prácticas sociales impuestas, eliminando la diferencia y la variación que necesariamente cualquier persona introduce al pensar y actuar (Cazden, 1991).

Aquí se juega un saber psicológico, o sea, representaciones y estrategias, así como un saber hacer, no sólo para contemplar, sino con la intención de encontrar las formas de actuar para lograr los fines (Mercer, 1997).

En este contexto el proceso de la conversación empleado dota de sentido a cuanto es tratado, orientando las participaciones hacia un punto entre varios, ya que en ocasiones bien pueden coexistir dos marcos de referencia que validan y valoran perspectivas diferentes de un mismo

acontecimiento, que incluso pueden ser contradictorias. A partir de esto cabe decir que una clase es un esfuerzo conjunto del maestro y los alumnos por mantener un foco de atención común y estructuras de actividad compartida durante el mayor tiempo posible, con la idea de lograr el cambio intraindividual (Cazden, 1991).

La construcción guiada del conocimiento y la comprensión, por tratarse de hechos sociales, se ve enmarcada y afectada a partir de los componentes de esta último y, por tanto, lastrada con una carga cultural e ideológica que define, en concordancia con los valores imperantes, lo que va a ser considerado como buena enseñanza y un aprendizaje logrado, justificando lo que se va a aprender o no, cómo pensar, hablar, ver las cosas y valorar quién se expresa de acuerdo al habla deseada, sigue las reglas establecidas y prioriza lo que la comunidad escolar indica.

Todo esto es presentado como invariable, eterno, ahistórico e irrefutable y que debe aproximarse a un mundo que si bien se transforma, lo que importa es conocerlo tal como es; para ello se debe hacer hipótesis sobre él con la condición de comprobar, de acuerdo a criterios establecidos por otros, los supuestos presentados.

El conocimiento puede ser generado por muchos pero validado por unos cuantos, en la búsqueda de anular las interpretaciones de otros grupos. De esta manera, la ciencia forma parte del sistema de valores sociales y los expresa por medio de los temas, tópicos y patrones que le son propios y que son seguidos, reproducidos y valorados porque históricamente han sido benéficos para alguien. De la misma manera, la ciencia, a través de su historia, encarna elecciones de valor y sistemas de valor y refleja los intereses y el poder de aquellos grupos que han estado en una posición de influencia, por más indirecta que sea, sobre su historia y curso de desarrollo (Lemke, 1987). De tal suerte se presentan las cosas como si fueran hechos, datos incontrovertibles y no se discuten ni su selección ni otras alternativas posibles para elegirlos o interpretarlos.

La ciencia, de tal modo, aparece como una forma radicalmente diferente y totalmente válida de conocer, aislada de la vida social e incluso neutra y objetiva, ajena a intereses, pero siempre como una actividad increíblemente difícil, por lo que sólo los expertos pueden manejarla confiablemente, cosa que obliga al resto de las personas a aproximarse a ella y no a la inversa (Bruner, 1990).

Lo que sucede es que la ciencia, así como cualquier otra forma de hablar, presenta sus particularidades, sus formas convencionales de lenguaje, de raciocinio y de acción, que deben ser aprendidas. Otras formas de hablar se aprenden prácticamente en todo lugar y no hay lugares creados *ex professo* para ellas; no así la ciencia que es aprendida en sitios de acceso restringido, a edades claramente estipuladas y mediante prácticas que sólo en ella pueden tener lugar. Marco privilegiado, convertido en el Olimpo al que sólo los elegidos pueden tener acceso, y que explica y valora el "fracaso" como la evidencia de que la ciencia es difícil y no es apta para cualquiera (Cazden, 1991).

Tal situación se refleja incluso al interior del salón de clase, en la medida en que en él se confrontan interpretaciones. Los conflictos del aula reflejan en un microcosmos conflictos sociales más amplios que nuestra sociedad se ha negado persistentemente a afrontar. Ello es posible en la medida en

que una visión del mundo se concreta necesariamente en toda obra humana, pues ésta expresa de forma coherente la estructura social, intelectual, afectiva, del colectivo que la generó (Bruner, 1990). Esta visión se expresa en la escuela, entre otras circunstancias, en el establecimiento de la distinción y contradicción entre el habla y conocimiento científicos y los cotidianos ya que de entrada condena la confianza del alumno respecto a su juicio personal al concebirlo como algo interesado y sesgado por las creencias, mientras que el saber científico es objetivo, universal e impersonal (Lemke, 1997).

El colectivo, el individuo y la historia

Ahora bien, no sólo se habla de prácticas en las que la persona puede o no insertarse, sino que incluso se hace mención de que en la comunicación cotidiana se observan las oposiciones de qué recordar-olvidar, a quién, de qué manera, etcétera, en relación con el marco ideológico imperante. Tales dilemas salen a la luz en toda retórica, justificación o explicación que se organice como defensa o intento de legitimar qué aspectos del pasado deber ser *recordados* u *olvidados* en las circunstancias actuales.

Esto sucede en la medida en que la reconstrucción conjunta del pasado y el proceso de conmemoración pueden ser concebidos como formas de aportar marcos de referencia en los que tanto los adultos como los niños aprenden a recordar, y que son reciclados y actualizados en cada nueva conmemoración, que son mutuamente controladas por los participantes quienes se corrigen para mantener la versión del acontecimiento (Shotter, 1992).

Así se construyen relatos en donde las re-presentaciones de los acontecimientos conjugan la tradición, la historia a recordar y lo específico del estilo de quien cuenta la historia; de esta manera, en el relato no se puede disociar lo que pertenece al grupo social de lo individual, pues ambos se van construyendo y modificando: el estilo y las modificaciones paulatinamente se van incorporando a la historia y se convierten en la base de futuras reminiscencias del mismo acontecimiento, lo cual posibilita rescatar elementos que previamente no se valoraban y descartar otros que en un momento dado ya carecen de sentido.

La relevancia de las nociones de *olvido* y *recuerdo* institucional reside en que demuestra que el recuerdo colectivo es fundamental para la identidad e integridad de una comunidad. No es sólo que quien controla el pasado controla el futuro, sino que quien controla el pasado controla quiénes somos (Shotter, 1992).

Por consiguiente, al comparar el recuerdo de una conversación en forma escrita y verbal se atestiguan diferencias, como si cada modalidad tuviera características peculiares que la hacen diferente de la otra. En la escrita se impone una noción de coherencia más amplia que en la verbal, se introducen más inferencias en la modalidad escrita y se incorporan formas típicas de la literatura. Con esto se puede afirmar que la persona, al transcribir o escribir una conversación, no sólo recuerda los acontecimientos sino que los reorganiza, esto es, re-escribe la historia. Se puede afirmar que la naturaleza del recuerdo es función del estilo del discurso que lo constituye.

Se puede afirmar que recordar y olvidar no son funciones que obedecen tan sólo a criterios internos, sino que requiere o entran en juego criterios externos que en última instancia se imponen, y consisten en la vigencia que se otorga a las actividades sociales cotidianas, las cuales conducen a destacar lo que se va a poder observar de una situación y a indicar la forma en que eso se conectará con vivencias anteriores.

Sin embargo, para ninguna actividad social existe una manera única de hacer frente, sino que coexisten en pugna varias de ellas y una es se impone; con esto, el conflicto no es eliminado sino que la sociedad genera esferas de actividad en donde se expresa ese conflicto (Cole y Scribner, 1977).

En el nivel individual se tiende a explicar la identidad en términos de lo recordado o recordable y de ciertos olvidos que, por medio de signos, se transforman en una función controlada y lógica, lo que permite que el pasado sea evocado por un motivo dado y no por concomitancia o accidente. Con esto, la memoria se vuelve activa (“superior” en la terminología de Vigotsky) y, al usar los signos se vuelve narrativa; esto es, se recuerda construyendo narraciones que exigen la evocación de acontecimientos previos para su conclusión inteligible. Recordar es dar una lectura al pasado, misma que requiere de habilidades lingüísticas derivadas de tradiciones explicativas y narrativas de la cultura, y cuyo significado depende de las prácticas interpretativas de la comunidad (Kozulin, 1994).

Actividad y aprendizaje

Otro punto a tratar es el tipo de actividad en que el aprendizaje haya intentado ser construido. Se tienen, por ejemplo, prácticas en solitario como la lectura, experimentación en casa, investigación individual, relatos de experiencias particulares; por el lado del trabajo grupal existen los trabajos en equipo, las discusiones, exposiciones, investigaciones coordinadas y demás. Cada una de ellas requiere una serie de habilidades particulares, una forma de hablar específica y una manera concreta de relacionarse con los demás (Mercer, 1997).

De esta manera nos enfrentamos con las habilidades metacognitivas, que se van desarrollando durante la instrucción. Por medio de ellas se indica qué procesos mentales se están llevando a cabo, cómo se argumenta, justifica, pero sobre todo cómo se emplean para dar cuenta a los demás lo que se pretende hacer y para resolver eventuales o reales conflictos entre las personas (Middleton y Edwards, 1992).

Otro punto importante que incide en nuestro campo es el conocimiento de la vida psicológica de los otros, que descansa sobre ciertos saberes:

- a. el otro posee vida psicológica;
- b. la vida psicológica del otro es cognoscible pero no por completo: hay medios para conocerla y límites para alcanzarla;
- c. la vida psicológica del otro es tanto similar como diferente a la propia;

- d. algunos de los elementos de la vida psicológica ajena se hacen evidentes en interacción con los demás (Oléron, 1987).

En la medida en que lo anterior implica un cierto nivel de desarrollo, esta capacidad se va construyendo de forma paulatina. El acceso a la vida psicológica ajena es facilitado por el tener experiencias comunes con *el otro*, pero, precisamente tal circunstancia hace que, cuando lo psicológico es más propio, personal, individual u opuesto a lo propio el conocimiento, se vea alterado. Por tanto, acceder al conocimiento del otro es precisamente acceder al conocimiento de que es otro y que implica necesariamente captar las diferencias y, con ellas, trazar su imagen. El conocimiento de los demás se construye en el interior de una contradicción entre lo que se tiene de semejante con él (expresiones, palabras, actitudes y sentimientos) y lo que hay de diferente entre ambos. Sólo rescatando ambos se puede conocer y diferenciar a uno mismo del otro (Oléron, 1987).

Las fuentes para conocer al otro son sus expresiones corporales en general y facial en particular, las palabras que emplea. Con todo, al parecer los niños se orientan a identificar indicios más externos, accidentales o no significativos que hacia aquellos que expresan sentimientos. Nuevamente es el adulto el que dirige la atención del niño hacia los puntos clave a considerar para interpretar las expresiones del otro. La mímica como la base de la interpretación de los estados del otro no se suele encontrar presente antes de los ocho o 10 años y, posteriormente a esa edad, se transforma en el indicador básico para interpretar al otro (Oléron, 1987a).

Siguiendo a Bajtín (1993), “la educación es la aspiración de enseñar al hombre a tener constantemente en cuenta a su auditorio [...], de enseñar una expresión precisa y táctica [...] por medio de gestos y de mímica, de la orientación social de las propias enunciaciones”.

Al tomar en cuenta al auditorio se finca el tipo de vínculo social que se da al interior de la escuela, considerándolo como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas, históricamente contextualizadas por el currículum escolar, en el ámbito normativo. Relaciones en las que interactúan tradiciones, variaciones regionales y locales, decisiones políticas y administrativas, imprevistos e interpretaciones particulares de maestros y alumnos sobre los materiales en torno a los que gira la enseñanza, dando como resultado un intercambio constante de papeles que relativiza la postura personal, exigiendo para ello la deconstrucción, reorganización y validación de saberes, recreación de sentimientos, afectos y valores, que permiten dar un sentido tanto cognoscitivo como social y afectivo a lo que se está aprendiendo (Calvo, 1992).

Sin embargo, en la educación no sólo se considera al auditorio, sino que se enseña además una forma particular de expresarse. Esto en la escuela es de vital importancia, porque en ella el lenguaje juega un doble papel: por un lado, es el vehículo privilegiado a través del cual se construye el conocimiento que va a compartirse; segundo, es un objetivo en sí mismo. Como fuere, por su intermedio se crean y mantienen las relaciones sociales y, junto con ellas, la expresión y, vía la internalización de los procesos sociales de pensamiento, la identidad y actitudes de quien habla (Baquero, 1996).

A la persona se le enseña a expresarse de una manera particular. Por ejemplo, en el habla escolar se encuentra que los niños al dar una explicación tienden más a generar oraciones con estructuras supraordenadas que a usar etiquetas, mientras que, fuera de la escuela (en el habla usualmente denominada cotidiana) la relación es inversa. Así, la escuela exige hablar con un léxico particular que jerarquice y ordene las cosas; esto es, que se agrupe y, por lo tanto, requiere que la persona perciba de forma distinta lo que le rodea. Lo último es facilitado en la práctica escolar del lenguaje escrito, que de acuerdo con Vigotsky permite separar al lenguaje del contexto inmediato de referencia y lo transforma en su propio contexto. El resultado psicológico de ello es que se potencia una mayor facilidad para el manejo y modificación de las situaciones y contextos, cosa que es favorecida por un contexto lingüístico y entorpecida por uno situacional (Bruner, 1984).

Sin embargo, el niño no entra a la escuela en blanco y mudo. Ingresa con todo un saber y una amplia gama de experiencias y estrategias que le han permitido hacer frente a los requerimientos de su grupo social. Entre estos saberes se encuentra el de un *sociolecto* particular, que no necesariamente coincide con el empleado en la escuela y que es considerado como el habla *ideal, propia y deseable* de una persona *educada*.

Aquí se gesta una confrontación que puede conducir a que el maestro devalúe a la persona y que ésta se enfrente a una doble problemática: por un lado, al igual que el resto de los compañeros, debe hacer frente a la comprensión de los conceptos; por otro, y esta es una problemática específica de este tipo de persona, debe aprender el lenguaje empleado en la escuela, pues éste puede evocar contextos sociales y motivar prácticas culturales que son ajenas a la persona. Con ello, pasa a un plano relevante la discutible cuestión de lo cotidiano (Stubbs, 1984).

La diferencia de experiencias y de saberes, de prácticas y valoraciones, se encuentra en la base de la falta de equivalencia entre lo que la escuela enseña y lo que el alumno aprende, e indica más bien que el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador. Cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela.

Por tanto, se debe considerar el proceso mismo de desarrollo psicológico de la persona. Como se ha dicho, el desarrollo y la educación son inseparables, pero entre ellos existe una multiplicidad de relaciones que son cambiantes conforme se transforman. Para que la educación tenga alguna incidencia sobre el desarrollo debe precederlo, esto es, se requiere que las prácticas educativas incidan al interior de la zona de desarrollo inmediato directamente sobre las funciones aún inmaduras, posibilitando la aparición de las funciones voluntarias vía la introducción de los signos a la vida mental, reconociendo que el desarrollo es cultural, que la transformación de una función sólo impacta a otras si se habla de las superiores y que, en consecuencia, el pensamiento abstracto del niño se desarrolla en todas las asignaturas y su desarrollo no se descompone de ninguna forma en cursos separados de acuerdo con todas las materias que integran la instrucción escolar (Vigotsky,

1993), no así de las elementales y las arcaicas, en donde los efectos se circunscriben a la función trabajada.

En suma, el trabajo escolar según Vigotsky (1993: 23), consiste en que, “en la escuela, el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección”.

El que la escuela reorganice las experiencias posibilita la emergencia de las funciones superiores e indica que por medio de la práctica pueden generarse los *verdaderos* conceptos (los llamados “conceptos científicos” de Vigotsky) y el pensamiento abstracto tal como en Occidente se le concibe. También se aprende el así nombrado “currículum oculto”, esto es, el niño es socializado con una cierta orientación, valores, creencias y prácticas.

¿Dónde se da todo esto? Sencillamente en las prácticas educativas y en el diálogo asociado a ellas. Pues, “En cierto sentido, en nuestra cultura, la enseñanza es conversación” (Stubbs, 1984: 13), ya que en ella se expone, explica, debate, pregunta, responde, escucha, repite, parafrasea y resume. Considerando que el hablante es pragmático y que por tanto aprende a hablar de acuerdo con la situación social que enfrenta (lo que lo hace multiestilístico y multidialectal) se tiene que la persona aprende a hablar “escuela” o ciencia, como menciona Lemke (Edwards, 1992).

Por ello, reconociendo lo limitado de las posibilidades actualmente existentes en la escuela, se hará un análisis breve y necesariamente superficial, intentando proporcionar algunos elementos a retomar al revisar las prácticas educativas observadas en un salón de clases real.

La práctica educativa en el salón de clase

Para hacer lo propuesto se intenta dar una visión amplia y completa de qué es la educación, lo cual se apoya parcialmente en lo propuesto por Rockwell (1995a). Tal visión tiene como base los siguientes elementos: la estructura de la experiencia escolar, en donde se bosquejarán algunas de las diversas formas en que una clase es organizada; la definición escolar de trabajo docente, punto en el que se abordará lo que se considera un maestro y un alumno y las relaciones entre ellos; a continuación se estudiará el trabajo escolar, tema que exige desarrollar cómo se presenta el conocimiento.

En general, por el lado de la organización escolar, el niño puede ingresar a una escuela completa – con todos los grados del nivel– o incompleta, cosa que en la mayoría de los casos se relaciona con el estatus socioeconómico de su familia e incide en sus expectativas de terminación o deserción. Por el lado de la asignación a los grupos, ésta se realiza de diversas maneras. En ocasiones se hace al azar, en otras por preferencias de los padres; hoy día tienden a ser agrupados de acuerdo con su desempeño académico (Rockwell, 1995a).

Nada de esto es neutro y sin efecto, ya que la estructura escolar comunica a la población parámetros de clasificación no necesariamente coincidentes con la capacidad de aprender, pero presentados como si lo fueran. Sobre la base de variables como edad, trabajo, lugar de residencia, presencia del padre, presentación e incluso color de la piel, los niños son seleccionados para

determinado turno, grupo o fila (Rockwell, 1995a). Lo importante de esto es que a partir de ello los alumnos van a crear e internalizar imágenes de sí mismos, que influirán en su aprendizaje y en la actitud que desarrollarán (Rockwell, 1995a).

Por otro lado la escuela, al presentar un horario más o menos rígido, prepara al alumno a insertarse en un sistema económico, pero más que orientarlo al uso del tiempo, hace énfasis en la disciplina para cubrir las actividades programadas. Aquí se establece una nueva distinción y clasificación, pues la distribución de tiempo asignado a las diversas actividades refleja el grado de importancia que en la educación se les confiere. Así se tienen las ceremonias, festejos oficiales y concursos artísticos y deportivos; dentro del salón se asigna más tiempo a organizar las actividades, señalar su inicio y término, recordar tareas. Por el lado de las asignaturas se confiere más tiempo a matemáticas y español que a ciencias naturales y sociales, y al interior de ellas, se dedica más tiempo a lo mecánico y repetitivo, y poco a las respuestas (Rockwell, 1995a).

En cuanto a las formas de participación, se observan estructuras bien delimitadas y asimétricas: en ellas el maestro inicia, dirige, controla y comenta, da turnos, exige, aprueba o desaprueba, las respuestas de los alumnos. Lo anterior implica que el niño debe aprender a participar en la clase e identificar lo que quiere el maestro (Rockwell, 1995a).

Paralelamente tienen lugar entre los alumnos otras estructuras y actividades, pues se explican unos a otros, comentan y con ello convierten el aprendizaje en una actividad social y colectiva: entre ellos se da más la discusión. Esto no queda aquí, pues el hecho de que un niño asista a la escuela o deje de hacerlo impacta las actividades del hogar, donde se tienen que abrir espacios y momentos para preparar al niño, ayudarlo con su tarea y cumplir con las labores que se realizan fuera de la escuela (Rockwell, 1995a).

Conviene enfatizar, en primer lugar, que la vida escolar gira en torno al material escrito o texto, y en ciertas prácticas que son usadas para establecer vínculos entre las personas, mediadas por el constante intercambio discursivo alumnos-maestro.

En segundo lugar, se considera que el contenido siempre está relacionado con la forma en que es presentado; por tanto, una nueva forma agrega, transforma o elimina significados previos y hace de las cosas algo completamente nuevo. Así, formas como el orden, la secuencia, el control de la transmisión, la postura física exigida para responder, las palabras y entonación empleadas, se modifican y proponen contenidos innovadores. Esta re-elaboración de los contenidos en las prácticas educativas culmina por ser la base que permite a todos los participantes dar, primero, formas variadas al conocimiento; y segundo, construir formas distintas de apropiárselo y abordar los textos. Ambas condiciones, unidas, permiten la transformación del sentido de las prácticas y de los materiales escritos (Edwards, 1995; Rockwell, 1995b).

Desde tal punto de vista, el trabajo en la escuela permite la innovación infinita, pues una clase es una actividad social, tiene un modelo de organización y una estructura. Eventos de tipo específico tienden a sucederse unos tras otro en un orden más o menos definido. posee un principio y un final, y como todos los tipos de actividades sociales, se construyen (Lemke, 1997).

Regularidades y participación en el salón de clase

Al interior del salón se manejan una serie de reglas y organizaciones que lo mantienen dentro de un cierto cauce y forma. Esto se debe a que todo tipo de actividad social se mantiene vigente sólo en la medida en que los participantes se atienen a las reglas que la sustentan e, incluso, su trasgresión se hace siguiendo a su vez reglas implícitas (Lemke, 1997).

En el caso de la escuela se habla de reglas oficiales, explícitas en los inicios de la vida escolar pero que, se supone, son tan conocidas por los alumnos mayores que no requieren ser explicadas. En el caso de requerir que sea respetada la regla se menciona en forma tácita: no se formula abiertamente, se habla de ella como si fuera un mero recordatorio; esto da a la intervención del maestro el carácter de amonestación y a la regla una intemporal universalidad (Lemke, 1997; Rockwell, 1995b).

Su carácter implícito permite que estas reglas no requieran ser escritas, situación que tiene implicaciones importantes, pues sólo las leyes escritas pueden ser trasgredidas y cuestionadas en su validez a partir de que son concretas, temporales, particulares y situadas, además de que pueden ser manejadas como la expresión de intereses ajenos e incluso opuestos a los de los participantes. Por ello, al ser implícitas, se les maneja como propias, aceptadas y exentas de cualquier discusión (Lemke, 1997).

Ahora bien, la regla misma contempla y puede predecir su trasgresión, esto es, evoca e indica las formas en que puede ser violada. Por ejemplo, en el salón los alumnos pueden responder sin ser nominados, tirar papeles, hablar con el vecino, iniciar una discusión. Esto a lo más que aspira es a atentar contra la actividad que se está desplegando, pero no la elimina. En otras palabras, el alumno puede realizar acciones que violan la regla pero no impugnar su validez (Lemke, 1997).

De esta suerte la escuela, al *naturalizar* las reglas, oculta su imposición. Con ello se considera natural que se exija poner atención a lo que el maestro dice y que tenga el poder y el derecho de determinar a qué, quién, cuándo y cómo atender; además de poder corregir y dictar (Lemke, 1997).

El hecho de enmascarar las reglas y presentarlas como compartidas tiene el efecto de tergiversar los conflictos internos en el salón, haciéndolos ver como meras violaciones producto de descontrol e impericia y no como la expresión de conflictos de intereses de diferentes grupos sociales que expresan formas alternativas de funcionamiento a la oficial. Por tanto, las reglas intentan imponer y mantener vigente el control social (Lemke, 1997).

Éste se expresa en primer lugar en la asignación de una categoría a cada participante: el maestro y el alumno. A partir de ello entra el aprendizaje del adulto que, a lo largo de su vida, ha descubierto que existen diferencias en los derechos de cada uno; por ello, los derechos del niño en la conversación se encuentran restringidos, de manera que el adulto supone que tiene el control y, en consecuencia, puede imponer el tema a tratar, la forma de abordarlo, evaluar lo que el alumno dice y dar por concluida la plática sin tener que negociar nada de esto con su contraparte. Los derechos

en la escuela son asimétricos: el poder lo detenta el profesor y con sus actos logra una mayor adaptación por parte del alumno hacia él que a la inversa (Cornejo, 1991).

Según lo anterior, el maestro presenta al grupo las llamadas estructuras de aprendizaje, entendidas como las acciones/decisiones que se relacionan con el tipo de actividades que los alumnos desempeñarán (la estructura de actividad), el grado de autonomía existente dentro de clase (estructura de autoridad) y el tipo de reconocimiento que se va a recibir (estructura de evaluación). Estas estructuras influyen las relaciones psicosociales (en los componentes cognitivo/afectivo/social/motivacional de los procesos interactivos) que se dan al interior del salón de clase (Echeita, 1995).

Propuestas así, las actividades sociales presentan tres características:

1. La primera es que son contingentes en el momento en que suceden; en otras palabras, hay una cierta probabilidad de que un conjunto de cosas siga a un cierto evento y que, relacionadas con una actividad, una vez que ésta última se desempeña, se hacen esperables unas secuencias y no otras, logrando que el comportamiento sea relativamente predecible. Así tenemos que toda la cooperación social está basada en que los participantes compartan un mismo sentido de la estructura de la actividad: qué es lo que está sucediendo, cuáles son las opciones para lo que sigue, y quién se supone que debe hacer qué. Una clase tiene este tipo de estructura de actividad (Lemke, 1997: 20), la cual no coarta la libertad de las personas sino que, en tanto incluye reglas, es capaz de ser usada como estrategia para que el alumno pueda expresar su individualidad (Coulon, 1995; Lemke, 1997).
2. La segunda es que las actividades se encuentran siempre en constante revisión. Así, una es la actividad planeada, otra la que, merced a las aportaciones de los participantes, se empieza a desarrollar, y una muy diferente la que en verdad ha sido llevada a cabo, lo que permite que en cada momento la actividad pueda ser redefinida por los actores. Por tanto, la estructura sólo puede ser identificada *a posteriori* y debe ser considerada como algo que se ha ido conformando, cosa que no le niega una cierta estabilidad, su ritualización, ni la existencia de estilos pedagógicos; tampoco puede ser problemática, lo que originaría incomprendimientos mutuos y divergencias en las interpretaciones. Esto último genera un proceso de construcción doble: por un lado los alumnos construyen significados relativos a los contenidos que no necesariamente concuerdan con los del maestro y, por el otro, maestro y alumnos construyen la interactividad a medida que la secuencia didáctica avanza; en consecuencia, la actividad sólo puede ser definitiva en retrospectiva (Coll, *et al*, 1995; Lemke, 1997).
3. La tercera consiste en que, dependiendo del momento en que un acto tiene lugar, comportamientos idénticos pueden poseer significados distintos y comportamientos diferentes pueden poseer el mismo. Así, no es la materialidad de la acción la que la define, sino el sistema al que en el momento pertenece (Coll, *et al*, 1995; Wallon, 1974).

Como consecuencia de estas tres características se obtiene que cualquier cambio que se presente dentro del salón será necesariamente consecuencia de una interacción o de la transformación de ésta. Tales cambios necesariamente indican los límites de las partes que forman la clase. En cada uno de ellos las relaciones entre lo que se dice y cómo se dice y lo que se hace y cómo se hace forman un sistema característico y sólo en su interior adquieren una función particular. De esta manera lo discursivo y lo no discursivo son igualmente importantes para poder realizar un análisis profundo (Coll, *et al*, 1995; French, 1992; Lemke, 1997).

Debido precisamente a estas características, la estructura observada de una clase no suele ser muy precisa. A pesar de ello, se ha propuesto una serie de unidades, que enseguida abordaremos.

Estructura y aprendizaje en el salón de clase

La secuencia en el salón de clase está formada por una serie de sesiones en las que se desarrolla el mismo contenido didáctico o actividad conjunta. Las secuencias a su vez están formadas por las sesiones de trabajo; en ellas lo que suele suceder es que se retoma lo que se mencionó en la sesión precedente –así se asegura la continuidad– y se resalta aquello en lo que se está de acuerdo en términos de significados ya compartidos y de la experiencia tenida para llegar a ellos. Por su parte, las sesiones están formadas por segmentos de interactividad (si) o segmentos de actividad conjunta, definidos por la manera como se organiza la actividad conjunta, de tal suerte que si se cambia la organización se cambia de segmento.

“Los si se definen por el conjunto de actuaciones esperadas o esperables, y por lo tanto aceptadas o aceptables, de los participantes; cuando, en el transcurso de un si determinado, los participantes exhiben comportamientos que no forman parte del conjunto de actuaciones esperadas, se producen rupturas, bloqueos o discontinuidades en la actividad conjunta y surgen llamadas de atención de los propios participantes sobre lo inadecuado de dichos comportamientos” (Coll, *et al*, 1995: 255).

Estos segmentos responden a una cierta estructura de participación que regula lo que puede o no ser realizado por los participantes. Metodológicamente hablando hay dos criterios que permiten identificarlos: 1. la unidad temática o de contenido (de lo que se ocupan los participantes), esto es, qué se puede decir o hacer; y 2. el patrón de comportamientos o actuaciones dominantes, esto es, quién, cómo y cuándo puede decir o hacer algo.

El cambio en uno de ellos o en ambos indica el inicio de un nuevo segmento; por ejemplo, cuando se tiene cambio en el tipo de actividad o de tema o cuando tienen lugar modificaciones más sutiles como, en el caso de los alumnos, cambiar de posición, dar vuelta a la página de sus cuadernos, dejar sus plumas, observar alrededor del salón, comentar con un compañero, mirar por la ventana, hacer preguntas; y en el caso del profesor, cuando hace pausas, escribe en el pizarrón, revisa notas, amonesta a los alumnos o comienza un nuevo episodio. El peso de cada factor depende de la situación, la estructura y el contenido de la situación (Coll, *et al*, 1995; French, 1992).

Existen distintos tipos de segmentos, algunos de los detectados son:

1. *Segmentos de aportación de información.* Presentan los siguientes patrones de actuación por parte del maestro: explicar, seguir actividades, dar consignas, proponer acciones a realizar, seguir y comprender las propuestas de los alumnos, dar órdenes, realizarlas, ejemplificar, preguntar y verificar.
2. *Segmentos de práctica.* En ellos la actuación de los alumnos consiste en iniciar y/o seguir los intercambios de instrucciones con parejas o con el profesor. Aquí la actuación del maestro consiste en responder a preguntas y hacerlas.
3. *Segmentos de ejecución de rutinas.* En ellos los alumnos aportan información, siguen las instrucciones, realizan las rutinas solicitadas. Aquí el maestro da respuestas, inicia o sigue intercambios de apoyo con los alumnos (Coll, et al, 1995).

De esta manera, se puede decir que en general una sesión *típica* presenta segmentos de interactividad, como la llamada sección de inicio, que a su vez se divide en: invitaciones a iniciar hechas por el maestro y aceptaciones por parte de los alumnos; posteriormente se siguen una serie de episodios considerados actividades preliminares –como pasar lista, revisar tareas y dar información– que suelen ir antes de la sección, que consiste en la clase principal en la que se aborda un contenido temático nuevo y que suele incluir palabras como “hoy” o “ayer”; en ella se emplea usualmente el diálogo triádico o los relatos de los maestros. Finalmente, suele darse un repaso antes de la disolución y la actividad postclase y una sección de cierre. Estos segmentos pueden durar entre 15 y 20 minutos y usualmente sólo se presenta uno a la vez.

Ahora bien, los segmentos también permiten identificar funciones instruccionales específicas; por ejemplo, el nivel de control de la actividad ejercido por los participantes. Así, parece ser que en los momentos en que nueva información es presentada se observa un mayor control por parte del maestro, mientras que en los momentos en que se ejemplifica son los alumnos los que dirigen la acción. Brevemente, los criterios básicos para identificarlos serían: unidad de tema o contenido y la presencia de un patrón de comportamiento o actuación dominante (Coll, *et al*, 1995; Lemke, 1997; French, 1992).

El uso y análisis de los segmentos permite identificar la estructura de la actividad y su evolución, por tanto, en ellos se define el contexto de la actividad conjunta en cuyo interior las personas actualizan, negocian, modifican e incluso comparten los sistemas de significado sobre el contenido abordado, pero lo hacen de manera muy gruesa, de ahí que se requiera de una unidad de análisis más fina para poder lograr este propósito (Coll, *et al*, 1995).

A raíz de lo anterior se han propuesto otras dos unidades de análisis: la *configuración de segmentos de interactividad* –que se repite con frecuencia y sistematicidad– y, entre los segmentos y los mensajes, la *configuración de mensajes*. Ambas forman unidades que transmiten significados que no pueden ser reducidos a los significados latos de cada mensaje; se trata de un análisis de contenido de segmentos de interactividad de transmisión de mensajes y de interpretación de significados (Coll, *et al*, 1995).

Veamos qué es lo que sucede en una sesión. Para que inicie se debe decir o hacer algo, esto es, realizar un tipo particular de interacción. En ocasiones implica una orden, un tipo de voz particular, una actitud. Cabe aclarar que para que una clase dé inicio se requieren tanto la participación como la colaboración del maestro y los alumnos (Lemke, 1997).

1. El papel del maestro. Uno de los factores que impide la discusión en clase es el maestro, debido a las preguntas que hace y el ritmo interactivo que imprime a la sesión. Por el lado de las preguntas, el profesor hace aquellas de las que de antemano conoce la respuesta (las preguntas prueba) y evalúa las contestaciones que el alumno da; esto no puede presentarse en una discusión. Por el lado del ritmo, lo que se observa es que los maestros suelen esperar un segundo o menos las respuestas de los alumnos. Aquellos que son capaces de esperar al menos tres segundos producen cambios fundamentales en las formas de interacción posibilitando la discusión, pues: a) las respuestas de los maestros dan muestras de mayor flexibilidad; b) hacen menos preguntas pero incrementan la complejidad cognoscitiva de las mismas; c) utilizan más ampliamente las respuestas de los alumnos; d) se modifican las representaciones que tienen de los alumnos; e) el alumno va más allá del solicitar, responder y reaccionar introduciendo la estructuración. En conclusión: un ritmo más lento de interacción posibilita la discusión e intercambio de ideas y un manejo más profundo de la información (Cazden, 1991).
2. Estilo oral. El maestro suele presentar sus intervenciones como si fueran versiones finales, como si el conocimiento fuera irrefutable; mientras que, los alumnos las presentan como un tanteo, vacilación, parafraseo, en pocas palabras, como de ensayo, desarrollo y elaboración (Cazden, 1991).
3. Número de participantes. Las conversaciones varían entre el maestro y un alumno o el grupo. Esto se expresa especialmente en la petición de ayuda, que debe respetar el derecho del maestro de hablar a cualquiera y la obligación del alumno de esperar su turno o que el profesor se encuentre desocupado, intentando llamar su atención (“demanda de servicio”, según Merrit) de forma no verbal, lo que dará la ilusión de que el maestro conserva el control de la interacción. La respuesta a la demanda del alumno cambia con la edad de éste: a los más pequeños se intenta insertarlos en la actividad grupal o del maestro, mientras que a los niños mayores se les pide que aguarden un poco (Cazden, 1991).
4. Entrevista de redacción (es individual y en ella los alumnos deben desarrollar por escrito un tema). Se observa que cuando son recurrentes pasan de la estructura clásica, donde los alumnos comprueban si han entendido bien, parafraseando o pidiendo más información o repetición y toman la iniciativa introduciendo opiniones propias y, sobre todo, empleando exclamaciones para reconducir y mantener la conversación con el profesor, cosa que es característica de las discusiones, ya que reconducir las elocuciones de otros requiere que uno se perciba a sí mismo con derecho a hacer *comentarios* metalingüísticos sobre el buen rumbo de la conversación (Cazden, 1991).

La dinámica anterior se alcanza en la medida en que el alumno va logrando un mayor control sobre la actividad o tema desarrollado, lo cual conduce a una especie de co-asociación entre el maestro y él. Tal co-asociación culmina por transformar la relación socio-jerárquica previa y la cambia por una relación entre iguales, donde ambas partes están abiertas a la verdadera discusión.

Referencias

- Bajtín, M. (1993): "La construcción de la enunciación", en Silvestri y Blanck: Bajtín y Vigotsky: *La organización semiótica de la conciencia*. España: Anthropos.
- Baquero, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique.
- Bruner, J. (1990): *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.
- (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Linaza, J. (comp.). México: Alianza Psicológica.
- Calvo, B. (1992): "Etnografía en la educación", en: *Nueva antropología*. México: unam.
- Castoriadis, C. (1998): *El avance de la insignificancia*. Argentina: Eudeva.
- Cazden, C. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. España: Paidós.
- Cole, M. y Scribner, S. (1977) : *Cultura y pensamiento*. México: Limusa.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M^aJ. (1995): "Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa", en P. Fernández Berrocal y M^aA. Melero (comps.): *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). España: Siglo XXI de España Editores.
- Cornejo, A. (1991): "Estudiantes y prácticas educativas en el aula: análisis de un caso", en Rueda, Delgado y Campos (coords.): *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: cice-unam.
- Coulon, A. (1995): *Etnometodología y educación*, Paidós Educador núm. 18. España: Paidós.
- Delval, J. (1992): "Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela", *Cuadernos de Pedagogía* núm. 3. México: Paidós.
- Echeita, G. (1995): "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje", en Fernández y Melero (comps.): *La interacción social en contextos educativos*. España: Siglo XXI de España Editores.
- Edwards, D. (1995): "Las formas de conocimiento en el aula", en Rockwell (coord.): *La escuela cotidiana*. México: fce.
- (1992): "Discurso y aprendizaje en el aula", en Rogers y Kutnick (comps.): *Psicología social de la primaria*. España: Paidós.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1998): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. España: Paidós-mec.
- French, J. (1992): "La interacción social en el aula", en Rogers y Kutnick (comps.): *Psicología social de la escuela primaria*, Temas de educación núm. 29. España: Paidós.
- Kozulin, A. (1994): *La psicología de Vigotsky*. España: Alianza.

- Lemke, J. (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Temas de educación núm. 42. España: Paidós.
- Lerner, D. (1996): "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Castorina, et al: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.
- Mercer, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento*. España: Paidós.
- Middleton, D. y Edwards, D. (1992): *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. España: Paidós.
- Oléron, P. (1987): "El conocimiento de los demás", en *El niño: su saber y su saber hacer*. España: mec-Morata.
- Rockwell, E. (1995a): *La escuela cotidiana*. México: fce.
- (1995b) "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en Rockwell (coord.): *La escuela cotidiana*. México: fce.
- Shotter, J. (1992): "La construcción social del recuerdo y del olvido", en Middleton y Edwards (comps.): *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. España: Paidós.
- Stubbs, M. (1987): *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- (1984): "Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza", *Diálogos en educación* núm. 19. Colombia: Cincel-Kapeluzs.
- Vygotsky, L. S. (1993): "Pensamiento y lenguaje", en: *Obras escogidas* ii. España: Aprendizaje Visor.
-

Intervindo na sala de aula: Mudando narrativas sobre agressão

Neusa Teresinha Franco Scheider

UNIDAVI (Brasil)

Prof. Mestra Edla Grisard Caldeira de Andrada

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Resumo

Este trabalho relata parte do estágio em Psicologia Escolar junto a uma turma de 12 crianças com idade entre 3 e 5 anos, em uma escola particular. A demanda foi de que observássemos uma criança que estava sendo agressiva para auxiliar a professora. Esta criança estava sendo vista como má por seus colegas, pais dos alunos e até mesmo pelos seus professores, devido ao seu comportamento anti-social em sala de aula. Partindo do pressuposto sistêmico e da psicologia

histórico-cultural o objetivo desta intervenção foi de resignificar as narrativas acerca do menino assim como os papéis cristalizados no grupo.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, agressividade, intervenção sistêmica.

Abstract

This article is part of the training in Educational Psychology with a group of 12 students between 3 and 5 years old from a private school. The school board asked us to observe a child who was being aggressive in order to help the teacher. This child was seen as bad by colleagues, colleagues' parents as well as the teachers because of the anti-social behavior in the classroom. Based on the systemic presupposition as well as the cultural-historical thought the objective of this intervention was to change the narratives about the child as well as the crystallized roles within the group.

Key-words: Educational Psychology, aggressive behavior, systemic intervention.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de uma intervenção realizada na área da Psicologia Escolar junto a 5 professores, 1 estagiária e 12 crianças do Ensino Fundamental de uma escola particular de Rio do Sul, Santa Catarina. O pedido da direção da escola, foi de que observássemos uma turma de 12 alunos com idade entre 3 a 5 anos, mais especificamente para auxiliar a professora que estava sentindo dificuldades em trabalhar com um aluno, determinado "criança problema", sendo que este aluno foi caracterizado pela diretora e posteriormente pela professora como "agressivo, desatento, impulso, uma criança que só se identifica com coisas do mal"

Na primeira entrevista com a professora, esta falou das dificuldades enfrentadas na realização para efetuar o seu trabalho junto às crianças: "meu trabalho muitas vezes é frustrante pois não consigo fazer as atividades programadas, porque João¹ não deixa. Fico insegura, pois não sei como João vai agir a cada momento. Necessito ter uma ajudante, muitas vezes tenho que segurar João pela mão o tempo todo (...) As outras crianças começaram a dizer que ele é do mal, porque é muito agressivo. Já fui obrigada a mandar as outras crianças revidarem quando ele bate nelas."

A princípio foram realizadas 14 observações totalizando 40 horas de observação, onde se buscou estar com o grupo em vários períodos e situações diferentes de sua vida escolar. Assim, foi possível estar entre as crianças em vários momentos, tais como: chegada, saída, hora das atividades dirigidas, no lanche, no parque, nas aulas de inglês, informática, educação física, em brincadeiras no parque, no bosque em passeios, enfim participando como um todo das relações estabelecidas entre o grupo e com os professores.

Estando com as crianças, foi possível participar de suas atividades e observar como se davam as relações na sala de aula e em outros contextos da vida escolar das crianças. Tornou-se possível observar como a professora se relaciona com as crianças de um modo geral e como se relaciona com a "criança problema", assim como constatar como as crianças se relacionam entre si e como se beneficiam do comportamento "anti-social" de João. Por exemplo, quando uma criança faz uma

arte na sala ou bate em um colega logo coloca a culpa em João, mesmo que este nem esteja na escola.

Partindo das observações feitas, verificou-se que os comportamentos da “criança problema” ou do “paciente identificado”² do grupo estão em relação com cada membro da sua turma, bem como em relação com professores e demais pessoas que trabalham na escola. Dessa forma, não se pode estudar seus comportamentos como fenômenos isolados das relações que o menino mantém com os demais participantes do seu sistema escolar.

Pode-se pensar que o comportamento “difícil” de João, exerce alguma função neste sistema e pode estar sendo alimentado pelos comportamentos dos outros que estão em relação com ele, numa clara relação circular. Mesmo assim, João está sendo rotulado como uma criança problema que possui características negativas a priori.

As seguintes frases foram ditas pelas pessoas que interagem com João: “o João. vai fugir”; “O João me bateu, ele bate sempre”; “Prof. o João vai matar os meus bichinhos?”; “Foi o João”; “prof. olha o João”; “João é um menino agressivo”; “João é do mal”; “João só se identifica com coisas do mal” “Onde está o João ?”

As narrativas acima e as observações feitas tornaram imprescindível o trabalho na sala de aula, como o objetivo de resignificar estas narrativas criadas acerca de João e os papéis cristalizados no grupo. A intervenção foi feita nos diferentes sistemas de relação de “João” (família, colegas, professores).

Para realizar este trabalho buscou-se a fundamentação na teoria sistêmica e suas diversas abordagens, assim como na teoria Sócio-Histórica de Vygotsky. Além desses autores buscamos apoio em muitos outros (Coll,1999; Cunha & Yazlle,2002; Fernádes,1994; De La Taille,2002) para entender o desenvolvimento infantil e o trabalho realizado pela Psicologia Escolar.

Desenvolvimento Sócio-histórico e Teoria Sistêmica

A teoria histórico-cultural de Vygotsky considera o sujeito aluno no seu meio social, contextualizando-o no tempo e lugar. O desenvolvimento é visto como um processo dialético que é propiciado nas atividades mediadas que o sujeito troca com o meio (os outros na relação). O paradigma sistêmico, por sua vez, compreende o funcionamento e a dinâmica dos sistemas humanos, seja ele uma família, uma empresa, uma sala de aula, ou uma escola (Caldeira de Andrada, 2005, no prelo).

Desenvolvimento é, portanto, um processo contínuo, dialético cultural e histórico que acontece em um determinado tempo e espaço. Nesse processo a criança é vista como um sujeito ativo, produto e produtor de seu meio (Moura & Santos, 2002).

Segundo Rego (1995) Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano por ser um processo socialmente constituído. A estrutura fisiológica humana (aquilo que é inato) não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os

adultos, que asseguram sua sobrevivência e fazem a mediação entre o bebê e o mundo. É por intermédio do adulto que a criança se apropria dos conhecimentos e cultura de seu povo, é também nas mediações que faz com seus pares que desenvolve as funções psicológicas superiores (pensamento abstrato, memória, atenção, etc.).

Pode-se dizer a partir de Vygotsky, que: "(...) a relação do ser humano com o meio é sempre uma relação ativa e transformadora" (Vygotsky apud COLL, 1999, p. 100). Trata-se de um processo ativo de ambas as partes (aluno/professor, aluno/aluno, aluno/família), onde não existe subordinação, mas sim interação de um indivíduo com outros indivíduos. Significa dizer que o sujeito sempre está em relação com os outros do seu meio social e que interage com esses outros sendo influenciado e influenciando o contexto do qual faz parte.

Para Vygotsky (1989) o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Desse ponto de vista aprendizado não é desenvolvimento, porém o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer. "O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam" (Vygotsky, 1989, p.99).

É importante destacar que "A criança constrói sua compreensão pessoal do mundo dentro dos limites fornecidos pela sociedade (gerações anteriores), porém indo, quase sempre além dos mesmos." (Moura & Santos, 2002, p. 91)

Essa abordagem tem se apresentado como uma perspectiva para se pensar o papel das interações sociais no contexto escolar e familiar do qual a criança faz parte. O ser humano mesmo com pré-disposições da espécie, se faz nas relações que estabelece com o meio e com os outros, sendo que ao mesmo tempo em que ele é construído, também age construindo e modificando seus pares e o meio em que vive.

Assim, podemos pensar que as dificuldades encontradas em um determinado contexto (aluno agressivo, por exemplo), devem ser entendidas como um sintoma que se formou e que se alimenta das relações que esse aluno mantém com o seu meio (dentro de um sistema relacional).

O pensamento sistêmico está baseado na cibernética, na teoria geral dos sistemas e na teoria da comunicação humana. O enfoque linear, tipo causa e efeito foi substituído pelo enfoque circular, que é baseado na reciprocidade dos fatores causais. O conceito da retroalimentação, da teoria sistêmica que nos diz que cada produto de um sistema é um novo aporte a esse sistema que pode modificar e transformar esse sistema. A retroalimentação positiva, predispõe a mudanças e a retroalimentação negativa busca a homeostasia do sistema (Caldeira de Andrada, 2003; Osório, 2002).

De acordo com Grandesso (2000) o primeiro período da cibernética, se ocupavam dos mecanismos e processos pelos quais os sistemas, funcionavam com a finalidade de manter a sua organização. O sistema de acordo com essa concepção operava com o objetivo de manter a sua sobrevivência, controlando os distúrbios e impedindo a sua mudança, mantendo assim a sua organização. O

objetivo do sistema era então corrigir os desvios para poder se manter estável e sobreviver. Esse processo é conhecido como retroalimentação negativa, onde um sistema sobrevive mantendo a sua constância apesar das mudanças do meio.

Aplicada na prática clínica, o conceito de feedback negativo, leva a idéia de que o sintoma tem a função de manter a homeostasia desse sistema. Assim observaram-se que os esforços psicoterapêuticos podiam ser frustrados pelos comportamentos dos outros membros da família, que ajudam a manter o sintoma. Ou à medida que o membro “problemático” fosse apresentando melhora, outros membros do sistema poderiam tornar-se perturbados. Isso sugeria que a família, a escola, a empresa, tem a tendência a manter certa estabilidade e o sintoma existe para manter este *status quo* (Grandesso, 2000).

Na psicologia escolar pode-se usar esse conhecimento para entender os padrões de relação no sistema escolar e familiar que podem estar mantendo e alimentando o sintoma (Caldeira de Andrada, 2005, no prelo).

Com o surgimento da Segunda cibernética, mudou-se o foco de trabalho e o sintoma passou a ter a função de mostrar que algo não vai bem no sistema. O foco do trabalho psicoterapêutico sai do sintoma e vai para as relações estabelecidas naquele sistema. A pessoa que apresenta o sintoma é denominada de paciente referido (P.R.) e é vista como o membro do sistema que sinaliza que existe um problema nas relações estabelecidas naquele contexto. Assim o psicólogo escolar não olharia para um único membro da escola ou da família e diria que o problema está somente com ele, mas sim que o “sintoma” perpassa por todos os membros do sistema (Groisman, 1991).

Desse modo, o paradigma sistêmico focaliza as relações e a comunicação do sistema e a proposta que visa à mudança é trabalhar com todos os membros (na escola, é importante escutar os professores, direção, alunos e a família, para poder compreender a função do sintoma dentro do sistema).

Entende-se assim que os membros de um sistema estão em interação e que cada um tem funções a desempenhar. Existe uma interligação e uma interdependência entre os membros. Assim, os problemas na escola não são vistos como tendo uma única causa (causalidade linear), o “paciente identificado” deixa de ser o culpado pelos problemas apresentados e a responsabilidade pela manutenção e até surgimento do sintoma passa a ser de todos (Groisman, 1991).

O trabalho do Psicólogo Escolar deve partir da posição de “não saber”, visto que quem detém o conhecimento do problema são as pessoas envolvidas neste sistema. O psicólogo deve se dirigir aos membros do sistema e interagir com eles objetivando conhecer a realidade apresentada. Partindo do conhecimento que os membros do sistema tem sobre o problema novas práticas podem ser pensadas, a fim de levar a um resultado diferente do que obtiveram até então (Caldeira de Andrada, 2005, no prelo).

A Intervenção

Foram realizadas 14 observações, totalizando 40 horas de observação, onde se buscou estar com o grupo em vários períodos e situações diferentes de sua vida escolar, tais como: na chegada, saída, hora das atividades dirigidas, no lanche, no parque, nas aulas de inglês, informática, educação física, em brincadeiras no parque, no bosque, em passeios, enfim participando como um todo das relações estabelecidas entre o grupo e com os professores. Partindo das observações e das narrativas criadas acerca da criança considerada “problema”, definiu-se a seguinte estratégia de intervenção:

- **Realizar três encontros com os professores:** investigar o pensamento dos professores sobre o comportamento da criança e refletir sobre o papel da criança no grupo. Discutir sobre a dificuldade em lidar com a agressividade/hostilidade e também da nossa agressividade que essa criança desperta; pensar outros canais que possibilitassem melhorar o vínculo entre aluno e professores e entre aluno e o grupo em geral; instrumentalizar os professores para lidar com a agressividade dos alunos, visar à criação de novas dinâmica de relação que possibilitem mudanças nas relações e nos discursos que já estavam ficando cristalizados.
- **Intervir junto aos alunos:** foram realizados quatro encontros em uma sala diferente da de aula, com atividades construtivas, procurando descentralizar a agressividade que estava quase toda canalizada em um só aluno. O tempo de duração de cada encontro foi de aproximadamente 1h30m, sendo que a professora da turma e uma estagiária auxiliar estiveram presentes. O material utilizado nas dinâmicas foi: almofadas, CD com músicas dinâmicas ou suaves, caixa de leite, tenaz, papel crepom, entre outros.

Entre as atividades realizadas com as crianças destacam-se: 1) atividades com almofadas: bater nas almofadas, empilhar e derrubar as almofadas, construção de uma casinha com almofadas onde foram dramatizados a história da mamãe cabrita e seus sete cabritinhos. 2) soltar os sapos: em círculo com os braços levantados, cada vez que as crianças abaixavam os braços, soltavam a respiração deixando sair um grito junto com a expiração. 3) dramatização dos medos: fazendo mímica dos medos que cada um tinha, contando histórias e dramatizando a hora de dormir. 4) confecção da caixa do grito: propiciando um lugar para as crianças depositarem suas ansiedades e agressividade reprimida. Após cada atividade havia o compartilhar dos sentimentos e das percepções de cada vivência.

- **Intervenção junto à família:** Com a família de “João” realizamos quatro encontros, sendo que nos três primeiros somente à mãe compareceu e no último o pai e os dois filhos também estiveram presentes. Procurou-se saber sobre a história de vida da criança, seus costumes em casa, modo de relação e cuidados dos pais para com o filho, sobre o vínculo familiar e as fragilidades da família em lidar com o filho e sobre as fragilidades da criança que ela não mostra no ambiente escolar.

Considerações Finais

Agindo nos vários contextos de relação de João, foi possível verificar significativas mudanças nas narrativas sobre essa criança, considerada como problema, assim como nos papéis desempenhados pelo grupo. Com os professores, por exemplo, a fragilidade e necessidades de auto-estima de “João” foram reveladas, assim as modificações no discurso sobre essa criança foram significativas:

“Na última aula que tive com essa turma, João demonstrou medo para realizar uma atividade, isto nunca aconteceu antes”. (professor de educação física).

“Eu já vejo o João com outros olhos, eu já consigo achar ele bonitinho e ele sente isso” (professora de inglês).

“João mudou bastante, agora a gente vê quanta coisa foi feito de errado” (professora da turma).

Com os colegas de João as intervenções foram eficazes pois proporcionaram ao grupo também expressar sua agressividade, assim como demonstrar seus medos. Com isso João pôde se perceber “igual” aos seus colegas que também possuem medos, agressividade e afeto. Uma fala da professora ao final da intervenção demonstra este ganho para a turma: “Os colegas não excluem João das brincadeiras, eles convidam João para brincar junto com eles” (professora da turma)

Por intermédio da família pudemos conhecer um João diferente, um menino que usa chupeta, tem coberta de estimacão (cheiro), que tem medos (os professores no início do trabalho relatavam que João como uma criança que não tinha medo de nada, que “adorava foguetes e só se identificava com monstros e coisas do mal”). Foi possível também entender como essa família se relaciona no contexto familiar e como se relaciona com a escola.

Assim, observando e intervindo nas várias relações que acontecem nos diferentes sistemas (escola e família), pudemos propiciar aos pais, professores e alunos novos olhares e novos modos de interação com João.

Para esta criança foi permitida a abertura para mostrar-se diferente, já que os sujeitos que fazem parte das suas relações também modificaram seus modos de interação entre eles e com João, propiciando a modificação do sistema. A professora sentiu-se auxiliada no processo de integração de João e conseguiu elaborar novas estratégias de ação com a turma, conjuntamente com a psicóloga estagiária. Os colegas de sala puderam também exercer sua agressividade adequadamente, sem machucar ninguém, e João pode ter novos papéis dentro do grupo.

Referências Bibliográficas

CALDEIRA DE ANDRADA, E. G. (no prelo) "Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar". *Psicologia: Reflexão & Crítica*, V. 18 Nº 18, Nº 2.

_____. "Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente". (2003). *Psicologia Escolar e Educacional*, V.º 7, Nº 2, p. 171-178.

BOCK, A M. B. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 3 ed. São Paulo: Saraiva.

COLL, C. (1999). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- CUNHA, B. B. B.; YAZLLE, E. G. (2002). "Formando psicólogos para atuarem em instituições de educação infantil". *Psico, Porto Alegre* : V. 33, n. 1, p. 177-192, jan/jun.
- FERNÁNDES, A. (1994). *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, de corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GAYOTTO, M. L. C. (1992). *Creches: desafios e contradições da criação coletiva da criança pequena*. São Paulo: Ícone.
- GRANDESSO, M. A . (2002). *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- GROISMAN, M. (1991). *Família, trama e terapia: A responsabilidade repartida*. 10 ed. Rio de Janeiro: Objetiva.
- MOURA, M. L. S.; SANTOS, F. M. S. (2002). "A Relação mãe-Bebê e o Processo de Entrada na Creche". *Psicologia Ciência e Profissão*, V. 22, n. 2, p. 88-97.
- OSÓRIO, L. C. (2002). *Terapia das Famílias: novas tendências*. Porto Alegre: Artmed.
- REGO, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DE LA TAILLE, Y. (2002). *Limites: três dimensões educacionais*. 3 ed. São Paulo: Ática.
- TRAIN, A .(1997). *Ajudando a criança agressiva: como lidar com crianças difíceis*. Campinas, SP: Papiros.
- VYGOTSKY, L. S. (1989). *A Formação Social da Mente*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Notas

1. Os nomes usados são fictícios. [Regresar al texto](#)
2. Aquele que apresenta o sintoma (ver Osório, 2002). [Regresar al texto](#)

Caracterización del estilo de vida de individuos con longevidad satisfactoria

Msc. Geysa Domínguez Domínguez

Dr. Dionisio Zaldivar Pérez

Msc. Julia Pérez Piñero

Policlínico Docente Dr. Mario Escalona Reguera (Cuba)

Resumen

Las expectativas de vida han venido elevándose en las últimas décadas. Este aumento en la longevidad tiene repercusiones profundas para el envejecimiento saludable; es por ello que nos planteamos como problema de investigación conocer las características de los ancianos con longevidad satisfactoria e insatisfactoria, pertenecientes a un área de salud.

La muestra estuvo conformada por 116 ancianos. Se elaboró un cuestionario con el que obtuvimos entre otros resultados, que 78 individuos presentaron longevidad satisfactoria y 38 longevidad insatisfactoria. El consumo de café estuvo presente en el 87.2 % del grupo I (longevidad satisfactoria). Los contactos familiares son valorados como muy frecuentes y frecuentes en el grupo

I y en el grupo II (longevidad insatisfactoria) como muy frecuentes y sin contacto familiar. En el grupo I los longevos refieren como causa de su avanzada edad: el trabajo físico intenso; en el grupo II, señalan tener creencias religiosas y herencia longeva.

Summary

Life expectancy has been increasing during the last decades. This increase in longevity has a deep impact on healthy aging. That is the reason why we have selected as the problem for our investigation to know about the characteristics of the elders with satisfactory and unsatisfactory longevity within a health area.

The sample was made up of 116 elders. A questionnaire was prepared which brought about the following outcomes: 78 individuals have satisfactory longevity and 38 individuals have unsatisfactory longevity. Coffee consumption was present in 87.2% of Group I (satisfactory longevity). Family contacts are rated as very frequent and frequent in Group I and in Group II (unsatisfactory longevity) they are rated as very frequent and with no family contacts. In Group I the long-lived elders state that the cause of their old age is the intense physical work, while in Group II they declare to have religious beliefs and a family history of longevity.

INTRODUCCION

El proceso de envejecimiento poblacional mundial constituye uno de los problemas demográficos actuales de mayor relevancia.

En el mundo el número de personas de 65 años y más se habrá multiplicado aproximadamente por cuatro entre 1955 y 2025 y su proporción frente a la población total va a duplicarse de 5.35% en 1965 a 10% en 2025. (2)

Entre las causas de esta explosión demográfica a escala mundial, se señala el fenómeno de la longevidad, es decir un aumento creciente de las expectativas de vida, que actualmente ascienden a más de 76 años de edad, planteándose como edad potencial de vida máxima de los seres humanos los 120 años.

El incremento de la población longeva, determina un cambio en las necesidades y demandas de este grupo, ante las cuales las respuestas tradicionales resultan insuficientes, constituyendo por ello una prioridad la identificación de aquellos factores que contribuyen a promover niveles de salud y bienestar en las personas de la tercera edad, y específicamente en los longevos con vistas a incrementar su calidad de vida.

Sabemos que el envejecimiento es un proceso paulatino, multicausal, donde se destacan los factores hereditarios, medio ambientales y los que se refieren al estilo de vida que desarrolla el individuo. Es por ello que nuestro problema de investigación está encaminado a conocer:

¿Cuáles son las características sociodemográficas y del estilo de vida, que diferencian a los ancianos con longevidad satisfactoria e insatisfactoria, pertenecientes al Policlínico Dr. Mario Escalona Reguera de Ciudad Habana, en el año 2003?

Consideramos que desde el punto de vista teórico, podremos acercarnos más a la dimensión psicológica del fenómeno a través de la categoría estilo de vida y desde el punto de vista práctico, estos conocimientos permiten orientar el quehacer profesional del Psicólogo y especialidades como la Geriatría, Gerontología y el Trabajo social, no sólo a la reducción de la morbilidad y mortalidad, sino esencialmente al logro de la autonomía, el validismo, la salud y la vida útil del individuo en la ancianidad, guiando el accionar hacia intervenciones de promoción de salud y prevención desde etapas precedentes del ciclo vital.

OBJETIVOS

1. Identificar la frecuencia de los longevos, según evaluación general de longevidad satisfactoria y no satisfactoria y por dimensiones.
2. Identificar las diferencias en las características sociodemográficas, de los ancianos con longevidad satisfactoria y no satisfactoria.
3. Identificar las diferencias en las características del estilo de vida, de los ancianos con longevidad satisfactoria y no satisfactoria.

DEFINICIONES OPERACIONALES

- *Longevo*: Individuo cuya edad iguala o supera las expectativas o esperanza de vida al nacer del cubano. Hombres 74 años, mujeres 78 años. (Ultimo dato actualizado, Dirección Nacional de Estadísticas. Ministerio de Salud Pública de Cuba)
- *Longevidad satisfactoria*: Estado en el cual el longevo conserva una capacidad funcional que le permite realizar las actividades de la vida cotidiana de forma independiente, manteniendo algún nivel de participación y vínculo social, y respuestas positivas de bienestar subjetivo.
- *Estado Funcional*: Capacidad para realizar las actividades instrumentadas de la vida diaria (AIVD) de forma independiente.
- *Bienestar subjetivo*: Componente de la Calidad de Vida en el cual se establece una valoración subjetiva global, que expresa la satisfacción con la vida e incluye estados de ánimo positivos.
- *Integración social*: Se refiere al mantenimiento de vínculos sociales con amistades y vecinos, así como a la participación activa en organizaciones o grupos sociales.

METODOLOGIA

El presente trabajo se realizó en el área de salud del policlínico docente Dr. Mario Escalona Reguera, de Alamar.

Universo y muestra:

El universo estuvo constituido por los 714 longevos residentes en el área de salud. El tamaño de muestra estimado fue de 140 individuos. La selección de los longevos se realizó por el método de conglomerado bietápico.

Con el tamaño de muestra estimado se decidió tomar 14 consultorios médicos y 10 longevos en cada uno de ellos. La elección de los consultorios se realizó con probabilidad proporcional al tamaño (número de longevos en cada consultorio), y la de los individuos por muestreo simple aleatorio.

Como criterios de exclusión se utilizaron las alteraciones en la capacidad de comprensión, razonamiento, memoria, audición y/o lenguaje que pudieran afectar la calidad de la información que brindara el individuo.

Técnicas y Procedimientos

Para la obtención de la información utilizamos un cuestionario que elaboramos a partir de la revisión bibliográfica realizada. El mismo fue objeto de pilotaje inicial para comprobar su utilidad y eficacia.

Su aplicación fue individual a cada longevo, en su hogar, solicitándose privacidad en el caso de que estuvieran presentes más personas en el mismo. La información fue registrada por el propio investigador en todos los casos.

El procesamiento de los resultados se realizó mediante el sistema de base de datos Microsoft Excel, y el sistema de procesamiento estadístico SSPS. Los longevos estudiados se agruparon en ancianos con Longevidad Satisfactoria (grupo I) y no satisfactoria (grupo II), y se compararon respecto a las dimensiones que componen la longevidad satisfactoria, así como a las variables del estilo de vida. Se empleó la prueba X² de homogeneidad y la comparación de proporciones para muestras independientes, para identificar posibles diferencias entre los grupos en relación con las variables antes mencionadas, se aceptó una $p= 0.05$.

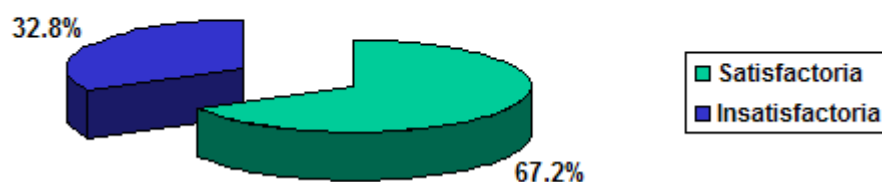
Se realizó el análisis de frecuencias y porcentajes como medidas de resumen para los datos cualitativos y se plasmaron en gráficos para facilitar su análisis.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Nuestra muestra de estudio quedó conformada finalmente por 116 longevos.

En el gráfico 1 puede apreciarse la clasificación de los ancianos según presentaran una longevidad satisfactoria o no; donde 78 individuos presentaron longevidad satisfactoria y 38 longevidad insatisfactoria, representando los primeros el 67.2% de la muestra.

Gráfico 1 : Distribución de los Longevos según clasificación de la Longevidad.



Al analizar las tres dimensiones que integran nuestro concepto de longevidad satisfactoria, obtuvimos que el Bienestar subjetivo, fue la de mejores resultados en el grupo I (Longevidad satisfactoria), Porcientos elevados también se observan con relación al Estado funcional y la Integración social.

Tabla 1: Distribución de los longevos según clasificación de Longevidad y dimensiones.

	Grupo I			Grupo II			Total		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Bienestar Subjetivo	85.9	14.1	0	26.3	26.3	47.4	66.4	18.1	15.5
Estado Funcional	58.9	32.1	9	26.3	10.5	63.2	48.3	25.0	26.7
Integración Social	61.5	30.8	7.7	2.6	21.1	76.3	42.2	27.6	30.2

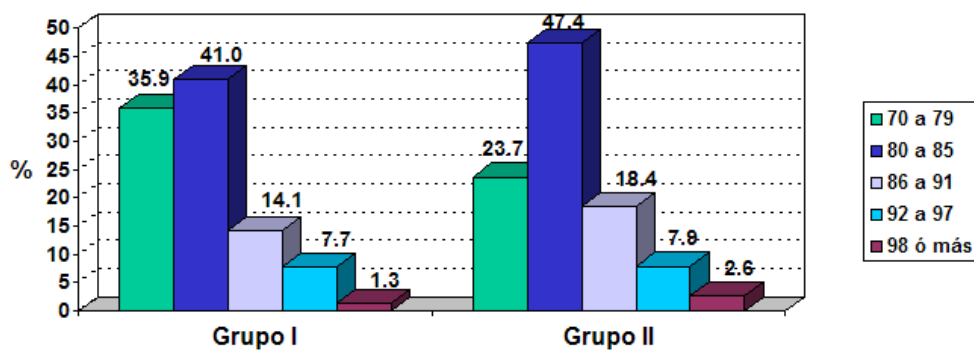
Según algunos autores el Bienestar subjetivo en la vejez, es el principal criterio de envejecimiento exitoso y otro es el mantenimiento de la competencia para vivir en forma independiente (10)

En diversos estudios se ha podido comprobar que la participación y los contactos sociales presentan correlaciones positivas con medidas de Bienestar personal. (3) (9)

Mientras que otros apuntan que es la calidad, más que la frecuencia de la actividad social lo que se relaciona con el Bienestar subjetivo. (8)

El gráfico 2, refleja la variable Edad, mostrando un predominio para ambos grupos de las edades entre 80 y 85 años, lo cual coincide con lo reportado en la literatura, donde se destaca que el segmento de más rápido crecimiento, es el de las personas de 80 años o más y que la llamada cuarta edad (75-89) presenta un sensible envejecimiento interno. (1)

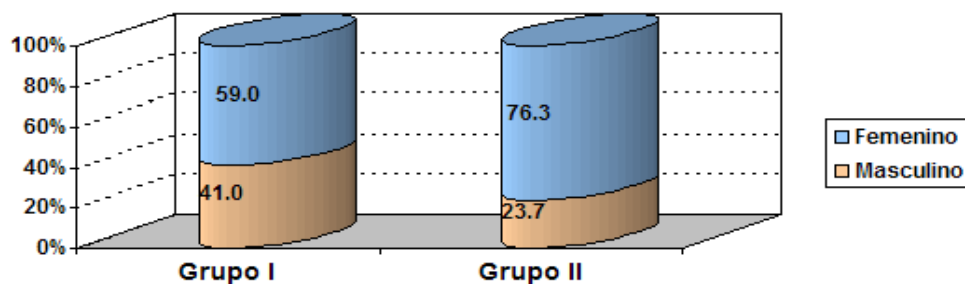
Gráfico 2: Distribución de los Longevos según clasificación de la longevidad y grupos de edades.



Con relación al Sexo, el 64.7% de los longevos estudiados corresponden al sexo femenino, lo cual es coherente con las estadísticas nacionales e internacionales, que señalan una mayor sobrevivencia para el sexo femenino (5).

“El número de mujeres de edad supera al de los hombres y este aumento es más pronunciado en las edades avanzadas. En la actualidad se estima que hay 81 hombres por cada 100 mujeres mayores de 60 años y 53 por cada 100 mujeres de 60 años y 53 por cada 100 mujeres de 80 años o más”. (11)

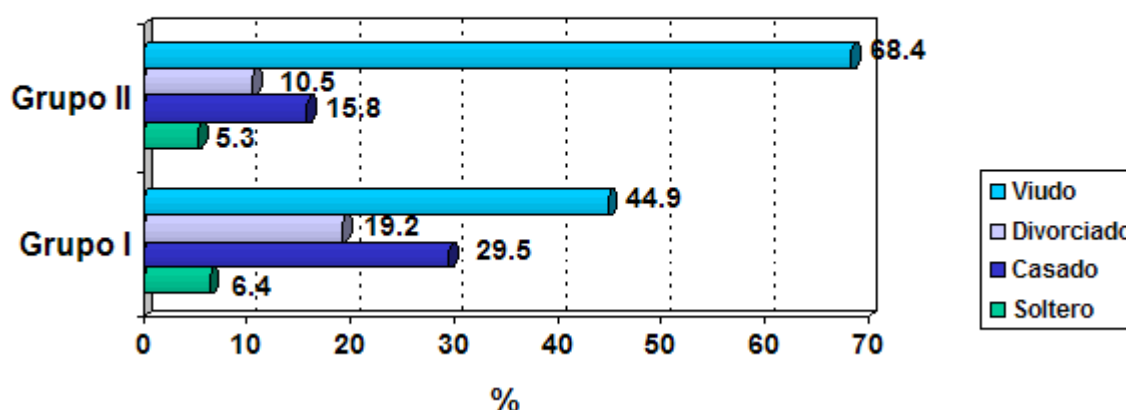
Gráfico 3 : Distribución de los Longevos según clasificación de longevidad y sexo.



El comportamiento de la variable Estado civil se representa en el gráfico 4. Con relación a los grupos de estudio, el porcentaje de ancianos viudos es superior en el grupo II (68.4%) que en el I (43.9%), lo cual apunta hacia una posible relación entre esta condición y el estado de satisfacción. Arens, comprobó en una investigación, que la viudez afectaba el Bienestar subjetivo, a través de su efecto indirecto sobre la actividad social. (1)

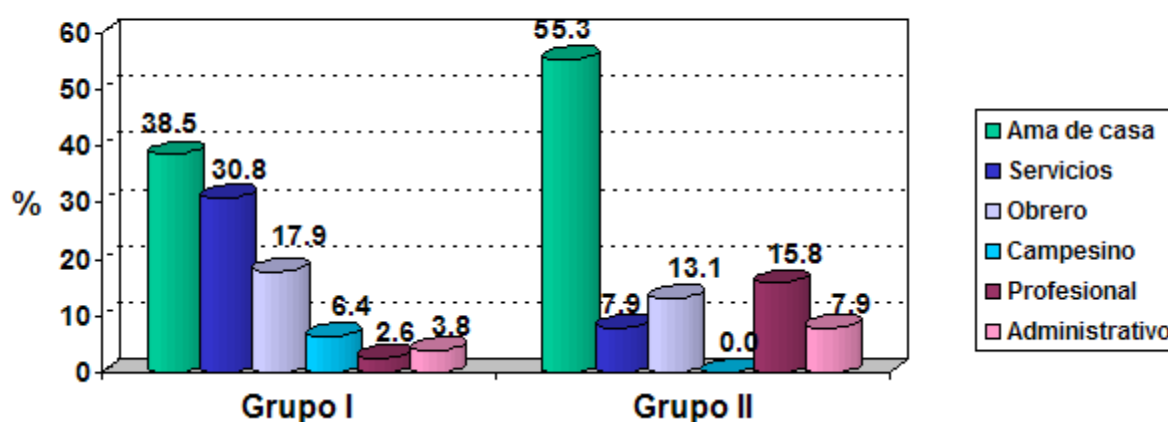
Mientras que Atchley, encontró menor Bienestar subjetivo en los viudos, relacionado con la restricción de desplazamientos y menor Integración social debido a la reducción de los ingresos. (6)

Gráfico 4 : Distribución de los Longevos según clasificación de la longevidad y estado civil.



En el gráfico 5 se puede apreciar la Ocupación anterior que desempeñaban estos longevos. En el grupo I la categoría Amas de casa alcanza el 38.5%, seguida por Actividades de servicios con el 30.8%. En el grupo II el 55.3% corresponde a las Amas de casa, lo cual pudiera indicar un vínculo entre esta actividad y una longevidad insatisfactoria.

Gráfico 5: Distribución de los Longevos según clasificación de la longevidad y ocupación anterior.



La variable Consumo actual de café mostró diferencias significativas entre ambos grupos. El 87.2% de los longevos del grupo I presentan este hábito, mientras en el grupo II, consume café el 63.2%.

Tabla 2. Distribución de los Longevos, según la variable Consumo actual de café.

Consumo	Grupo I		Grupo II		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Sí	68	87.2	24	63.2	92	79.3
No	10	12.8	14	36.8	24	20.7
Total	78	100	38	100	116	100

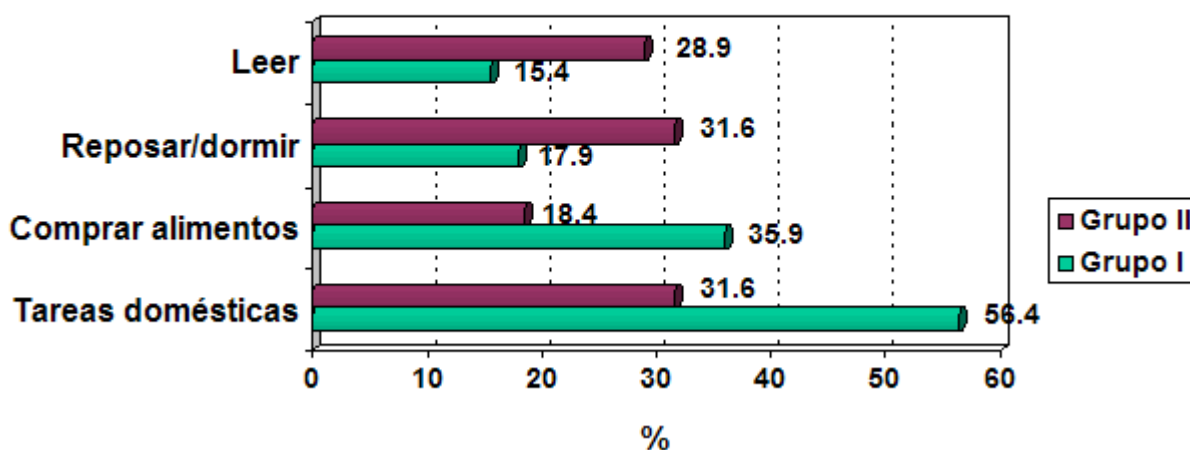
$$X^2 = 7.5681$$

1 gl

$$p = 5.898 \times 10^{-3}$$

Las Actividades cotidianas de mayor frecuencia muestran resultados interesantes en cada grupo. Estos datos son un reflejo fundamentalmente del Estado funcional de los individuos e indirectamente de la salud de los mismos. Así observamos que los longevos del grupo II, emplean su tiempo diariamente en actividades pasivas que no implican esfuerzo físico, ni contribuyen a la economía o funcionamiento del hogar. Lo contrario sucede con los ancianos del grupo I, los cuales tienen un rol importante en la ejecución de las tareas del hogar, e incluso 5 de ellos realizan actividades productivas.

Gráfico 6: Distribución de los Longevos según clasificación de longevidad y actividades cotidianas de interés.



Con relación a las Prácticas de salud en el pasado se observan diferencias interesantes. La proporción de longevos del grupo II que no realizaban ninguna práctica de salud, es superior a la del grupo I. La categoría Asistir al médico ante síntomas, resultó ser una práctica más realizada por el grupo I.

Tabla 3: Distribución de los Longevos según clasificación de la longevidad y prácticas de salud en el pasado.

Prácticas de salud	Grupo I		Grupo II		Total		p
	No.	% n=78	No.	% n=38	No.	% n=116	
Ayuda médica ante síntomas	15	19.2	1	2.6	16	13.8	7.48x10⁻³
Cumplir ttos y dietas	8	10.3	3	7.9	11	9.5	0.3418
Ninguna	55	70.5	34	89.5	89	76.7	0.0117

Estos resultados indican que los individuos del grupo I estuvieron en su juventud y adultez más pendientes del cuidado de su salud, lo cual evidentemente permite la prevención temprana de enfermedades y el control de las ya existentes con una mejor evolución de las mismas. No obstante en ambos grupos son elevados los porcentos de individuos que no realizaban ninguna práctica de salud, lo cual pudo estar motivado por creencias erróneas, falta de disponibilidad y acceso a instituciones de salud y desconocimiento entre otras causas.

La variable Contactos familiares muestra diferencias significativas entre los grupos. Al observar los porcentos, apreciamos que en el grupo I los contactos familiares son valorados como muy frecuentes y frecuentes (42.3 % y 39.7 %), mientras que en el grupo II son calificados como frecuentes (34.2 %), y en segundo lugar como muy frecuentes y no contacto familiar, estas últimas categorías con una cifra de 15.8 %.

Tabla 50. Distribución de los Longevos, según la variable Contactos familiares.

Frecuencia	Grupo I		Grupo II		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy frecuentes.	33	42.3	6	15.8	39	33.6
Frecuentes	31	39.7	13	34.2	44	37.9
Poco frecuentes.	7	9	8	21	15	12.9
Escasos.	2	2.6	5	13.2	7	6.1
No hay contacto.	5	6.4	6	15.8	11	9.5
Total	78	100	38	100	116	100

$$X^2 = 12.964$$

2 gl

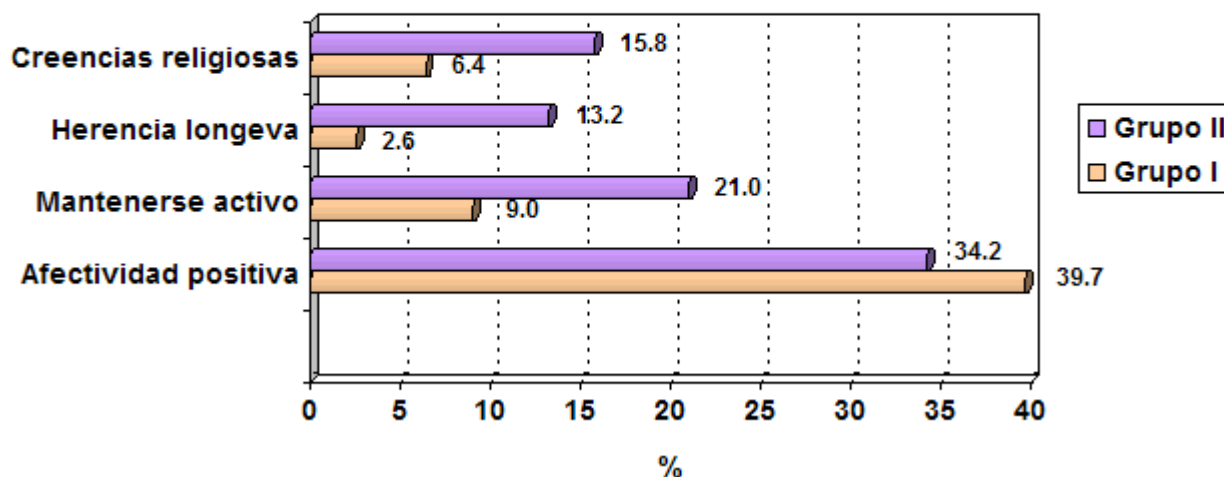
$$p = 1.531 \times 10^{-3}$$

La importancia de las relaciones con el entorno ha venido subrayada por las investigaciones relacionadas con el apoyo social, el nivel de estrés y calidad de vida en la vejez. Estas han llegado a la conclusión de que hay una relación inversa entre la red social de una persona y las disfunciones físicas y/o psicológicas; cuánto menores son las redes sociales, mayores son las patologías. (4)

La variable Autopercepción de las causas de la longevidad, refleja resultados interesantes; la afectividad positiva y mantenerse activo, son las categorías que muestran proporciones

significativamente mayores en el grupo I, con relación al grupo II. Estas categorías agrupan ideas como estar siempre alegres, estar de buen ánimo, estar contentos con la vida, las cuales agrupamos en Afectividad positiva, mientras que mantenerse activo agrupa expresiones como ser una persona activa, siempre estar realizando alguna actividad, entre otras similares.

Gráfico 7: Distribución de los Longevos según clasificación de la longevidad y autopercepción de las causas de la longevidad.



Para el grupo II las categorías que presentan diferencias significativas en cuanto a las proporciones son la herencia longeva y las creencias religiosas. Por herencia longeva entendemos las referencias a que en la familia hay varios casos de longevos y por tanto su longevidad tiene causas genéticas, y por creencias religiosas todas las ideas que expresan una voluntad divina como causa de la propia longevidad o que las creencias religiosas del individuo lo han dotado de cualidades protectoras como, paciencia, resignación, paz interior, etc., las cuales lo han ayudado a alcanzar avanzadas edades.

Con relación a este tema, en un artículo donde se exponen secretos de longevos, se mencionan: poseer gran adaptabilidad para enfrentar los cambios, disfrutar de la vida, ser optimistas, moderados al comer, casi todos pasaron por crisis fuertes en su vida, pero se recobraron de las mismas, la mayoría no fuma, son espirituales, incluso religiosos, la mayoría bebe café, pero sólo 1 o 2 tazas al día y presentan pocas enfermedades. (7)

CONSIDERACIONES FINALES

1. En los ancianos estudiados y según la clasificación general de la longevidad, presentamos una frecuencia elevada de individuos con una longevidad satisfactoria, siendo la dimensión bienestar subjetivo la de resultados más positivos en este grupo.

2. En cuanto a las características sociodemográficas, la edad tuvo una distribución similar en ambos grupos, el sexo femenino y en consecuencia la condición de ama de casa predominaron en el grupo II, así como la viudez.
3. Las variables del estilo de vida que mostraron diferencias entre los grupos a expensas del grupo con longevidad satisfactoria: consumo de café y actividades cotidianas como realizar tareas domésticas y comprar alimentos, los contactos familiares muy frecuentes y afectividad positiva y mantenerse activo en la autopercepción de las causas de longevidad.
4. Marcaron diferencias en sentido negativo, es decir, en el grupo de longevidad no satisfactoria, cuando no existían contacto con familiares o éstos eran escasos, ausencia de prácticas de salud en el pasado y en la autopercepción de las causas de longevidad, la herencia longeva y las creencias religiosas.

RECOMENDACIONES

1. Realizar estudios sobre el tema que exploren variables psicológicas como autovaloración, concepción del mundo, autoestima, estrategias de afrontamiento, locus de control, entre otras, lo cual permitiría realizar una caracterización más abarcadora de los longevos.
2. Realizar un estudio analítico que permita establecer las variables que contribuyen al logro de una longevidad satisfactoria.
3. Elaborar programas de promoción de salud dirigidos a etapas tempranas del ciclo vital, con el objetivo de lograr una longevidad satisfactoria en nuestra población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Arens D. A. 1983. "Widowhood and well-being: An examination of sex differences within a causal model". *International Journal of Aging and Human Development*, Vol (15): 27-40.
2. Apt Nana. 1999. "Tercer Mundo. Tercera Edad". Correo de la UNESCO Vol. (1) Pág. 24.
3. Bowling A. 1989. "Woodiest alter widow(er) hood? A discriminant analysis". *Omega: Journal of Death and Dying*. ; 19(2): 135-153.
4. Conde Salas JL. "Vivir la vejez positivamente" [Fecha de acceso 6 de noviembre del 2002] Disponible en URL: <http://psicomundo.com/tiempo/educacion/positivamente.htm>
5. Fernández S. B, Almuiña G. M, Alonso C.O, Blanco M. B. 2001. "Factores psicosociales presentes en la tercera edad". *Rev. Cub. Hig. Epidemiol.*; 39(2): 77-81.
6. García M A. 2002. "Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: un análisis conceptual" [Fecha de acceso 23 de enero del 2003] Disponible en URL: <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*, Buenos Aires. Año 8, No 48.
7. "Grandes secretos de una Longevidad Sana" [Fecha de acceso 6 de noviembre del 2002] Disponible en URL: <http://www.prodigyweb.net.mx/link99/pag12.htm>
8. Okun M, Stock W. A, Haring M. J, Witter R.A. 1984. "The social activity/subjetive well - being relation: A quantitative synthesis". *Research on Aging*.; Vol(6): 45- 65.

9. Olsen J. K. 1980. "The effect of change in activity in voluntary association on life satisfaction among people 60 and over who have been active through time". *Dissertation Abstracts International*. : Pág.80-107.
 10. Reyes C T, Triana A. E, Matos P. N, Acosta S. J. 2002. "Salud en la tercera Edad y Calidad de Vida" [Fecha de acceso 23 de octubre del 2002] Disponible en [pdf](#)
 11. Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. [Fecha de acceso 14 noviembre 2002] Disponible en URL: [http:// www.onu.org](http://www.onu.org)
-

Mecanismos de Defensa Utilizados por Profissionais de Saúde no Tratamento de Câncer de Mama

Rosani Gambatto, Fabiana Carmen de Carli, Rachel Fernanda Guarienti,
André Luiz Picolli da Silva, Alessandra Bonassolo Prado
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Brasil)

Resumo

O câncer de mama é provavelmente o mais temido pelas mulheres devido a sua alta frequência e efeitos psicológicos que afetam sua imagem pessoal. O objetivo desta pesquisa é identificar quais são esses mecanismos de defesa utilizados pelos profissionais de saúde que exerçam atividades na Rede Feminina de Combate ao Câncer de São Miguel do Oeste – SC no tratamento de mulheres portadoras de câncer de mama. Para obtenção dos dados foi elaborada uma entrevista estruturada, a partir da qual constatou-se uma variedade dos mecanismos utilizados, como racionalização, formação reativa, intelectualização, negação e deslocamento. Pelo exposto nesse trabalho, ficou evidente que a tarefa de tratar de uma paciente com câncer de mama, é considerada pelos profissionais como difícil, razão pela qual os profissionais acabam utilizando os mais variados mecanismos de defesa.

Palavras Chaves: Mecanismos de defesa, Profissionais de saúde e Câncer de mama.

Resumen

El cáncer de mama es probablemente el más temido por las mujeres debido a su alta frecuencia y efectos psicológicos que afectan su imagen personal. El objetivo de esta búsqueda es identificar cuáles son esos mecanismos de defensa utilizados por los profesionales de salud que ejerzan actividades en la Red Feminina de Combate al Cáncer de São Miguel do Oeste SC, en el tratamiento de mujeres portadoras de cáncer de mama. Para obtención de los datos fue elaborada

una entrevista estructurada, a partir de la cual se constató una variedad de los mecanismos utilizados, como racionalización, formación reactiva, intelectualización, negación y desplazamiento. Por el expuesto en ese trabajo, quedó evidente que la tarea de tratar de una paciente con cáncer de mama, es considerada por los profesionales como difícil, razón por la cual los profesionales acaban utilizando los más varios mecanismos de defensa.

Palabras-llave: Mecanismos de Defensa, Profesionales de Salud y Cáncer de Mama.

Abstract

The breast cancer is probably the most fearsome for the women due to his/her high frequency and psychological effects that you/they affect her personal image. The objective of this research is to identify which are those defense mechanisms used by the professionals of health that exercise activities in the Feminine Net of Combat to Cancer of São Miguel do Oeste - SC in the women's breast cancer bearers treatment. For obtaining of the data a structured interview was elaborated, starting from which a variety of the used mechanisms was verified, as rationalization, formation reactivates, intellectual, denial and displacement. For the exposed in that work, it was evident that the task of taking care of a patient with breast cancer, it is considered by the professionals as difficult, reason for the which the professionals end up using the most varied defense mechanisms.

Keywords: Defense Mechanism, Health professional and Cancer of Breast.

1. MECANISMOS DE DEFESA UTILIZADOS POR PROFISSIONAIS DE SAÚDE NO TRATAMENTO DE MULHERES PORTADORAS DE CÂNCER DE MAMA

Objetiva-se com esta pesquisa demonstrar no que se baseia a relação médico/paciente, ressaltando os mecanismos de defesa utilizados pelos profissionais de saúde ao relacionarem-se com mulheres portadoras do câncer de mama. Já que existem poucas pesquisas diretamente relacionadas com o assunto, e no entanto, existe uma importância tanto para a área do profissional de saúde quanto para as pacientes, podendo assim ajudar, mesmo que de uma forma sutil, porém significativa, a comunidade em geral.

A relação profissional/paciente é, na verdade, a interação entre dois seres humanos, na qual estão envolvidas, duas personalidades distintas, de modo que tudo o que pode ser observado no processo de relacionamento entre ambos e particularmente os mecanismos de defesa dos profissionais de saúde, pode e deve ser objeto de estudo nesta relação do profissional de saúde com a paciente com câncer de mama.

Houve uma época, em que ter câncer, era ter os dias contados. No entanto, com o passar do tempo e com o conhecimento adquirido da população através de campanhas, houve um aumento das medidas preventivas e uma maior procura de profissionais na área. Segundo Adams & Petersdorf:

Câncer é um termo utilizado para caracterizar o crescimento anormal de células, que pode resultar na invasão de tecidos normais vizinhos ou na disseminação para outros órgãos (metástase). O grau

de malignidade do câncer baseia-se na propensão destas células à invasão e disseminação distante. (1980, p1710).

Hakaru Tadokoro disse, em reportagem feita para “Revista de Saúde Mental”(2004), que o câncer pode também expressar as condições de vida das populações e de desenvolvimento das sociedades. A má alimentação ou ingestão de alimentos inadequados, a falta de higiene e de condições sanitárias, o consumo de cigarro e bebidas em excesso, a falta de diagnósticos precoces podem contribuir para desencadear alguns tipos de tumores.

1.1 Lidando com a morte

Segundo Belos (1999), antigamente o paciente em fase terminal morria em sua própria casa, lentamente, onde tinha tempo para despedir-se e passar seus últimos momentos com seus familiares. No entanto, cultura científica e objetiva por excelência, muitas vezes acaba por deixar pessoas morrerem sozinhas, na assepsia fria dos hospitais e experimentando, como último sentimento, um dos medos mais primitivos do ser humano: a solidão.

Com o desenvolvimento científico, morrer tornou-se solitário e desumano. Diante do paciente terminal, quando a medicina já sabe que a doença venceu a guerra, não cabe mais ao médico a tentativa de cura, muitas vezes extremamente sofrível e estéril, mas assistir, servir, confortar e cuidar. Se pretendendo ajudar alguém nessa fase, seja terapeuticamente, medicamente ou humanamente, é preciso preparar-se e informar-se para lidar com a morte.

Segundo Ballone (2005) a morte constitui o oposto da vida. Por isso, torna-se um fenômeno aterrorizante, repulsivo e desconhecido para nossa espécie, que exulta instintivamente a vida. Dor e medo são os sentimentos predominantes nesta relação com a morte.

No entanto, afirma ainda que a morte é um processo biológico natural e necessário. Falar que a morte é o contrário da vida não é correto. A morte é uma condição indispensável à sobrevivência das espécies e, através dela a vida se alimenta e se renova. Desta maneira a morte não seria a negação da vida e sim um artifício da natureza para tornar possível a manutenção da vida. (Ballone, 2005)

A sociedade ocidental, basicamente, rejeita a morte procurando constantemente vencê-la e para isso se baseia no seu desenvolvimento científico. A tentativa de vencer ou, no mínimo, contornar a morte é pretendida com certo sucesso pela medicina moderna. Ao pensar na morte, seja a simples idéia da própria morte ou a expectativa mais do que certa de morrer um dia, seja a idéia estimulada pela morte de um ente querido ou mesmo de alguém desconhecido, o ser humano maduro normalmente é tomado por sentimentos e reflexões. (Ballone, 2005).

Esses pensamentos, ou melhor, os sentimentos determinados por esses pensamentos variam muito entre as diferentes pessoas, também variam muito entre diferentes momentos de uma mesma pessoa. Podem ser sentimentos confusos e dolorosos, serenos e plácidos, raivosos e rancorosos, racionais e lógicos, e assim por diante.

Enfim, são sentimentos das mais variadas tonalidades. Isso tudo pode significar que a morte, em si, pode representar algo totalmente diferente entre as diferentes pessoas, e totalmente diferente em diferentes épocas da vida de uma mesma pessoa.

1.2. A psicologia e o câncer

Uma pergunta dita pela maioria das pacientes é “Por que eu?”. Esta é a pergunta que a pessoa imediatamente se faz quando recebe o diagnóstico de câncer. A vida parece, então, desmoronar junto com todos os projetos, expectativas, desejos e conquistas. (Teixeira, 1999).

Segundo Seguin (1999) “o câncer é percebido ainda hoje como uma condenação, como um castigo – merecido ou não – estando ainda fortemente associado à idéia de morte”. A partir desta vivência, a pessoa, que se depara com a informação de um câncer, tende a se isolar procurando esconder dos outros e, por vezes, até de si mesma, a sua doença.

Este tipo de atitude de negação, longe de ter um efeito positivo na reorganização da pessoa frente à doença, tende a retardar e dificultar os passos necessários na busca dos recursos disponíveis ao seu tratamento. Pois, só na medida em que o câncer é enfrentado de forma direta e objetiva, com a participação ativa da pessoa nas decisões pertinentes ao seu tratamento e à sua vida como um todo, é que se torna possível desmistificar essa doença e reorganizar a vida, de forma que a pessoa possa buscar uma maneira mais plena e satisfatória de viver consigo mesma e com os outros.

Nesta ótica, o atendimento psicológico mostra-se útil ao ajudar a pessoa a lidar com a doença e a perceber o que pode e precisa ser mudado em si mesma – atitudes, crenças, valores e expectativas – visando uma melhor qualidade de vida.

Sendo assim, é importante frisar que isto pode ser buscado e alcançado independentemente do prognóstico e da evolução da doença, uma vez que o essencial está não na quantidade de anos vividos, mas na maneira de vivê-los.

1.3. Relação profissionais de saúde/paciente

Segundo Prado, Ramos e Valle “a relação médico/paciente é interação humana na qual estão em jogo emoções, sentimentos e fantasias de natureza bastante primitivas e portanto muito intensas”(2005, p.72).

Sendo assim, os profissionais de saúde deveriam pensar no efeito humanizador que se concretizaria se estivessem mais próximos de seus doentes ao longo de todo o tratamento. A afetividade da relação médico/paciente possibilita a troca de experiências, dando a oportunidade a ambos de rever conflitos internos; teriam a oportunidade de aprender a viver de modo mais intenso e interessante o dia-a-dia, reformulando sua própria vida como profissional e indivíduo.

Segundo Schiler (1997) “os profissionais saberiam que todo seu empenho na arte médica não se mostra frustrante diante da morte, vendo que contra as forças incansáveis da natureza, não haverá jamais vitória que dure”(p. 22) Necessita-se também se posicionar diante da vida, encarando com realidade e serenidade a própria finitude e limitação, assim como a dos doentes, diante das doenças e portanto compreendê-los quando se mostram frágeis, assustados e com dor.

Para compreender as fases psicológicas que as doenças trazem é essencial para o entendimento das reações do doente e dos familiares, evitando que mecanismos compensatórios surjam impedindo a assimilação da realidade e elevando a altos índices a ansiedade e angústia de todos os envolvidos. Pois a morte mobiliza conteúdos internos, sentimentos persecutórios e angústias no profissional, que não estando preparado não poderá compreender o que sente e por defesa acaba se distanciando do doente e impossibilitando envolvimento tão essencial para a cura ou para o acompanhamento da doença. (Schiler, 1997).

Faz-se necessário, que todos que lidam com doentes crônicos e terminais tenham sido preparados e acompanhados psicologicamente, pois desde o momento da descoberta da doença, a comunicação formal ao doente até o ato de morrer, tudo mobiliza profundamente e não se pode deixar de perceber que são sentimentos e sensações relevantes. Assim, poder estar próximo ao doente amparando e facilitando expressões de rejeição, raiva isolamento e abandono, minimiza sensivelmente o stress de ambos e facilita a compreensão das fases de evolução psicológica da doença e da morte, proporcionando a vivência da grandeza de uma relação humanitária.

1.4. Mecanismos de defesa dos profissionais de saúde

Segundo Nunes (2004) “como seres humanos é difícil conciliar o ideal de curar e a formação como pessoa com o ideal profissional de cuidar”(p. 55). Mas, para isto contribuem as constantes descobertas científicas na área da saúde, que permitem aumentar a esperança de vida do homem e que parecem criar na sociedade cada vez mais a idéia de imortalidade, exigindo dos profissionais de saúde que tudo seja feito no sentido de tratar o órgão ou sistema doente em detrimento do cuidar da pessoa doente no seu todo.

Constata-se ainda, que a maior dificuldade, e talvez mesmo como profissionais, é precisamente o saber ser com o doente, ou seja, o aspecto relacional e o culto da relação de ajuda. Se para um profissional de saúde é difícil desenvolver os aspectos relacionais com qualquer doente, mais se agrava ao se tratar de uma pessoa com câncer de mama, pois poucas são as doenças que causam maiores sentimentos de ansiedade e apreensão, ainda mais que o câncer de mama apresenta uma conotação social com sofrimento, mutilação, dor, dependência, rejeição e morte. (NUNES, 2004)

Sendo assim, cuidar do doente constitui mesmo uma das atividades mais exigentes e desgastantes, tanto a nível físico como psíquico, a que estão sujeitos os profissionais presenciando muitas vezes à falência do tratar emergindo então o cuidar, o que requer uma grande maturidade profissional e estabilidade emocional face a esta doença.

Segundo Bird (1978) “entre todos os aparatos técnicos que aumentam o poder de observação do médico, nenhum se aproxima em valor do uso habilidoso das palavras faladas – palavras do médico e do paciente”(p.41). Mas sabe-se que muitas vezes mais importante que a comunicação verbal são os gestos, as expressões faciais ou o próprio tom de voz.

Para além do primeiro contato, existem alguns princípios e valores que devem prevalecer e nortear sempre a relação profissional/doente, como seja o respeito pelo outro, reconhecendo cada doente como uma personalidade própria e única. As informações devem ser transmitidas de forma clara, de acordo com a especificidade individual de cada doente e à medida dos seus desejos. Passa também por respeitar o silêncio e procurar desse modo estimular a capacidade de reflexão do doente sobre si mesmo dando-lhe oportunidade e tempo para expressar as suas emoções e esclarecer as suas dúvidas e preocupações. Devem também, ser evitadas atitudes como a frieza, falta de sensibilidade, de afeto, desinteresse ou distância substituindo-as por outras como o calor humano, a compreensão e mais importante que isso se mostrar e manter-se interessado escutando o doente com todos os sentidos.

Os profissionais de saúde, quando em confronto com situações emocionalmente mais desgastantes, tais como quando o doente aborda sobre o seu diagnóstico ou prognóstico de doença, tem-se tendência a adotar muitas vezes, por vezes inconscientemente, mecanismos de proteção e defesa, como: negação da situação, distanciamento, manutenção de relações superficiais com os doentes, instituição de rotinas e protocolos, argumentando falta de tempo e de disponibilidade para ouvir e estar junto das doentes.

Além disso, para poder ser eficaz na sua atuação, o profissional de saúde deve conhecer o impacto emocional que o diagnóstico do câncer tem sobre o doente e a família. Situações como choque, negação, raiva, instabilidade emocional e ansiedade são freqüentemente acompanhadas por distúrbios físicos variados.

Enfim, estes doentes têm necessidade de conseguir uma verdadeira relação de confiança com a equipe de saúde, estabelecer uma comunicação aberta, honesta, verdadeira e freqüente. O doente necessita ter a garantia de que a equipe de saúde fará o maior esforço possível para minimizar os seus sintomas psicológicos e físicos, percebendo que está envolvido na tomada de decisões sentindo-se útil.

Todos os mecanismos de defesa podem ser encontrados em indivíduos saudáveis, e sua presença excessiva é, via de regra, indicação de possíveis sintomas neuróticos. Citam-se os principais (Baseado no livro “Teorias da Personalidade” de J. Fadiman e R. Frager – Harba, 1980): Repressão, Racionalização, Formação Reativa, Projeção, Intelectualização, Negação e Deslocamento.

2. MÉTODO

Caracterização Dos Participantes

SUJEITO A – Sexo masculino, 10 anos de profissão, formado em 1994 e a 4,5 anos trabalha com ginecologia e obstetrícia.

SUJEITO B - Sexo feminino, 27 anos de profissão e a mais de 30 anos em contato com pacientes com câncer de mama.

SUJEITO C – Sexo feminino, 12 anos de profissão e a 12 anos trabalha com pacientes com câncer de mama

Instrumento de coleta de dados

Para uma melhor fidedignidade as informações descritas utilizou-se um gravador da marca Sony, sendo que as fitas foram inutilizadas após a transcrição do discurso.

Procedimento de Campo

Foi realizada uma visita a Rede Feminina de Combate ao Câncer de SMO, para conhecer o trabalho e os profissionais que ali trabalhavam, sendo que havia quatro profissionais e uma profissional que se recusou a participar da entrevista. Desse modo, foi entrado em contato via telefone para agendar entrevista e local com os mesmos, sendo escolhido o dia, horário e local por eles. Assim, ao chegar no local da entrevista foi entregue ao sujeito um termo de livre consentimento, sendo que todos eles assinaram, concordando com os termos na deferida solicitação e a entrevista foi gravada.

3. RESULTADOS

SUJEITO A

EXPERIÊNCIA PESSOAL : Conhecimento adquirido ao longo da vida no seu ambiente particular.

O Sujeito A relata, que possui em seu contexto familiar, uma parente muito próxima que é portadora de câncer de mama. Afirma que é uma doença difícil de lidar, devido, a preconceitos, pois o paciente no momento em que recebe o diagnóstico considera a sua vida como selada, com poucas chances de tratamento e cura. Existe também a expectativa da paciente, com a qual é necessário transmitir otimismo para a realização do tratamento.

Este Sujeito também relata o processo de aceitação das pacientes à doença após o diagnóstico estar confirmado. Inicialmente surge a negação da doença (pacientes que permanecem nesta fase acabam não realizando o tratamento e normalmente vem a óbito), em seguida a revolta (muitas pacientes ficam revoltadas e culpam o médico por não ter dado o diagnóstico antes, ficando muitas vezes agressivas) e finalmente a aceitação de sua condição. Assim o Sujeito confirma a falta de preparo para com as pacientes nesses casos, não havendo um treinamento suficientemente adequado para lidar com elas, principalmente aquelas que acabam transferindo para o médico a

responsabilidade sobre a doença, e o médico, por sua vez, transfere a paciente antipatia fazendo com que na maioria das vezes ela fuja do tratamento.

Ressalta também, que devido ao fato de ter parente próximos com câncer, encara o paciente com mais sensibilidade, sabendo o que vai acontecer e a maneira de agir em determinadas situações. Isto facilita a interação e assim, este Sujeito, procura transmitir a paciente uma certa dose de paciência e otimismo o que evita possíveis confrontos. Procura também explicar à paciente, que o tratamento é feito passo-a-passo até chegar a uma possível cura. No entanto, para chegar a isso, o Sujeito relata a necessidade do treinamento, da sensibilidade e do manejo clínico, o que considera muito importante “o psicólogo do paciente” para o desfecho final. Utiliza também, meios para tentar confortar o paciente o máximo possível para o mesmo ir aceitando a situação e vivenciando-a junto ao médico.

SUJEITO B

PROCESSO NATURAL DE ENVELHECIMENTO: Processo de mudança espontânea natural, ou inerente de tornar-se velho.

O Sujeito B, relata que há dois grupos de mulheres completamente distintas: de um lado “as que aceitam as mudanças do corpo e a possibilidade de um câncer ao longo da vida” e de outro lado “as que nunca contam com essa possibilidade ao longo da vida”. Este fato repercute na postura do médico frente a estas situações. Argumenta que a paciente que aceita envelhecer já chega no consultório sabendo que está sujeita a neoplasia, colocando-se a disposição para o tratamento imediato, aceitando a possibilidade de cura ou não da patologia. Já a paciente que não aceita envelhecer é mais resistente em aceitar o diagnóstico, se desespera e demora mais tempo para iniciar um tratamento curativo. Este profissional, no entanto, relata que não dá para identificar o porque um grupo se comporta de tal maneira e outro trabalha como uma ocorrência habitual e procuram ajudar no tratamento seguindo todas as orientações médicas, sendo que, essa diferença de comportamento é independente da cultura e da quantidade de conhecimento científico ou técnico ue ela tenha.

O Sujeito considera que o câncer de mama foi e continua sendo muito estigmatizado, não havendo motivo para tanto pavor a presença ou diagnóstico do câncer. Os avanços na medicina possibilitam a paciente que tenha uma vida normal após o tratamento. E o Sujeito repassa a paciente que ela vai ter que dedicar em torno de um ano da sua vida ao tratamento e de reconstrução de seu corpo, após esse tempo, a vida continua da mesma maneira, podendo voltar as atividades cotidianas.

O Sujeito B, considera o câncer uma doença crônica, e que acha mais fácil conviver com um câncer de mama do que com uma diabetes, o câncer limita menos do que a diabetes, uma cardiopatia ou uma hipertensão segundo o Sujeito B.

SUJEITO C

CERTEZA AO DAR O DIAGNÓSTICO: Convicção e segurança ao repassar para a paciente o conhecimento ou determinação da doença pela observação e descrição dos sintomas e/ou mediante exames diversos.

Para o Sujeito C é muito difícil dar o diagnóstico a paciente, sendo que o sujeito considera que não pode falar isso para os familiares, mesmo que julgar que quando uma mulher procura o médico com algum problema de mama, e ela já vem com medo, ninguém está preparado para receber essa notícia, mas a pessoa já vem sabendo ou ela tem ou ela não tem, já chega um pouco preparado, mas não totalmente. Sendo assim, o sujeito só repassa o diagnóstico de câncer ao ter cem por cento de certeza, pois todos o psicológico da mulher que já vem abalado pela lesão, também envolve a família, sendo que, por considerar menos chocante para a paciente, o sujeito não fala em câncer mas em neoplasia.

Relata que o câncer de mama é mais difícil de dar o diagnóstico do que outros cânceres, pela questão que se tiver que ser retirada a mama, onde todas vão ver, vai aparecer, todos enxergam, além do psicológico nesse caso, que é mais complicado. Lembra também que o câncer pode não matar e não mata um número considerável de mulheres hoje, pois as mulheres vão a procura de atendimento, sendo assim, podendo diagnosticar mais cedo e pode-se tratar e curar, portanto, câncer não significa morte. E o médico tem que saber lidar e indicar logo o tratamento que for necessário mesmo que seja cirurgia, radio ou quimioterapia, para que a pessoa viva bem depois disso, sem seqüelas.

DIAGNÓSTICO

Sujeito A e C: *Deslocamento* (um motivo que não pode ser gratificado de uma maneira é desviado para outro canal)- dificuldade em transmitir o diagnóstico. Não é uma doença fácil de lidar devido a preconceitos. “Difícil dar o diagnóstico, ninguém está preparado para receber essa notícia, só o anuncia o diagnóstico quando tem certeza”.

Sujeito B: *Intelectualização* (tentativa de se desvencilhar de uma situação estressante lidando com ela de maneira abstrata e intelectual): “Há dois grupos de mulheres diferentes: as que aceitam envelhecer e aceitam as mudanças do corpo e a possibilidade do câncer e outras que não contam nunca com essa possibilidade ao longo de sua existência. As que aceitam, sabem que estão sujeitas a uma neoplasia desta qualidade.”

RELAÇÃO MÉDICO/PACIENTE

Sujeito A: Intelectualização: “Os processos de negação, revolta e aceitação da doença”.

Sujeito B: Racionalização (atribuição de motivos lógicos ou socialmente desejáveis ao que fazemos de modo a parecer ter agido racionalmente). “Não vejo motivo para se tratar com tanto pavor a presença ou diagnóstico de câncer de mama. Depois do tratamento a vida continua completamente igual a que ela tinha antes do diagnóstico”.

Sujeito C: *Formação reativa*. (Escondem um motivo de si mesmas dando forte expressão ao motivo oposto). "Muito difícil de dar essa notícia, mas normalmente a mulher que te procura com algum problema de mama ela vem com medo, a pessoa já vem sabendo que ou ela tem ou ela não tem".

SIGNIFICADO DO CÂNCER

Sujeito A: Experiência pessoal; *Racionalização*: "são vários familiares com cancer e eu acho que a vivência da gente como indivíduo e quando tem na família uma pessoa com câncer enriquece o lado profissional para quem trabalha na saúde".

Sujeito B: *Negação*. (Quando uma realidade externa é muito desagradável de encarar, a pessoa pode desenvolver uma negação, negando a existência de uma realidade indesejável). "Acho mais fácil conviver com um câncer de mama do que com um diabetes. Ele te restringe e te limita menos do que uma diabetes, uma cardiopatia ou um hipertensão).

Sujeito C: *Formação Reativa*: "Câncer não é sinal de morte".

4. DISCUSSÃO

A análise das três categorias depara-se com algumas questões discutidas na literatura a respeito dos mecanismos de defesa utilizados pelos profissionais de saúde em tratamento com mulheres portadoras de câncer de mama. Em primeiro lugar, os mecanismos de defesa utilizados podem ser considerados como necessários para a relação médico/paciente? Como se constitui a atividade de cuidar do doente, para o profissional de saúde? E finalmente, encontra-se em todo o processo de doença, por exemplo, construções culturais e significado pessoal, quais as articulações mais relevantes do ponto de vista do tratamento, a fim de possibilitar uma maior adesão ao mesmo.

A respeito da primeira questão mencionada acima, Nunes relata que "os profissionais de saúde, quando em confronto com situações emocionalmente mais desgastantes tais como quando o doente aborda sobre o seu diagnóstico ou prognóstico da doença, tem-se a tendência a adotar muitas vezes, incoscientemente mecanismos de defesa, como: negação da situação, distanciamento, manutenções de relações superficiais com os doentes, instituição de rotinas e protocolos, argumentando falta de tempo e de disponibilidade para ouvir e estar junto dos doentes". E ainda segundo Fadiman "todos os mecanismos podem ser encontrados em indivíduos saudáveis". De acordo com Alkinson "Freud utilizou o mecanismo de defesa para se referir as estratégias que as pessoas utilizam para lidar com a ansiedade, que são predominantemente inconsciente, eles ajudam nos momentos difíceis até que pode-se lidar com as situações estressantes de maneira mais direta".

Pode-se perceber, dessa maneira, que a utilização dos mecanismos de defesa é natural e necessária para poder lidar com as situações do dia-a-dia, inclusive na relação médico/paciente. Nos resultados da pesquisa constatou-se uma variedade dos mecanismos utilizados, possuindo diferentes mecanismos para as mesmas questões, surgiram assim, mecanismos de racionalização, formação reativa, intelectualização, negação e deslocamento.

A respeito da segunda questão a atividade do cuidar do doente para o profissional, segundo Nunes “cuidar do doente constitui uma das atividades mais exigentes e desgastantes, tanto a nível físico como psíquico, a que estão sujeitos os profissionais presenciando muitas vezes a falência do tratar emergindo então o cuidar, o que requer uma grande maturidade profissional e estabilidade emocional face a doença. Constata-se ainda, que a maior dificuldade é talvez mesmo como profissional, é precisamente o saber ser com o doente, ou seja, o aspecto relacional e o culto da relação de ajuda. Se para um profissional de saúde é difícil desenvolver os aspectos relacionais com qualquer doente, mas se agrava ao se tratar de uma pessoa com câncer de mama, pois poucas são as doenças que causam maiores sentimentos de ansiedade e agressão, ainda mais que o câncer de mama apresenta uma conotação social com sofrimento, mutilação, dor, dependência, rejeição e morte”. De acordo com os resultados da pesquisa, pode-se perceber que na relação médico/paciente os profissionais utilizam mecanismo de intelectualização de maneira que, os profissionais tentam se desvencilhar de uma situação estressante lidando com ela de maneira abstrata e intelectual, outras utilizam o mecanismo de racionalização, sendo que atribuem motivos lógicos ou socialmente desejáveis para o comportamento. Pode-se perceber assim, que os profissionais procuram utilizar um discurso e atitudes consideradas racionais para com a relação médico/paciente, deixa-se assim de humanizar essa relação, tornando-a muitas vezes, uma relação desinteressada, com falta de comunicação, sensibilidade e afeto, o que por sua vez dificulta que o paciente consiga estabelecer uma verdadeira relação de confiança com a equipe de saúde.

Na terceira questão sobre o que é relevante à adesão ao tratamento, percebe-se que em relação ao significado pessoal do câncer para os profissionais, surgiram os mecanismos de formação reativa, no qual há tendência das pessoas esconderem um motivo de si mesmo, dando forte expressão ao motivo oposto, constata-se assim, a dificuldade em confrontar-se com tal situação. Outros profissionais entrevistados utilizaram a racionalização, mecanismos comuns em profissionais de saúde devido ao seu nível de conhecimento. No entanto, talvez esta seja a maneira encontrada pelos profissionais para poderem lidar com a situação, não sendo melhor ou pior que as encontradas por outras pessoas, apenas a encontrada, não tendo, necessariamente maior eficácia. O significado pessoal do câncer passa pela construção cultural, na medida que o Brasil é um país tropical onde se prioriza a exposição do corpo e sua aparência saudável, sendo que a questão da estética muito importante.

Para Prado, Ramos e Valle “os profissionais de saúde deveriam pensar no efeito humanizado que se concretizaria se estivesse mais próximas de seus doentes ao longo de todo tratamento”. Segundo Pereira “compreender as fases psicológicas que as doenças trazem é essencial para o entendimento das reações do doente e dos familiares, evita-se que mecanismos compensatórios surjam impedindo a assimilação da realidade e elevando altos índices a ansiedade e a angústia de todos os envolvidos. Se faz necessário, que todos que lidam com doentes crônicos e terminais tenham sido preparados e acompanhados psicologicamente, pois desde o momento da descoberta da doença, a comunicação formal ao doente até o ato de morrer, tudo mobiliza profundamente e

não se pode deixar de perceber que são sentimentos e sensações relevantes. Assim, poder estar próximo ao doente minimiza sensivelmente o estresse de ambos e facilita a compreensão das fases de evolução psicológica da doença e da morte, proporcionando a vivência da grandeza de uma relação humanitária. Percebe-se assim que, muitas vezes o profissional acaba se distanciando do doente e dificultando o envolvimento que é considerado essencial para a cura ou acompanhamento da doença.

5. CONCLUSÃO

Através desta pesquisa, pode-se constatar quais são os mecanismos de defesa utilizados pelos profissionais de saúde em tratamento com mulheres portadoras de câncer de mama, assim como a diferença dos mecanismos de um profissional para outro na mesma questão.

Percebeu-se uma carência de trabalho no que diz respeito aos mecanismos de defesa, sendo que poucos autores arriscaram-se a tecer considerações e aprofundar-se no tema. Em relação aos mecanismos de defesa, o fato é que, seja como forma de lidar melhor com a situação ou de evitar conflito psíquico, ou seja, ainda por ambos parece haver a utilização das mesmas de maneira a evitar um envolvimento mais efetivo com os pacientes.

Pelo exposto nesse trabalho, ficou evidente que a tarefa de tratar de uma paciente com câncer de mama, é considerada pelos profissionais como difícil, principalmente no momento do diagnóstico, fica dessa maneira, a dúvida em termos da preparação psicológica dos profissionais em determinadas situações, sendo que nenhum dos profissionais interrogados demonstrou facilidade ou um bom manejo, seja na relação médico/paciente, seja no tratamento em geral.

A relevância desta pesquisa, está em proporcionar aos profissionais de saúde um maior conhecimento sobre como utilizam seus mecanismos de defesa, afim de que possam melhorar a relação médico/paciente, além disso fornecer subsídios para a construção de projetos de intervenção profissional com as quais sejam possíveis tornar mais humanas as ações na área da saúde em relação as portadoras de câncer de mama.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballone GJ. (2005) "Lidando com a Morte" - in. *PsiquWeb*, Internet, disponível em www.psiqweb.med.br
- BELOS, M, B. (1999) Artigo Publicado na *Gazeta Mercantil*. Rio de Janeiro
- BIRD, B. (1978) *Conversando com o paciente*. São Paulo: Manole.
- CAIRO, C. (2003) *Resgatando a ligação corpo-mente*. RJ Editora: Harba, 15ª Edição.
- FADIMAN, J.; FRAGER, R. (1986) *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Harba,
- HOWARD E LEWIS (2001) *Medicina Psicossomática em Odontologia SP*. Cap. 2
- MS, T. & PETERSDORF, I. (1980) *Harrison Medicina Interna*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- NUNES, R. (2004) *Cuidar o Doente Oncológico no Internamento*. Centro Regional de Oncologia de Coimbra, AS.
- PRADO, R. E VALLE (2005) "Atualização Terapêutica" - *Artes médicas* - 22ª Edição
- SCHILER, E. (1997) *O Conceito de dor Total no Câncer*. São Paulo. Robe Editorial

SEGUIN, R.C. (1999) *Um enfoque bioenergético no trabalho corporal e o câncer*. Convenção Brasil Latino América – Centro Reichiano – Foz do Iguaçu - SC

TADOKORO, H.. (2004) *Revista de Saúde Mental*. Dados retirados www.revistapsicologia.com.br

TEIXEIRA, R. (1999) *Oncologia Médica* em <http://www.ricardoteixeira.med.br/>

Aplicação do Psicodrama Pedagógico na Compreensão do Sistema Único de Saúde:

Relato de Experiência

Annatália Meneses de Amorim Gomes

Secretaria da Saúde do Ceará (Brasil)

Conceição de Maria de Albuquerque

NAMI - UNIFOR (Brasil)

Escolástica Rejane Ferreira Moura

Universidade Federal do Ceará – UFC (Brasil)

Luiza Jane Eyre de Souza Vieira

Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Instituto Dr. José Frota. (Brasil)

Resumen

Se trata de un estudio descriptivo – explorador, que ha tenido como objetivo la identificación de los resultados de la aplicación del psicodrama pedagógico como referencial para el aprendizaje acerca del Sistema Único de Salud. Los datos se originan del convivio en un seminario temático que se ha desarrollado como parte de la asignatura de Políticas y Prácticas de Salud, del Master de Educación en Salud de la Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Los resultados han evidenciado que la aplicación del psicodrama pedagógico ha facilitado la comprensión del SUS por parte de los alumnos de este grupo de Master. Integración, afectividad, ingeniosidad, relajación, motivación, participación, conexión entre teoría y práctica y el ponerse en lugar del cliente han sido aspectos favorables al aprendizaje, potencializados por el uso del psicodrama. Se recomienda que otras experiencias se reproduzcan siguiendo este referencial, de manera a desafiar el paradigma de la enseñanza tradicional: controladora, estricta y limitada.

Palabras - clave: Enseñanza, Psicodrama, Sistema Único de Salud.

Resumo

Trata-se de estudo descritivo-exploratório, que teve como objetivo identificar as repercussões da aplicação do psicodrama pedagógico como referencial para aprendizagem sobre o Sistema Único de Saúde. Os dados foram oriundos da vivência de um seminário temático desenvolvido como

parte da Disciplina Políticas e Práticas de Saúde, do Mestrado de Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Os resultados constataram que a aplicação do psicodrama pedagógico facilitou a compreensão do SUS por parte dos alunos desta turma de mestrado. Integração, afetividade, criatividade, descontração, motivação, participação, conexão entre teoria e prática e colocar-se no lugar do cliente foram aspectos favoráveis à aprendizagem, potencializados pelo uso do psicodrama. Recomenda-se que outras experiências sejam reproduzidas seguindo este referencial, de maneira a desafiar o paradigma do ensino tradicional: controlador, rígido e limitado. Palavras-chaves: Ensino, Psicodrama, Sistema Único de Saúde.

Abstract

This is an exploratory descriptive study, that had as objective to identify the repercussions of the pedagogic psychodrama application as referential for learning on the Public Health System (SUS). The data were originating from the existence of a thematic seminar developed as part of the Subject Politics and Practices of Health, of Masters in Health Education of the University of Fortaleza (UNIFOR). The results verified that the pedagogic psychodrama application facilitated the understanding of SUS for the students of this masters course group. Integration, affectivity, creativity, outgoingness, motivation, participation, connection between theory and practice and to place in the customer's place was favorable aspects to the learning, potentiated for the use of the psychodrama. It is recommended that other experiences are reproduced following this referential, in way to challenge the paradigm of the traditional teaching: controller, rigid and limited.

Key words: Teaching, Psychodrama, Public Health System.

INTRODUÇÃO

A expectativa do profissional de ensino comprometido com sua tarefa, tem sido de operar com modelos interpretativos que dêem respostas coerentes à pergunta como ensinar, na medida em que, aprender não é copiar ou reproduzir a realidade (Freire, 1983). Esta concepção guarda uma relação com o caráter ativo do aluno no processo ensino-aprendizagem, levando a um conhecimento como fruto de uma construção pessoal e relacional em um contexto ditado de elementos significativos em interação dinâmica, tais como os culturais, sociais, filosóficos, religiosos etc. Quando este processo ocorre, pode-se dizer que a aprendizagem está se efetuando, sendo construído um significado próprio e pessoal no indivíduo a partir de aspectos que emergem também das relações no grupo.

Em conformidade com o que foi descrito, percebe-se que o processo ensino-apredizagem conduz não somente a acumulação de novos saberes, mas, principalmente, a integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenações entre esquemas de conhecimentos já existentes, dotados de uma certa estrutura e organização que varia em vínculos e relações a cada nova apreensão da realidade. Neste sentido, o ensino deve promover intercâmbios que levem a aprendizagem cognitiva e à socialização, considerando as condições normativas, efetivas,

simbólicas e as relações humanas (Tardif; Loiola & Loiola, 2004). No estudo das leis que regem o comportamento social e grupal, Moreno (1959) desenvolveu os fundamentos da Socionomia, que visa compreender de modo aprofundado toda dinâmica que se instala no processo de interação humana, estruturando o Psicodrama como “o método que penetra a verdade da alma através da ação” (Moreno, 1959, p. 98). Este método nega a repetição de conteúdos e pede a aprendizagem de ações adquiridas nas relações interpessoais por meio de jogos dramáticos visando a espontaneidade e criatividade.

Segundo Monteiro (1994, p. 21), “o jogo é uma atividade que propicia ao indivíduo expressar livremente as criações de seu mundo interno, realizando-as na forma de representação de um papel, pela produção mental de uma fantasia ou por determinada atividade corporal”. O jogo dramático obedece aos mesmos princípios e etapas do Psicodrama: aquecimento, dramatização e compartilhar.

A primeira etapa é o aquecimento que visa situar e focar a atenção em si mesmo, aquietando as resistências e preparando o sujeito para novas vivências; em seguida ocorre a dramatização, a própria ação dramática, finalizando pelo compartilhar, que consiste na expressão de emoções e sentimentos despertados a partir da dramatização (Cukier, 1992).

Para Garrido-Martín (1996), o pensamento de Moreno é correlato ao campo da Pedagogia, pois aquela abordagem nasceu fundamentalmente de uma atitude terapêutica, oferecendo um conjunto de estratégias extremamente úteis ao processo educativo, como: teatro espontâneo, jornal vivo, jogos dramáticos, dramatizações, sociodramas, role playing, mas principalmente, o método educacional psicodramático ou psicodrama pedagógico, este último desenvolvido por Romaña (1987;1996). Romaña (1987) destaca o conceito de psicodrama como sendo a combinação equilibrada de trabalho em grupo, desenvolvido num clima de jogo e liberdade, que alcança sua maior expressão quando articulado no plano dramático ou teatral. Por meio deste conjunto de ações é possível construir conceitos e treinar papéis com o psicodrama pedagógico, o qual se vale do recurso dramático para a reconstrução das experiências individuais, procurando inseri-las no plano coletivo, contextualizado no aqui e agora.

Em face ao exposto, considerou-se relevante relatar uma experiência prática de utilização do psicodrama pedagógico em um seminário temático sobre Sistema Único de Saúde (SUS). Ressalta-se que o SUS surgiu como modelo inovador e integrador das ações de assistência básica em saúde, resultante de um conjunto de embates políticos e ideológicos travados por diferentes atores sociais, ao longo dos anos. Decorrentes de concepções diferenciadas, as políticas de saúde e as formas como se organizam os serviços não são frutos apenas do momento atual, ao contrário, têm uma longa trajetória de formulações e de lutas (Cunha & Cunha, 2001). Para os mesmos autores, a primeira mudança incorporada pelo SUS foi a incorporação de um conceito de saúde mais abrangente, idealizado não apenas como a ausência de doenças, mas sendo resultado de um conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, ambientais e comportamentais, além do biológico. Foi neste contexto de mudanças na conjuntura do sistema de saúde brasileiro e de

construção do SUS que o processo ensino-aprendizagem descrito no presente estudo se desenvolveu, buscando-se a compreensão e apreensão dos seus componentes históricos, doutrinários, avanços e desafios em sua efetivação prática, tendo-se como objetivo identificar as repercussões do uso do psicodrama pedagógico como referencial entre alunos de um curso de mestrado.

MÉTODO

Estudo descritivo-exploratório uma vez que teve o propósito de descrever um processo ensino-aprendizagem no qual foram realizadas análises empíricas e teóricas. Gil (2002) argumenta que estudos desta natureza são realizados, habitualmente, por pesquisadores sociais ou por organizações educacionais, preocupados com a atuação prática.

Os dados foram registrados por ocasião de um seminário temático realizado como parte da disciplina Políticas e Práticas de Saúde, do Curso de Mestrado em Educação em Saúde, da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). A referida disciplina tem como ementa o estudo das políticas de saúde que norteiam o SUS; a consolidação do SUS; interface entre educação em saúde e promoção de saúde; e concepções vigentes de educação em saúde nas organizações sociais no Brasil. Os conteúdos da disciplina foram divididos em cinco seminários temáticos, que foram conduzidos pelos 20 alunos. A turma tem formação multiprofissional nas áreas de Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional, Educação Física, Fisioterapia, Pedagogia e Odontologia, o que favoreceu a interdisciplinaridade no compartilhar de experiências e conhecimentos.

Os resultados foram apresentados conforme as etapas seqüenciais do seminário, ou seja, acolhimento, aquecimento, contação de história, teatro do improviso, exposição dialogada, conversa em subgrupos, escultura e avaliação / auto-avaliação através da roda de embalo. Esta divisão foi apenas didática, pois, na verdade, estas etapas ocorreram de forma integrada entre si.

Os participantes tiveram suas identidades respeitadas, mantendo-se o sigilo e o anonimato com relação aos sujeitos. A turma está ciente do estudo e concordou com sua elaboração sem nenhuma recusa.

RESULTADOS

Relato da experiência

Os facilitadores expressaram boas vindas aos alunos, passando sentimentos de alegria e entusiasmo por ocasião do acolhimento. Apresentaram-se e procederam a leitura e programação proposta, negociando os horários, conteúdos e dinâmica do seminário. Ressalta-se que o seminário ocorrera em um período pós-carnavalesco, sendo que alguns alunos demonstraram euforia e, outros, já se mostraram mais tranquilos, particularmente aqueles que haviam aproveitado o período para repousar e/ou colocar as atividades acadêmicas em dia.

O aquecimento teve o objetivo de preparar o grupo para retornar desse contato externo e imergir nos objetivos do seminário. Foi realizado por meio de um exercício participativo intitulado “carnaSUS”, no qual um aluno entrevistava o outro sobre “como foi seu carnaval”, procurando identificar os fatos marcantes do período. Formaram-se pares, aleatoriamente, para a tarefa de elaborar uma manchete que retratasse o conteúdo das entrevistas / diálogos entre eles. As manchetes produzidas foram apresentadas à plenária de maneira criativa, onde os alunos simularam os principais noticiários de canais televisivos do País, reproduzindo-se sons, aberturas e posturas dos repórteres. Foram apresentadas as seguintes manchetes: “a busca da alegria e o encontro com a violência”; “carnaval também é descanso”; “carnaval mais saudável ainda é em casa”; “carnaval cultural de Olinda”.

O terceiro momento foi o da ação dramática caracterizado pela contação de história intitulada “Era uma vez o SUS...” (apêndice). Consistiu em um recurso utilizado para trabalhar o histórico do SUS, tendo sido criado o personagem Doutor Justo para narrar a história. Um dos facilitadores, incorporando este papel, convidou os participantes a se envolverem na construção do SUS, na medida em que a narração transcorria. Em seguida, realizou-se o teatro do improviso – “cotidiano do SUS”, dramatizado a partir de uma fila de atendimento no SUS, formada pelos próprios alunos que protagonizaram o cotidiano de suas práticas em cenas do tipo de atendimento oferecido pela recepcionista, pelo enfermeiro e pelo médico em uma unidade de saúde. As cenas negaram aos clientes grande parte dos princípios do SUS, como: universalidade, integralidade, equidade, bem como os princípios operacionais. Contou-se com a colaboração de representante do grupo de teatro da própria universidade, que favoreceu a condução e a participação dos alunos.

Para fundamentar as discussões que surgiram em decorrência do teatro, após reflexões dos alunos sobre a experiência protagonizada por alguns e assistida por outros, os facilitadores realizaram uma exposição dialogada com apoio de recurso audiovisual, aprofundando conceitos, avanços, desafios e perspectivas do SUS. Após a exposição, o conteúdo foi refletido na roda de conversa em subgrupos, na qual dividiu-se o grupo em dois subgrupos: um para discutir os avanços e o outro para discutir os desafios à implementação do SUS, passando em seguida para uma apresentação em plenária e consolidação do pensamento geral do grupo.

A turma foi conduzida para o momento da escultura, que utilizando o próprio corpo buscou construir uma imagem grupal a respeito da compreensão que agora imprimiam sobre o SUS. Sem utilização da fala foram surgindo diferentes imagens corporais, sendo que a cada imagem construída desfazia-se a anterior para dar lugar as novas formas de configuração, alteradas pelos movimentos das pessoas, até chegar a uma forma que o grupo considerou representar o momento vivenciado por todos. O conteúdo verbal só foi expresso após a construção da escultura, quando várias palavras foram emitidas para dar nome à obra: união de forças, participação, decisão conjunta, determinação, negociação, integração e mudança.

A roda de embalo culminou com a integração do grupo. A última etapa consistiu em compartilhar um momento no qual os alunos expressaram sentimentos com relação a vivência em sala de aula.

O grupo finalizou o seminário em círculo com os braços entrelaçados, representando a importância da união e do trabalho em equipe para construção do SUS. Após o compartilhar realizou-se a avaliação.

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

As relações no grupo foram se reconfigurando constantemente em torno das situações vivenciadas e do nível de conhecimento entre os seus membros. O processo de interação e entrosamento das pessoas cresceu na medida em que a aproximação foi se dando pela aceitação de si mesmo e do outro e do compartilhar de experiências da vida, envolvendo sentimentos e descobertas.

Considerando estes aspectos, a integração entre os participantes foi favorecida durante todo o seminário: no acolhimento, pela maneira simpática, alegre e cordial com que os facilitadores receberam os alunos, deixando-os à vontade; no aquecimento, que através do exercício “carnaSUS” proporcionou uma aproximação entre a temática do seminário e o carnaval, do qual a maioria dos alunos retornava, despertando interesse e integração; no teatro do improviso no qual todos participaram, como platéia ou como personagem, provendo a interação e a integração; na construção da imagem coletiva, momento no qual as oportunidades de re-criar imagens que representassem o SUS deu lugar a formações diferentes, até o abraço coletivo em roda de embalo; e, ainda, na avaliação/auto-avaliação, efetuada sob o olhar do aluno para o aluno e pelas docentes da disciplina. Portanto, o processo de integração grupal foi crescente nas diversas fases do grupo.

Sobre a evolução da integração de um indivíduo ao grupo, Yozo (1996) se refere a quatro momentos básicos: eu-comigo - momento em que se localiza e se identifica num grupo, quem sou eu, como estou e como me sinto; eu e o outro - identificação do outro, quem é o outro, como me aproximo, como me sinto; eu com o outro - percebe-se o outro e principia a inversão de papéis, como é o outro, como ele se sente, pensa e percebe em relação a ele; eu com todos - estabelecimento da relação com todos em busca de identidade e coesão grupal. Esses momentos foram trabalhados durante as diversas etapas do psicodrama pedagógico, o que favoreceu uma interação afetiva e efetiva entre os participantes.

O exercício de aquecimento “carnaSUS” proporcionou um campo de relaxamento para o grupo, aspecto que foi considerado como necessário por parte dos facilitadores, considerando ter sido este o primeiro seminário da disciplina. Segundo Gomes (2002), o aquecimento permite a superação das resistências, pela criação de um campo de descontração, podendo gerar maior participação, caso seja efetivo. Corroborando esse pensamento, Romãna (1987) afirma que nenhum conhecimento adquire vida dentro de um aluno, aprendiz ou treinando se não há um campo propício e disponibilidade para isso.

Percebeu-se que o aquecimento estabeleceu um ambiente de concentração e espontaneidade aos participantes. Um fato que merece destaque foi que, metade dos alunos preferiu o descanso ao invés das programações carnavalescas, e aqueles que participaram das festividades mostraram-se, por demais, preocupados com as cenas de violência presenciadas. Essa realidade despertou, no

grupo, uma reflexão sobre violência e o contexto social atual. Tratar da questão da violência não fugiu ao debate do SUS, uma vez que constitui um dos maiores problemas de saúde pública da atualidade (Minayo, 2003) e, por outro lado, confirma a possibilidade que o processo ensino-aprendizagem participativo e livre abre para os alunos estabelecerem conexões com as diversas nuances da vida prática.

A contação de história despertou curiosidade e motivação à escuta, constatação que confirma o pensamento de Freyre (2002, p. 14), ao afirmar que cada vez que alguém diz “era uma vez...”, a história ganha vida e prende a atenção:

...ao cruzar a fronteira com o imaginário, a realidade se transforma da mesma maneira que acontece nos sonhos, obedecendo à linguagem de que nada é impossível e trazendo sempre consigo um vasto poder de transformação.

A referida autora acrescenta que quem conta a história tem o brilho renovado no olhar, enquanto seres que diariamente lêem essa grande história que é a vida. Assim, a história do SUS ganhou vida e o grupo ao ouvir “era uma vez...” voltou-se para a contadora, silenciou e a escutou atentamente. O método também despertou o interesse dos alunos sobre a própria temática “contação de história”, talvez por ser um referencial bastante arraigado na cultura cearense.

O teatro do improviso trouxe fotografias da realidade, o que na visão do aluno favoreceu a possibilidade de colocar-se em vários papéis, sobretudo na posição de cliente, tendo a oportunidade de sentir como este se sente, contribuindo para maior atenção em suas práticas no sentido de escutar o cliente em suas necessidades, buscar compreender sua dinâmica sócio-cultural, assim como suas formas de perceber o processo saúde-doença e seus direitos, conforme pode-se observar na expressão de um aluno que protagonizou o papel:

Eu achei interessante porque pude me colocar no lugar do paciente e sentir o quanto é difícil para ele. Também percebi quanto os direitos dos pacientes são desrespeitados.

Moreno (1984) considera que no teatro do improviso, as figuras das personagens emergem na alma do autor, onde cada um destes personagens dramáticos é seu próprio criador, e o poeta é aquele que os combina dentro de um todo unificado. Colocar-se no lugar do cliente ou do profissional, desempenhando papel no teatro ou participando como platéia interativa, através do jogo dramático, permitiu ampliar a perspectiva pessoal dos alunos, pelo acesso a sentimentos, percepções, empatia, identificações e melhor compreensão das representações sociais, tanto do profissional de saúde como do cliente, neste encontro inter-humano na prática cotidiana. O lugar do jogo no desenvolvimento cognitivo/afetivo é aquele que propicia o reconhecimento das próprias capacidades, emoções, sentimentos e conflitos, uma vez que jogar é agir (Wechsler, 1999). Para Romaña (1987), o psicodrama pedagógico promove essa elaboração de conceitos e afetividade a partir de experiências cotidianas significativas, bem como melhor compreensão dos papéis profissionais e sua estruturação.

A exposição dialogada proporcionou reforçar conceitos, ampliando e aprofundando informações, favorecendo reflexões e conexões com atitudes percebidas na prática profissional, tendo-se

destacado a importância de todos os profissionais para um atendimento mais respeitoso, humanizado e efetivo.

A conversa em subgrupos gerou reflexões em torno dos desafios à universalização do SUS. Os principais avanços identificados pelo grupo foram o de descentralização da atenção, incorporação de novas tecnologias e intersectorialidade; ao passo que os desafios corresponderam a desrespeitos dos direitos dos usuários, dificuldades de financiamento e de acesso aos serviços e concepção do processo saúde-doença centrado no modelo biomédico. Ao final, os alunos integraram essas duas faces, considerando o que era avanço como desafio e vice-versa. Neste sentido, os alunos discerniram estar o SUS em construção, sendo, portanto, processo de vir a ser, dependendo da parcela de contribuição dos profissionais e de cada um que ali se encontrava como protagonista e ator na cena de transformação da visão e da prática promotora de saúde no SUS.

No momento de compartilhar o fechamento, comentários relacionaram a vivência à compreensão do SUS, destacando-se a fala de um dos alunos que narrou: o SUS é isso que vivenciamos aqui, esta eterna construção e desconstrução e todos nós temos um papel nisso. Portanto, a ideia de que o SUS está em construção e requer a participação de todos foi a síntese elaborada pelo grupo, sendo que o grupo relacionou várias palavras que ampliaram o significado do SUS: estar aberto, mudança, integração, continuidade, perseverança, movimento, ação, dentre outras. Algumas outras falas de alunos complementam este desfecho:

*Estou mudando minha maneira de perceber o SUS.
Foi muito boa essa imagem que ficamos de que o SUS é essa construção permanente e que nós fazemos parte dela.*

Resultados semelhantes aos apontados pelos mestrandos foram mencionados por L' abbate (1997), ao se referir a experiência de capacitação em educação e comunicação em saúde utilizando a abordagem do psicodrama pedagógico em cursos e oficinas.

A avaliação abrangeu os itens organização, participação, conteúdo e relação estabelecida com a prática, tendo sido atribuída pelos três representantes do alunado e pelas duas docentes o grau de excelência, por ter atendido às expectativas e aos quesitos avaliados.

Como resultante da auto-avaliação, os facilitadores ressaltaram o sentimento de preocupação, relacionado-o ao fato do seminário ocorrer logo após o carnaval, período que poderia ter dificultado a leitura prévia dos textos de apoio e a boa disposição da turma. Porém, este sentimento foi superado pela coragem e o apoio mútuo dentro da própria equipe de facilitadores, que encontrou nos alunos, potencial de adaptação e superação, facilitando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Alunos destacaram que o método aplicado foi empreendedor, não só no sentido de promover aquisição de informações e conteúdos, mas de enriquecê-los como pessoas e seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidenciado que a aplicação do psicodrama pedagógico facilitou a compreensão do SUS, por parte dos alunos desta turma de mestrado. Integração, afetividade, criatividade, descontração, motivação, participação, conexão entre teoria e prática e colocar-se no lugar do cliente foram aspectos favoráveis à aprendizagem, potencializados pelo uso do psicodrama. Esta realidade contribuiu tanto para a apreensão de informações quanto para reflexões dos alunos a respeito de seus papéis, o que certamente poderá conduzi-los a mudanças de comportamento como resultado real da utilização do conhecimento adquirido.

Destacou-se o papel de facilitador, assumido pela equipe responsável pelo seminário, que bem soube animar os alunos e criar condições para que estes se colocassem disponíveis à aprendizagem, numa relação afetuosa, de respeito e igualdade.

Recomenda-se que outras experiências possam ser reproduzidas seguindo o referencial teórico do psicodrama, sobre esta e sobre outras temáticas, de maneira a desafiar o paradigma controlador, rígido e limitado do ensino tradicional, que nega aos alunos a possibilidade de criar e recriar conhecimentos em seu benefício próprio, capaz de transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

- Cukier, R. (1992). *Psicodrama Bipessoal: sua técnica, seu terapeuta e seu paciente*. São Paulo: Ágora.
- Cunha, J.P.P; Cunha, R E. (2001). "O sistema único de saúde: princípios". In: Ministério da Saúde (Ed.). *Gestão municipal de saúde: textos básicos* (pp. 285-304). Rio de Janeiro: MS.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freyre, K. (Org.). (2002). *A fantástica história dos contadores de histórias no reino do tudo é possível II: histórias para acordar os homens*. Recife: Edupe.
- Garrido-Martín, E. (1996). *Psicologia do encontro*. J. L. Moreno. São Paulo: Ágora.
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Gomes, A.M.A. (2002). *O Psicodrama aplicado ao grupo de trabalho de humanização no Hospital Geral de Fortaleza*. Trabalho para obter o título de Especialização. Instituto Cosmos de Psicodrama e Máscaras, Federação Brasileira de Psicodrama, Fortaleza, Ceará.
- L'abbate, S. (1997). "Comunicação e Educação: uma prática de saúde". In Merhy, E. E; Onocko, R. (orgs.) *Agir em saúde: um desafio para o público* (pp. 267 – 292). São Paulo: Lugar editorial.
- Minayo, M.C. (2003). "Entrevista: Violência e Saúde". *Revista Sustentação*, 11, 3-5.
- Monteiro, R. F. (1994). *Jogos dramáticos*. São Paulo: Ágora.
- Moreno, J. L. (1959). *Psicoterapia de grupo e psicodrama: introdução à teoria e à práxis* Cesarino Filho, A. C. M. (trad.). São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Moreno, J. L. (1984). *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus.
- Romaña, M. A. (1996). *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas, Papirus.
- Romaña, M. A.,(1987). *Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático*. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus.

Tardif, M.; Loiola, F. A.; Loiola, L. J. (2004). *O trabalho docente, a didática e o ensino: interações humanas, tecnológicas e dilemas*. Conseil Canadien de la recherche em Sciences Humaines (CRSH). Canadá: Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),. (mimeogr.)

Wechsler, M. P. F.(1999). *Psicodrama e Construtivismo: uma leitura psicopedagógica*. São Paulo: Fapesp: Annablume.

Yozo, R. Y. (1996) *100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. São Paulo: Ágora.

APÊNDICE

História: Era uma vez...o SUS

Era uma vez um certo senhor chamado Justo. Como a maior parte dos brasileiros, era curioso e inquieto. O mesmo buscava referências históricas para compreender a construção das políticas de saúde e da conjuntura política de seu País. Em suas andanças, descobriu que não estava só e que havia outros senhores, que como ele, estavam insatisfeitos com a situação em que se encontrava a saúde de seu povo.

Sr. Justo ficou sabendo que houve então um momento histórico em que a sociedade se organizou e se mobilizou politicamente, elaborando propostas para solucionar os problemas de saúde pública da população.

Então pessoal, de 1923 a 1930, existia a Previdência Social, inserida num processo de modificação da postura liberal do Estado frente a problemática trabalhista e social. Os principais acontecimentos desta época foram a criação de Lei Eloy Chaves e a criação das caixas de aposentadoria e pensões (CAPs). Também imaginem vocês que foi a época do *sanitarismo campanhista* com enfoque no combate as doenças de massa com repressão sobre os corpos individual e social e alta concentração das decisões.

Nas décadas de 30 e 40 com a revolução ocorrida neste período, foram apresentadas propostas de contenção de gastos e surgiram as ações centralizadas de saúde pública. A previdência então sofria as suas primeiras reformas, tanto no âmbito organizacional quanto na sua concepção. Os principais marcos desta época foram a criação do Ministério do Trabalho, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs). Entre 1945 e 1966 aconteceu rápido desenvolvimento urbano e industrial, desencadeando a elaboração da Lei Orgânica da Previdência Social e como consequência uma nova reforma da previdência, ou seja, ocorreu a fusão dos IAPs. Dando origem ao Instituto Nacional da Previdência Social (INPS).

Minha gente, o período de 1966 a 1973 foi marcado pelo crescente papel do Estado como regulador e pelo alijamento dos trabalhadores do processo político, ao lado de uma política de arrocho salarial decorrente do modelo de acumulação adotado. Apesar dessas mudanças a população não estava satisfeita, pois ainda não recebia serviços de saúde efetivos.

De 1974 a 1979 foram criados o Ministério da Previdência e Assistência Social (MAPS) e o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAS). Gente, deste esta época, já havia a falta de controle sobre os serviços, favorecendo a corrupção e o desequilíbrio financeiro da previdência.

Com o objetivo de controlar estes serviços foi criada a Empresa de Processamentos de Dados da Previdência Social (Dataprev) e em seguida o Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), com o objetivo de disciplinar a concepção e a manutenção de benefícios.

A Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, gerou esperança com relação à melhoria da saúde do País, definindo diretrizes e metas como saúde para todos no ano 2000. Este período foi definido como sendo o início do movimento contra-hegemônico que, nos anos 80, viria a se configurar com o projeto da Reforma Sanitária.

A década de 80 vivenciou um quadro político e econômico marcado por dificuldades no panorama nacional e internacional. Estudiosos da época definiram os anos 80-83 como período de eclosão de três crises: ideológica, financeira e político-institucional. A crise ideológica foi decorrente pela reestruturação e ampliação dos serviços de saúde. A crise financeira é decorrente do déficit crescente desde 1980. A crise político institucional foi marcada pela criação do Conselho Consultivo da Administração de Saúde Previdenciária (CONASP). A proposta do CONASP foi consubstanciada nas Ações Integradas de Saúde (AIS). Mais do que um programa dentro do INANPS e das secretárias de saúde, as AIS passaram de estratégias setorial para a reforma da política de saúde.

Em 1986 é realizada em Brasília a VIII Conferência Nacional de Saúde (CNS) significando um marco na formulação das propostas de mudanças do setor saúde consolidadas na reforma sanitária brasileira. Seu documento final sistematiza o processo de construção de um modelo reformador para a saúde, definida como sendo resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra, e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar desigualdades nos níveis de vida.

Durante o processo de elaboração da Constituição Federal, outra iniciativa de mudança do sistema foi implementada, o Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde (SUDS), idealizado como estratégia de transição em direção ao SUS.

Como resultante dos embates e das diferentes propostas em relação ao setor saúde, a Constituição Federal de 1988 aprovou a criação do SUS, reconhecendo a saúde como sendo um direito a ser assegurado pelo Estado e pautado pela universalidade, equidade, integralidade e organização de maneira descentralizada, hierarquizada e com participação da população.

Então amigos, meus companheiros, pode-se compreender que, teoricamente, a saúde chegou a um modelo ideal no País, restaria agora sua viabilização, ou seja, fazer com que os seus princípios norteadores fossem colocados em prática.

O processo de construção do SUS é resultante de um conjunto de embates políticos e ideológicos, travados por diferentes atores sociais ao longo dos anos. Construção é a idéia que melhor sintetiza o SUS. Garantido o alicerce, falta compor parte a parte, a estrutura do edifício.

Violência e criminalidade: as razões e as lógicas das Instituições de Pseudo cuidado

Hélio R. Braunstein

Universidade de São Paulo (Brasil)

Sumário

No contexto brasileiro, e latino americano, as políticas públicas penais perpassam muitas vezes a invisibilidade da sociedade civil; existe um movimento coletivo de silenciamento frente às discussões sobre tais políticas relacionadas às agências e aparatos estatais de controle e repressão, as quais denomino como as Instituições das técnicas de controle, exclusão, dominação e ou Pseudo cuidado, baseando-me em Michel Foucault e Hannah Arendt. Tal ênfase recai sobretudo na análise teórica e vivência profissional em Instituições penais (Prisões). Referente ao silenciamento, significa dizer que tais diretrizes de políticas públicas, estabelecem-se em campos e esferas restritas, frequentemente desencadeados por contextos emergenciais e pontuais relacionados às razões e lógicas punitivas, reprodutoras e legitimadoras de violência : moralizadora, religiosa, jurídica, economicista, tecnicista e totalitária, em que o temor frente ao aumento e intensificação do contra-poder ou da criminalidade é geralmente o estopim de tais mobilizações descontínuas.

Summary

In the Brazilian context, and Latin American, the criminal public politics passed many times like a invisible theme of the civil society ; a collective movement of silentment exists front to the quarrels on such politics related to the agencies and state apparatuses of control and repression, which I call as the "Institutions of the techniques of control, exclusion, domination and or Pseudo well-taken care of, basing me in Michel Foucault and Hannah Arendt. Such emphasis over all falls again into the theoretical analysis and professional experience in criminal Institutions (Arrests). Referring to the silence, it means to say that such lines of direction of public politics, establish in fields and restricted spheres, frequent unchained for emergence and prompt contexts related to the reasons and punitive, reproductive logics and legislators of violence: religious, legal, economicist, tecnicist and

totalitarian, where the fear front to the increase and intensification of the against-power or crime is generally the starting of such dislocated mobilizations.

Resumen

En el contexto brasileño, y el latín americano, la política público criminal el son muchas veces invisibles de la sociedad civil; en un movimiento colectivo del silencio frente a las peleas en tales políticas relacionadas con las agencias y los aparatos del estado del control y de la represión, de los cuales llamo como las "instituciones de las técnicas del control, exclusión, dominación y o pseudo cuidado, basándome en Michel Foucault y Hannah Arendt. Tal énfasis sobre todo baja en el análisis teórico y la experiencia profesional en las instituciones criminales (detenciones). Refiriendo al silencio, significa decir que tales líneas de la dirección de la política pública, establecen en campos y esferas restrictas, frecuente echas en contextos prontos relacionados con las razones y las lógicas punitivas, reproductivas y afirmadoras de la violencia : religiosa, legal, economicista, tecnicista y moralizadora totalitaria, donde está generalmente como el "starting" de tales mobilizaciones discontinuos frente del miedo del aumento y la intensificación del contra-poder o el crimen.

"Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é de maneira comum confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou."

(Hannah Arendt , Entre o passado e o futuro, p. 129)

Instituição de Pseudo – Cuidado , um processo reflexivo de revisão conceitual sobre o conceito de Instituição total como referência à Instituição prisional:

Durante a reflexão sobre meu Projeto de pesquisa "Mulher encarcerada : A sombra da Santa", foi considerado inicialmente a possibilidade da utilização do conceito de GOFFMAN, E. "InstituiçãoTotal" como referência à Instituição ou contextualização prisional; contudo como o próprio Autor define em seu clássico livro "Manicômios, prisões e conventos " logo na introdução, existem a caracterização de cinco "agrupamentos" : as penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra e concentração fazem parte do mesmo agrupamento caracterizado como sendo : " um tipo de Instituição total organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato. "(p.17) , junto com esta caracterização GOFFMAN engloba outros quatro agrupamentos considerando neste mesmo conceito: asilos, orfanatos, manicômios, hospitais, quartéis, navios, escolas internas, grandes mansões, mosteiros e conventos, ou seja, a meu ver para o desenvolvimento deste trabalho, julguei o espectro proposto para o desenvolvimento de minha pesquisa demasiadamente amplo, apesar de

classicamente em inúmeros estudos e pesquisas posteriores à GOFFMAN, as prisões venham sendo teoricamente e academicamente conceituadas como "Instituições totais".

Desta forma, com extrema dificuldade e necessidade, busquei uma caracterização e uma contextualização mais específica, e de menor amplitude, talvez mais adaptável enquanto utilização metodológica ao recorte de pesquisa proposto e relacionado ao conceito de "cuidar" ou "cuidado", termo aliás utilizado por GOFFMAN quando define os "agrupamentos" que constituem as diversas formas de *Instituições totais* (p.16-17).

Assim a necessidade de um conceito mais adaptável à análise e contexto da *instituição total Prisional*, partiu de uma conjunção de uma releitura do próprio GOFFMAN, e de Michel Foucault dentro de um referencial de análise discursiva, inter-cruzando os conceitos de "cuidado" e "ética", assim surgindo a idéia de denominar tais Instituições, espaços, como **Instituição de Pseudo Cuidado**.

Portanto conceituo e entendo que *Instituições de Pseudo cuidado* são: estruturas físicas e ou simbólicas que atendem às supostas necessidades legitimadas de garantia de "proteção da comunidade contra perigos intencionais" conforme GOFFMAN ou de **cuidado da comunidade** conforme o discurso explicitado (aparente ou superficial), e de **pseudo cuidado** a medida que baixo a análise da lógica discursiva tais estruturas objetivam a meu ver a "**neutralização dos efeitos de contra-poder**" conforme Roberto Machado, e de exclusão conforme WACQUANT.

Tais estruturas tendem a ser cristalizadas e rígidas dentro de sua própria lógica em relação ao papel que exercem e atividade fim (atribuição legitimada pelo poder do Estado e pelo imaginário repressor da sociedade civil).

Tem fundamentalmente como finalidade exercer a dominação, o controle e o manejo das demandas humanas individuais e coletivas a serem reclusas ou efetivamente excluídas. Neste conceito é importante a idéia de que a dominação e o controle, referem-se a uma forma de manejo técnico e racional da reclusão e exclusão, neste contexto específico das demandas rotuladas judicialmente, tecnicamente, cientificamente e moralmente como "criminosas", "transgressoras", "infratoras" e patologizadas, diagnosticadas e rotuladas como perigosas, imprevisíveis ou impulsivas.

Outro aspecto importante deste conceito, é que o referencial de cuidado, proteção ou pseudo-cuidado é dinâmico, ora aplicando-se enquanto lógica discursiva contemporânea à comunidade pelo discurso de Estado, ora à população institucionalizada, carcerária, prisional atendida (reclusa e excluída). Sendo este aspecto a meu ver de grande relevância, e que justifica em grande parte a necessidade da inserção da análise discursiva sobre o conceito de "instituição total" proposto por GOFFMAN, onde o cuidado ou proteção se referia exclusivamente, e explicitamente a comunidade quando considerado o contexto da instituição prisional.

Atualmente existe a meu ver, uma prática discursiva que busca enquanto política pública ou "discurso estatal penal", de não transparência, ou elucidação dos mecanismos de controle, dominação e exclusão, e que conforme BOURDIEU, P e WACQUANT, L., são "vocábulos

decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de uma presumível falta de pertinência - é um produto de um imperialismo apropriadamente simbólico..." (p.1). E neste aspecto deve-se considerar a de que com os avanços das leis internacionais de proteção à vida e aos direitos humanos, existem nítidos mecanismos de camuflagem do cotidiano, da práxis e das estruturas penitenciárias, principalmente das brasileiras no sentido de vender uma imagem de adequação e legalidade frente a estes tratados.

Sobre as razões e as lógicas das Instituições de Pseudo cuidado.

No contexto brasileiro como em outros inúmeros contextos, as políticas públicas penais perpassam a invisibilidade da sociedade civil. Existe um movimento coletivo de silenciamento frente às discussões das políticas públicas que se referem às agências, e aos aparatos estatais de controle e repressão, entre os quais nesta reflexão denominarei como as "instituições das técnicas de controle e ou Pseudo cuidado", na qual a ênfase aqui recai sobretudo às Instituições penais (prisões).

Quanto ao silenciamento, significa dizer que no máximo as discussões se estabelecem em campos e dimensões restritas da esfera pública, e frequentemente motivados por contextos emergências, de segurança, morais, jurídicos, em que o temor frente ao aumento da violência é em geral o desencadeador de mobilizações e preocupações no sentido de controle e prevenção da criminalidade .

A tônica destes fluxos e refluxos de mobilizações e discussões, acontecem numa esfera superficial, pontual e sobretudo dentro de diversos referenciais lógicos, ideológicos e racionais, esboçando o posicionamento e convicções de seus protagonistas, responsáveis em grande proporção por articulações nos âmbitos governamentais, e não governamentais. E este é justamente o ponto de análise crítica deste trabalho.

Das razões totalitárias gerais, e da lógica economicista do materialismo capitalista:

Fundamentado no princípio de que não é pelo trabalho (labor) que o homem se realiza no mundo, ou se dignifica, mas sim com "palavras e atos "é que o homem se insere no mundo humano, parafraseando o pensamento de Hannah Arendt em seu livro "A condição humana". Considero que este é o diferencial mais importante no sentido fundante dos conceitos de liberdade, poder, racionalidade, autoridade e violência, pois nesta reflexão Hannah Arendt concluí que : "A liberação da necessidade (do trabalho) não se confunde com liberdade, pois a liberdade exige um espaço próprio que é o espaço da ação e da palavra " (paráfrase), continuando... "liberdade não é portanto a concepção moderna e privada da não interferência do isolamento ou da privacidade, mas liberdade se constitui sobretudo publicamente dentro de um espaço plural, igual enquanto direito e democrático" (paráfrase interpretada).

Ou seja parte-se do pressuposto da consideração e valorização de duas vertentes da condição humana : a primeira, que corresponde ao "homo faber " enquanto "evolução" , ou aprimoramento técnico, e do conhecimento (saber) materialista da condição de "animal laborans", associada ao

processo biológico humano; e a segunda vertente, que se refere ao "animal rationale ", ao "bios politikos".

A partir daí é importante verificar que existe uma correlação quase que imediata e universalizada entre exclusão das atividades laborais (trabalho) e aumento da criminalidade, e isto verifica-se nos discursos dos mais diversos segmentos na esfera pública e privada principalmente quando relacionamos à alguns dados estatísticos que supostamente confirmam tal hipótese (desemprego leva ao aumento da criminalidade). Dados como:

- A grande maioria da população carcerária é constituída por homens (gênero masculino) e que se situam numa faixa etária considerada como economicamente ativa.

- A grande maioria de autores de delitos de maior gravidade e vitimados por mortes violentas são jovens e adultos entre 18 e 30 anos de idade e do sexo masculino.

Frente a esta tendência, relaciona-se também em vários discursos um modo de masculinidade como um elemento importante do imaginário daquele que exerce o papel de provedor material de uma família, e que socialmente e culturalmente se vê pressionado diante de uma situação de desemprego ou subemprego, aderindo supostamente à prática delituosa como opção alternativa ou possível de sobrevivência.

Outro aspecto, é que esta população compreende o imaginário de uma população economicamente ativa e como não tendo sido absorvido pela economia formal, e não ingressando no mercado de trabalho se torna potencialmente mais vulnerável e supostamente mais susceptível ao engajamento e apelos da criminalidade.

Além disto existem inúmeras narrativas auto-biográficas de pessoas encarceradas que descrevem de forma auto justificativa enfocando e apontando uma inter-relação etiológica criminal, entre falta de oportunidade de trabalho ou emprego e sua suposta adesão à criminalidade, como alternativa contingente de sobrevivência, o que reforça ainda mais a tese economicista desta relação imediata entre desemprego e aumento da criminalidade, ou susceptibilidade à criminalidade pela falta de trabalho.

Creio que a partir destas considerações, faço um convite no sentido da ampliação do nosso olhar além deste ponto fixo (economicista materialista capitalista), buscando um olhar que nos possibilite incluir nesta lógica, de maneira crítica e ampliada os conceitos de autonomia, heteronomia, identidade e construção do si mesmo (self), dentro de um contexto político e interativo segundo o entendimento de Hannah Arendt, "pós – moderno" ou como já vem sendo mencionado "hiper-moderno" (pretensamente a meu ver) , capitalista, tecnicista, massificado, totalitário, nacionalista, em que a lógica se dá enquanto economização, quantificação, otimização, e utilitarismo em todos os aspectos enquanto valor paradigmático superlativo frente a outros valores.

Desta forma vou tentar criticamente superar minha própria permeabilidade e enredamento existencial cognitivo dentro deste sistema lógico, e que sem dúvida hermeneuticamente falando reverte num forte impedimento que impossibilita descrever este outro olhar, um olhar além deste ponto fixo do paradigma do sistema lógico econômico, do "homo faber" e do "animal laborans",

como imperativos cognitivos, este esforço, talvez seja uma “pretensa” intenção de explicitar um “saber sujeitoado” conforme FOUCAULT, um olhar transcendente sobre a sujeição dos imperativos totalitários, que nos deixam na opacidade de compreender-mos, de interpretar-mos e de ser-mos capazes de pensar sobre aquilo que nos é inteligível, nebuloso, camuflado ou inaudito, e que internalizado, ou seja num movimento intersubjetivo, mas que individualizado, se caracteriza como um impedimento intrínseco, incapacitante e amedrontador, pois o desconhecido atemoriza, impõe – se enquanto enigma sobre a própria existência e frente a imprevisibilidade e a impossibilidade de controle, o que exige certamente um esforço de transcendência crítica, e superação sobre si mesmo, para um outro, numa concepção Arendtiana de mundo, no sentido de revelação possível sobre o "saber sujeitoado" de que pela pluralidade da palavra, do nascimento, do pensar se é potencialmente possuidor.

Apropriar-se de um "saber sujeitoado", é deixar de ser "sujeito sujeitoado", e assumir uma identidade e configuração de ser livremente pensante, do "bios – politikos", a meu ver de acordo com ARENDT, um mecanismo de defesa de si mesmo de resistência (self defense), frente ao processo de impedimento cognitivo-existencial ao que chamarei de totalitarização do Eu, ou seja a possibilidade de resistência frente aos imperativos cognitivos totalitários (de "massificação" conforme ARENDT e de "sujeição" conforme FOUCAULT), que nos situam enquanto "seres sujeitoados ", que nos impõe uma auto- imagem valorativa materialista, consumista e uma percepção de si mesmo objetalizada e desumanizada, em oposição à uma concepção que potencialmente nos diferencia eticamente e politicamente enquanto "animal rationale", ou de valorização daquilo que é ou deveria ser essencialmente subjetivo ou imaterial.

Portanto não se trata aqui de comprovar empiricamente, quantitativamente, ou de forma explicativa conclusiva, universalizante, as bases etiológicas dos atos de violência e criminalidade, relacionados às questões econômicas, e laborais; mas sim de refletir na implicação desta estrutura lógica, ou sistema lógico economicista, enquanto normatização totalitária da construção do imaginário, e da cognição, e seus reflexos nas produções intelectuais, nos saberes, nas condutas, individuais e coletivas, nas esferas públicas e privadas . Significa refletir sobre como esta construção explicativa totalitária, normatiza e legitima a existência das Instituições de controle e das técnicas e práticas de pseudo cuidado?

Historicamente dentro de uma lógica totalitária capitalista, o ser humano submetido à sua condição humana de "homo faber" e "animal laborans", exercem e exerceram um papel fundamental, enquanto elementos que viabilizaram e viabilizam a subsistência, a produção de artefatos, o consumo, e dentro disto, a base dos próprios avanços tecnológicos, e da evolução técnica, incluindo os aparatos e artefactos bélicos. Ao "homo – faber" se vincula, a atribuição produtiva, tecnicista, cientificista positivista, mecanicista, disciplinadora, e ao "animal laborans", os excluídos, escravizados, considerados "sub raça", e que frequentemente são os institucionalizados, criminogenizados, psiquiatrizados, ameaçadores, o que lhes confere a atribuição social de objetos

de legitimação do discurso e da lógica da necessidade da existência dos aparatos, das práticas e das Instituições de controle, e Pseudo cuidado.

Em ambas posições, a condição humana se vê destituída de participação política, e portanto estamos falando de pessoas contingencialmente pacificadas, vulneráveis às práticas e aos aparatos de dominação, tanto os legitimados da violência atribuído às supostas ações de proteção social, de garantia da ordem, da segurança, e do bem comum, na esfera do âmbito público, estatal (das políticas públicas), quanto dos não legitimados, denominados como criminalidade e transgressões geralmente atribuído às paixões, às patologias, às imoralidades, e às características endógenas, individuais e privadas.

Desta forma é importante refletir que; se a violência se relaciona com o poder, então estamos prontos a admitir a lógica totalitária, e aceitar que às práticas, os aparatos e artefatos de violência são necessários para a manutenção do poder, e esta é a reflexão de Michel Foucault, mas frente a uma conceituação semântica de poder enquanto dominação, ou poder tirânico.

Assim somente o "saber sujeitoado" conforme FOUCAULT seria capaz de desvincular poder e violência conforme o fez Hannah Arendt, somente o "saber sujeitoado" poderia elucidar que "poder": "é a capacidade humana para agir em conjunto" (p.24), e que "é a desintegração do poder que enseja a violência" e que portanto "a violência pode destruir o poder, mas é incapaz de criá-lo" (p.31) ARENDT no livro "Da violência".

Após e a partir desta reflexão, me remeto à minha condição de *sujeito sujeitoado*, numa tentativa como mencionei de elucidação frente a minha própria experiência e prática institucional, enquanto Psicólogo atuando no sistema prisional paulista, ou seja na condição de um agente institucional (técnico trabalhador), portanto um olhar de "sí mesmo" inserido numa estrutura Institucional brasileira que congrega multidões de pessoas encarceradas, e que também se situam como sujeitos sujeitoados, na maioria das vezes vitimados pela lógica totalitária, que os impede desta percepção sobre sí mesmo enquanto sujeito sujeitoado.

Assim é possível considerar duas categorias possíveis produzidas a partir da condição do saber sujeitoado no contexto prisional: a primeira categoria que envolvem as pessoas encarceradas ou não que possuem ou desenvolvem a consciência de sua sujeição e que pelo pensar, e pela participação ou partilhamento deste pensar e escuta plural, produzem um saber sujeitoado crítico sobre sua própria condição e do outro, um saber político gerador de poder e não violência; a segunda categoria seria daquelas pessoas encarceradas ou não (agentes institucionais) que não tem consciência sobre a sua própria sujeição, e que portanto produzem atitudes, descrevem narrativas centradas em sua própria lógica e individualidade, e que portanto se tornam incapazes de construir e partilhar um saber sujeitoado crítico, revolucionário, questionador no sentido político, e que não esteja relacionado à lógica que vincula "poder tirânico", dominação e violência.

Desta forma eticamente considero fundamental a reflexão sobre nossa contemporaneidade, em que a lógica econômica totalitária capitalista nos impõe e nos torna susceptíveis ao consumo de supérfluos, a valorização de sí, exclusivamente ou prioritariamente pelo trabalho, pela capacidade

de competir, e que implicitamente se nos revela enquanto lógica fóbica e de vulnerabilidade frente à necessidade exclusiva de sobrevivência, uma lógica que normaliza, banaliza a violência enquanto estrutura de dominação, e que nos soa incansavelmente nas retóricas eletrônicas e virtuais (mídia) como : poder político institucional do estado, do governo, da democracia, da justiça e dos ideais liberais.

As contradições entre o imaginário totalitário, fóbico do risco do desemprego, e a valorização e dignificação pelo trabalho, e pela auto-satisfação monetarizada, reflete na vulnerabilidade invisível, inominável, amedrontadora da criminalidade familiar, e que em termos irônicos ou sórdidos graciosamente alimenta a justificativa e legitimidade, do discurso paternalista dos aparatos de dominação, repressão e controle, as Instituições das técnicas de pseudo cuidado.

A idéia de que o homem se realiza pelo trabalho, possibilitou a evolução e as lutas pela democratização dos meios de produção pela classe trabalhadora. Contudo de forma correspondente alimentou a lógica totalitária capitalista.

Verifica-se que desde a década de 80 conforme WACQUANT, a técnica sobre a dominação da classe trabalhadora através do encarceramento, e da estratégia de manejo do excedente da força de trabalho, dos excluídos, pessoas buscando trabalho, desempregados, apresentou um grau de eficiência invejável, quanto aos aprimoramentos dos aparatos e Instituições de controle, dominação e pseudo cuidado, ou seja do uso da violência legitimada pelo papel do Estado.

FOUCAULT no livro "Em defesa da sociedade", descreveu tal prática "política" como: "A política é a continuação da guerra por outros meios", vendo-se que FOUCAULT entende neste contexto, poder como dominação, e poder tirânico, existe aqui um distanciamento de uma concepção "Arendtiana" que dissocia ou separa a política da violência, e a concebe (a política) como a condição do diálogo entre iguais enquanto direito e distintos enquanto ação e palavra, conceito que envolve respeito as diferenças e a valorização da pluralidade como algo necessário aos avanços, adequações e contextualizações do poder . Desta forma pode-se dizer que, enquanto FOUCAULT aponta criticamente a lógica totalitária, ARENDT aponta um possível caminho de reconstrução frente à violência e a criminalidade.

Atualmente convivemos no sistema penal com as concepções das tecnologias de encarceramento, das prisões Super max (Prisões Robôs ou Unidades de Tecnocorreções) nos E.U.A, e no Brasil e mais especificamente no estado de São Paulo, tal concepção equivale aos atuais RDDs (Unidades de regime disciplinar diferenciados) e mais precariamente aos CDPs (Centros de detenção provisórios), e que em comum apresentam-se como evoluções, acúmulo de saber sobre as técnicas totalitárias de dominação e aqui entenda-se englobadas as testagens, informações, registros e experimentos dos campos de concentração nazistas, campos de tortura, e do histórico sobre o próprio processo de repressão às rebeliões de presos ocorridas, e que portanto continuam atuais conforme mencionou Erving Goffman enquanto espaços, ou processos de "mortificação do Eu".

Outro aspecto importante, se refere aos altos investimentos que tem sido empregados nestas unidades de tecnocorreções, investimentos estes considerados supostamente necessários, frente ao crescimento sem precedentes da "massa carcerária". Alguns dados numéricos (quantitativos) demonstram tal investimento e suposta necessidade:

nos E.U.A , em 31 / 12 / 2001 " quase 2 milhões de prisioneiros estavam a ser mantidos nas prisões federais, estaduais, e cárceres locais , um índice que corresponde a mais de 450% da média entre 1925 e 1974 (no ano 2000 o índice era de 478 encarcerados por 100 mil habitantes, e no período entre 1925 e 1974 o índice médio é de 106 encarcerados por 100 mil habitantes) ; - "entre 1982 e 1997 as despesas com punições aumentaram uns colossais 381%, os custos policiais saltaram 204% e os desembolsos para funções judiciais expandiram-se 267%. – o desperdício (grifo meu) com o sistema de justiça criminal nos E.U.A aproximou-se dos 130 milhões em 1997 ", "o total de população adulta agora (2003) sob controle correcional ultrapassa os 6,6 milhões (seis milhões e seiscentas mil pessoas)" (VOGEL, 2003).

No Brasil segundo dados dos diversos departamentos e organizações, são estimados gastos médios de 45 bilhões de reais com gastos públicos (investimentos governamentais) com segurança; 90 bilhões de reais com segurança privada (investimentos civis); apesar deste volume de investimento, estima-se que no Brasil ocorrem aproximadamente 12% dos homicídios praticados no mundo.

Diante de tais dados numéricos verifica-se o volume de gastos com segurança interna, e se agregar-mos a estes dados os investimentos com as guerras (segurança externa), fica ainda mais nítido como o controle e a dominação se situam dentro de uma lógica economicista, vinculada a recursos financeiros.

Portanto concluindo; a lógica economicista nesta reflexão , se fundamenta numa crítica que busca elucidar a dinâmica entre : homem – trabalho – valor de sí - violência e poder, e que em sua evolução nos traz o contexto contemporâneo permeado de contradições frente as pretensões humanas de previsibilidade, controle, estabilidade e auto – satisfação. O totalitarismo conforme ARENDT, se consolida portanto como estrutura política de poder tirânico, em que o "sujeito sujeitado" à totalitarização do Eu, adere neste contexto, à lógica econômica capitalista totalitária, e existencialmente inserido, não se percebe seduzido, contingenciado, massificado, determinado, permeado em seu cotidiano pelo consumo, pelo trabalho, pelo que é material, a vida privada não indica a importância da vida pública, política, da pluralidade e desta forma a caracterização da totalitarização do Eu se estabelece cada vez com maior intensidade normatizando, indiferencializando, equalizando e massificando as diferenças, alteridades, silenciando e disciplinando as indignações e críticas, excluindo e encarcerando, e assim este sistema se retroalimenta e se aperfeiçoa, dentro das experiências de dominação e utilização da violência, vinculado ao imaginário totalitarizado à respeito do que vem a ser poder.

Bibliografia

- ARENDR, H. *Da violência*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- ARENDR, H. *O sistema totalitário*. Lisboa, Dom Quixote, 1978.
- ARENDR, H. *A condição humana*. São Paulo, Forense Universitária, 1981.
- ARENDR, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. (2004). *Imperialismo da razão neoliberal*. <http://www.nmueg.ubbi.com.br/pos1-3bourdieu.htm>.
- FERREIRA, N. T. *Cidadania uma questão para a educação*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1974.
- MACHADO, R. "Introdução: Por uma genealogia do poder". In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1984, p. XVI – XVII.
- PAOLI, Maria Célia. P. M. "Violência e espaço Civil". In: *A violência brasileira*. São Paulo, Brasiliense, 1982, p. 45 –55.
- VOGEL, Richard, D. (2003) – *Capitalismo e encarceramento revisitado*. <http://www.resistir.info>.
-

Ações Educacionais no combate à violência: contribuições da psicanálise e da teoria crítica

Nanci Fonseca Gomes

Universidade Metodista de São Paulo (Brasil)

Resumo

Visando discutir a possibilidade de criar processos educacionais que intercedam na realidade e busquem combater a violência e a desumanização na sociedade, este ensaio tem como objetivo refletir se há possibilidade de realizar ações educacionais, orientadas pela psicologia, que possibilite promover a conscientização do indivíduo dentro do contexto de trabalho, e questiona se ao promover um processo reflexivo no indivíduo, se esta reflexão pode se estender para outros âmbitos da sua vida, passando ele a adotar condutas sociais menos violentas. Este Trabalho tem como referência a Psicanálise e Teoria Crítica, em especial Adorno e Horkheimer, e está baseado em dissertação de mestrado *Ações Educacionais e Conscientização no Trabalho – Limites e possibilidades encontradas numa experiência com servidores públicos* de Nanci Fonseca Gomes. São Paulo, USP, 2001.

Descritores: Violência, Ações Educacionais, Psicanálise, Teoria Crítica, Desumanização.

Abstract

Aiming to discuss the possibility of creating educational processes which could interfere in reality, as well as seek to fight against violence and dehumanization in society, this essay has as goal to present thoughts on the possibility of accomplishing educational actions, oriented by psychology as a science, that may promote an individual awareness within the work environment. It also questions whether this reflexive process for the individual appears only for the work issues or if it extends itself to other areas of life, allowing such individual to behave in less violent social ways in general. The present work uses as reference the Psychoanalysis and the Critical Theory, especially Adorno and Horkheimer, and it's based on the master's dissertation "Educational Actions and awareness at work – Limits and possibilities found during an experience with public workers by Nanci Fonseca Gomes. São Paulo, USP, 2001.

Keywords: Violence, Educational Actions, Psychoanalysis, Critical Theory, Dehumanization.

Resumen

Pretendiendo discutir la posibilidad de crear procesos educacionales que interfieran en la realidad y busquen combatir a la violencia y a la inhumanidad en la sociedad, la presente composición tiene como meta reflexionar sobre si hay la posibilidad de realizarse acciones educacionales, orientadas por la psicología, que posibiliten promover el despertar de la consciencia del sujeto en su ambiente de trabajo. Cuestiona también si al promover un proceso reflexivo al sujeto, esta reflexión se puede extender a otras áreas de su vida, permitiéndole una conducta social menos violenta. Este trabajo tiene como referencia la psicoanálisis y la teoría crítica, especialmente Adorno y Horkheimer, y está basado en la disertación de maestría "Acciones Educacionales y Consciencia en el trabajo – Límites y posibilidades halladas durante una experiencia con trabajadores públicos", de Nanci Fonseca Gomes. São Paulo, USP, 2001.

Palabras-clave: Violencia, Acciones Educacionales, Psicoanálisis, Teoría Crítica, Inhumanidad.

A realidade social nos atormenta cotidianamente e subsidiados por nosso saber podemos procurar compreender os mecanismos dessa realidade violenta, no entanto, muitos de nós psicólogos, psicanalistas, educadores, somado a tantos outros estudiosos de diversas áreas, questionamos se podemos ir além, perguntamos se é possível utilizarmos desse saber para atuar junto aos indivíduos contribuindo para uma sociedade menos violenta. Nos cobramos uma ação efetiva que possibilite sujeitos mais cômnicos dos processos dos quais são produtos e produtores, e que de certa forma possa desvelar sujeitos mais conscientes, tendo condutas menos violentas, ou no mínimo, que resistam aos processos de barbárie.

Como vários outros psicólogos e educadores realizamos trabalhos de formação em instituições com funcionários públicos. Nos perguntamos sobre a real abrangência e os possíveis resultados efetivos dessas ações educacionais nas condutas e atitudes dos funcionários enquanto trabalhadores e enquanto cidadãos, nos questionamos sobre qual a consistência e durabilidade que há nessas intervenções. Realizamos programas que visam o desenvolvimento profissional e pessoal através das relações dos funcionários com o trabalho que realizam, bem como com as relações que estabelecem ao trabalhar, e com a instituição e a cultura institucional na qual estão inseridos. Esses programas têm buscado possibilitar ao funcionário uma reflexão do seu cotidiano, bem como analisar as implicações da realidade social nas atitudes individuais no trabalho e nas outras esferas em que atua. Propõe demonstrar que as atitudes dos indivíduos não são ações isoladas e autônomas, mas se situam dentro de um contexto social, e são determinadas pela realidade a que estão circunscritas, que eles, trabalhadores, sustentam e reproduzem. Diante destas intenções coube questionar se de fato parte delas é possível de ser atingida e quais são as limitações apontadas pela psicanálise e a teoria crítica. Buscamos dialogar com Freud e com os pensadores da Escola de Frankfurt, especificamente Theodor Adorno e Max Horkheimer, bem como com autores pautados nessas teorias e em seus estudos das questões socioculturais brasileiras, em especial Jurandir Freire Costa e José Leon Crochík.

Queremos visualizar os limites dos processos e programas de formação e desenvolvimento de indivíduos e grupos que propõem a reflexão e a análise das relações sociais, bem como a compreensão de como esses indivíduos as constituem na atualidade. Questionamos se tais Programas de Formação podem, de alguma forma em suas ações educacionais, ultrapassar a proposta de ação disciplinar, ir além da mera ação pedagógica, mas tenha como foco o próprio sujeito e sua subjetividade, e, ainda, se pode haver uma transposição dessas reflexões para suas ações nos diversos âmbitos de suas vidas, mudando condutas nos grupos e na sociedade em geral, já que esses indivíduos são mediados socialmente e compõem as redes das relações sociais.

Apesar de constatarmos limitações nos programas de formação é fundamental apresentar a premissa básica deste estudo: consideramos a possibilidade de mudança no indivíduo e, conseqüentemente, nas relações que o constituem.

Utilizando o conceito da psicanálise, consideramos o sujeito como um ser determinado pelo inconsciente, composto por aspectos próprios e singulares e pelo atravessamento cultural e da sociedade. Em relação ao termo indivíduo, a teoria crítica enfoca como a realidade social atual, com o seu funcionamento econômico determinado pelos bens de consumo e pela indústria cultural, aliena o indivíduo e o distancia cada vez mais de suas possibilidades, já que a *constituição da subjetividade não se esgota na sociedade e na cultura, mas depende delas*. (Crochík, 1992, p.14). Na teoria crítica há a preocupação com a *apropriação subjetiva da cultura*: há algo na nossa cultura que é propício ao fascismo, que nega as potencialidades humanas.

Horkheimer & Adorno (1973), ao se referirem ao conceito de indivíduo, afirmam que só é indivíduo aquele que consegue se diferenciar do outro, quando consegue estabelecer para si mesmo a autopreservação, enfim, aquele que tenha uma autoconsciência. Porém *mesmo essa autoconsciência da singularidade do eu, que não basta para fazer, por si só, um indivíduo, é uma autoconsciência social...*(1978,p.52).

A complementaridade desses dois termos: sujeito e indivíduo, é importante para estudar a subjetividade, pois sendo a cultura responsável pela individuação, cabe-nos refletir quais as condições concretas da vida que dificultam ao indivíduo constituir-se, bem como analisar como elas repercutem na subjetividade desse sujeito, expressas em suas pulsões, representações e fantasias. Os aspectos subjetivos da realidade social estão presentes em reações individuais, expressas em ações, posturas, atitudes e valores.

Crochík (1997) considera que a identidade individual se dá pela composição de diversos elementos e que há a possibilidade de mudança dessa identidade. Ele justifica:

a identidade individual é dada por elementos visíveis e invisíveis, constantes e imprevisíveis, sociais e individuais, manifestos e ocultos, universais e particulares, permanentes e em mutação. (...) Não considerar a possibilidade de mudança, ou aquilo que lhe é oculto, por sua vez, é julgar que o indivíduo seja incapaz de ser outra coisa, além daquilo que se espera dele. (p. 57).

Aproveitando os apontamentos de Crochík (1997), procuramos não negar as *características duradouras* do indivíduo, *não necessariamente imutáveis*. Referimo-nos também à importância de ser considerada na sua constituição a *imprevisibilidade, que aponta para a diferenciação individual*. Ao pontuarmos na constituição do sujeito o inconsciente e a cultura vimos que a sociedade atual tem impossibilitado a sua autonomia, assujeitando-o, deixando-o cada vez mais distante da possibilidade do encontro consigo mesmo e de seus desejos legítimos.

O indivíduo se apropria da cultura e, de acordo com Crochík (1999), *é necessário procurar nos indivíduos as marcas da sociedade*, o que é introjetado da sociedade nele e o que o constitui (p. 76). Precisamos compreender alguns aspectos da relação do indivíduo com a sociedade, não é possível chegar a um indivíduo puro, em sua singularidade só há sentido na relação com o contexto.

Conforme enfatizam Horkheimer & Adorno (1947/1986), no nosso contexto não existe possibilidade de liberdade e autonomia para os homens, enquanto um só ser humano, em qualquer lugar no planeta, estiver privado de condições de subsistência. Esses autores argumentam que a sociedade nega o indivíduo em nome do universal, que a liberdade na sociedade depende exclusivamente do pensamento esclarecedor, que pretende ir em sentido oposto ao que tem ido a sociedade.

No limite do possível, sabemos o quanto a tarefa de qualquer alteração dessa realidade é árdua e complexa, porém, vislumbramos que há a possibilidade de atuação junto ao indivíduo, através da psicanálise e da educação. Nossa experiência aponta que é fundamental a utilização de metodologias que facilitem a visualização por parte do indivíduo de suas atuações, dos lugares

subjetivos que ocupa e dos papéis que desempenha. Para contribuir nesse processo temos utilizado metodologias que potencializam os acontecimentos e que possibilitem, aos que a vivenciam, visualizarem e problematizarem as contradições que vivem e perpetuam. Como trabalhamos em grupo, além de ações pedagógicas, utilizamos do sociopsicodrama que tem nos auxiliado em programas realizados com trabalhadores na instituição pública.

De acordo com Adorno (1962/1998), mesmo o crítico que se propõe avaliar a cultura está totalmente imerso nos valores culturais, pois a sociedade que na sua existência *nega o humano*, não pode ter *plena consciência de si mesma* e, assim, de todos os que a compõem. Sem a ingenuidade de supor que algum conhecimento e algum saber possam por si mesmos livrar o homem desse destino, atuamos com um saber, que também está sujeito a ficar entrelaçado pelas *malhas do tecido social*. Mesmo assim, a partir da experiência e da crítica, buscamos refletir as possíveis formas e os processos que possam influir nesse sujeito, na sua subjetividade, em suas ações e na postura de resistência a essa violência.

Na nossa sociedade, em seu funcionamento econômico, a dominação aliena o homem com relação aos objetos. Mas o mais grave: aliena-o na sua relação consigo mesmo. São *seres genéricos*, conforme apontam os autores, *iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força*. (1986, p. 47).

Freud (1930) indica que, para se constituir a civilização, é condição primordial o sacrifício humano, tanto em relação à vivência de sua sexualidade quanto à de sua agressividade. É na civilização que o sujeito terá suas pulsões agressivas mantidas sob controle e encontrará possibilidades de deslocar as condições de satisfação dessas pulsões, através da sublimação, aspecto primordial do *desenvolvimento cultural*. É através da sublimação que se tornam possíveis *atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas*. (1975, p. 103).

Cabe lembrar, no entanto, que esse aspecto não é universal. Freud (1930) destaca a sublimação como um aspecto fundamental da civilização, porém ressalva que nem todos os homens são capazes de sublimar: esse método não seria acessível a todos, pois pressupõe dotes e disposições especiais. (1975, p. 87).

Sublimar as pulsões, deslocando a energia pulsional para direções socialmente aceitáveis e culturalmente criadoras, produzindo uma realização cultural mais elevada, é exigência primordial da cultura. Porém ela não tem oferecido formas de compensar tais renúncias, possibilitando direcionar as pulsões a outros objetivos: eles voltam expressos contra a própria sociedade que impõe tais abdições sem oferecer alternativas.

Nessa direção, Pellegrino (1983)¹ traz algumas considerações acerca da volta do recalcado em forma de *conduta delinqüente e anti-social devido à ruptura com o pacto social, em virtude da sociopatia grave – como é o caso brasileiro*. (p.6). No entanto ao utilizarmos termo adotado por Pellegrino – sociopatia – podemos incorrer no risco de compreender a sociedade à luz das categorias psicológicas. Freud (1930/1875), ao estudar a civilização, comenta que ao transportarmos os conceitos da psicanálise para a sociedade temos que ter cuidados, pois só

podemos fazer analogias, e pode ser perigoso retirar os conceitos de onde se originaram e aplicá-los na civilização.(p.146).

Pellegrino refere-se à análise freudiana do complexo de Édipo e faz uma relação desse complexo com a passagem do ser humano da natureza para a cultura. Diz que essa passagem se dá com a aceitação da *Lei primordial*, ou seja, com a aceitação de que o *Édipo proíbe o incesto*, mas *permite todas as outras escolhas que não sejam incestuosas*, a lei passa a existir para estruturar e estabelecer regras ao desejo e fazer com que ele passe ao *intercâmbio social*. (p.5).

No processo civilizatório, segundo o autor, pode haver, numa sociedade capitalista, muita violência e intensidade da repressão, não só em função das necessidades do próprio processo civilizatório, mas também em função da *injustiça social, que só dá para ser mantida pela força*. Sendo assim, os indivíduos passam por renúncias pulsionais muito além do suportável, para justificar e manter essa realidade desigual.

Pellegrino acrescenta:

A criança tem que receber do Édipo as ferramentas essenciais que lhe permitam construir-se como sujeito humano. Com isto, ela ama e respeita o pacto que fez; nesta medida, fica preparada para identificar-se com os ideais e valores da cultura a qual pertence. (p.05).

Esse pacto é uma via de *mão dupla*, no qual o sujeito se priva da realização de suas pulsões, mas tem a garantia de outros direitos, como o de ter a segurança na sociedade, que o protege da natureza e das próprias pulsões. Pellegrino complementa afirmando que os indivíduos que vivem na mais absoluta miséria, com um trabalho que não oferece condições dignas de sobrevivência, ou que, no dia-a-dia, se deparam e convivem com as atrocidades *da delinqüência do capitalismo selvagem*, com a perversão da injustiça que pune alguns e acoberta outros, são levados a romper com o pacto social, vindo à tona tudo o que ficou reprimido no nível inconsciente, explicando-se, assim, o grande surto de violência e de delinqüência expressas, em especial na realidade brasileira. (p.06).

Esses argumentos só reforçam a idéia de que há uma *conseqüência* constitutiva no indivíduo na sua relação com a sociedade, e que o homem *só atinge sua existência própria, como indivíduo, numa sociedade justa e humana*. (Horkheimer & Adorno, 1973/1978, p.54).

O indivíduo está imerso numa sociedade que se estrutura criando necessidades e oferecendo o produto para supri-las, prendendo-o em suas amarras e transformando-o, cada vez mais, num ser aprisionado, longe de ser autônomo, pois ele vive e se organiza no âmbito da necessidade e apenas ilusoriamente relaciona-se consigo mesmo e com os outros seres. Suas propostas, seus interesses e perspectivas estruturam-se sobre a busca de suprir as necessidades, aparentemente suas e legítimas.

Observando os dados da violência na atualidade, a falta de autoconsciência e de identificação com os outros, podemos concluir que estamos numa sociedade que, além de injusta, está funcionando sem leis e normas eficazes que regulem essas relações e protejam-nas da barbárie, da violência.

Em geral, não visualizamos na atualidade indivíduos atuando em prol da coletividade, mas seres que pervertem, que burlam, que violentam, enquanto reagem contra a perversão e a violência.

Os indivíduos, em geral, não são agentes das próprias conquistas sociais, suas ações não consideram os interesses públicos, mas sim os interesses particulares, não necessariamente legítimos. *Resta acreditar que consumir objetos de desejo é o mesmo que satisfazer desejo.* (Costa, 1999, p.03). Os sujeitos estão expropriados da capacidade de julgar e de se responsabilizar pelos compromissos, por escolhas e privações.

Quando o indivíduo está adaptado ao sistema, sem ter formas, espaços e *esferas de mediação*, que são instâncias, instituições e grupos que o preparam para visualizar e criticar esse sistema, seu Ego se fragiliza, favorecendo a formação de personalidade conhecida como narcisista. (Crochík, 1992, p. 14).

Costa (1984), que em um dos seus textos se propõe fazer uma análise do narcisismo, demonstra que uma sociedade pode funcionar como estímulo patogênico, não porque reproduza e fixe traços, mas porque os universaliza e impõe aos indivíduos a utilização de estratégias que excedem os meios de que dispõem para apropriarem-se destes traços, e isto os leva à psicopatologia. (p. 149).

Costa diz:

A imagem freudiana do bebê saciado, gozando da plenitude narcísica e indiferente ao mundo, não se adequa ao narcisismo de hoje. O narcisismo com o qual convivemos é o narcisismo do "órgão lesado", do corpo privado de prazer. (p. 181).

Costa expõe que o ideal de consumo impele o indivíduo a ser como ditam as normas, e essas normas ideais são criadas para não serem atingidas, mas para mantê-lo sempre insaciado, instigá-lo ao consumo. *O prazer do corpo do consumo é inatingível.* Isto gera a volta do indivíduo para si mesmo, buscando superar este estado de eterna insatisfação em que é mantido, e assim surge a preocupação narcísica.

A observação dos comportamentos dos indivíduos e das características sociais atuais nos leva não só a confirmar esses apontamentos como também demonstra o atravessamento da realidade social e os aspectos culturais na formação e expressão do sujeito narcísico.

Na nossa sociedade é cada vez mais freqüente encontrar indivíduos insatisfeitos, sem um ideal que oriente suas vidas, com um sentimento de impotência e fragilidade, buscando nos objetos e nos ideais externos, geralmente propagados pela mídia, o preenchimento deste vazio e constatando na busca a impossibilidade dessa completude.

Costa (1993) denuncia: *Falta credibilidade aos atores. A idéia de justiça é a base da lei, é a garantia da cidadania.* (p. 06).

Viver a justiça, se aperceber de que há um terceiro que faz a mediação das relações com o mesmo peso, que age de forma imparcial, é o que tranqüiliza e reforça o papel de cidadão, pois há a possibilidade de se contar e ter a quem recorrer nos momentos em que se sente desprotegido e ameaçado pela força do coletivo.

Freud (1930), ao falar sobre a constituição da civilização, diz que só é possível a vida em comunidade quando se substitui o poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade. Afirma o autor:

A primeira exigência da civilização, portanto, é a da justiça, ou seja, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada em favor de um indivíduo. (...) O resultado final seria um estatuto legal para o qual todos - exceto os incapazes de ingressar numa comunidade - contribuiriam com um sacrifício de suas pulsões, que não deixa ninguém - novamente com a mesma exceção - à mercê da força bruta. (1975,p. 101).

Freud pontua que um dos principais atributos da cultura é a regulação das relações sociais e se pergunta porque é tão difícil para o homem ser feliz. Aponta três fontes de sofrimento do homem:

o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade. (p. 93).

Com isto Freud conclui que a própria civilização é em boa parte responsável por esta infelicidade e que *a liberdade do indivíduo não constitui um dom da civilização.*(p. 102).

Freud constata como estão inadequadas as regras para ajustar os relacionamentos humanos. Isso se confirma na atualidade. Costa (1991) fala das conseqüências aos indivíduos e à sociedade quando esta regulação está falha. Ele diz:

Em 1988 fiz um texto, "Narcisismo em Tempos Sombrios", onde discutia a falência dos ideais (...) uma sociedade organizada tem fronteiras morais que, se não são completamente claras, elas tornam-se insuficientes para impedir comportamentos que atropelam os direitos dos outros (...) é uma cultura próxima à cultura do pânico. E em termos de pânico é cada um por si só. A instituição é um processo simbólico que define um quadro normativo a partir do qual as pessoas agem. Quando não há mais crença nesse cerne referencial (...) a instituição perde o sentido. (p.04-05).

Na cultura, a lei serve como mediadora e são os valores éticos que a sustentam. Para sustentar a cultura, é necessário haver um reconhecimento da lei: a cultura do narcisismo entorpece, alimenta a fantasia de plenitude do indivíduo e da desnecessária garantia da lei universal.

Costa (1988) acrescenta:

... é a cultura onde a experiência de impotência/desamparo é levada a um ponto tal que torna conflitante e extremamente difícil a prática da solidariedade social. (p. 165).

Podemos considerar que os teóricos citados (Freud, Horkheimer e Adorno, Crochík e Costa), mesmo que de formas diferenciadas, mostram que é a própria cultura – com seu funcionamento, inadequação das leis que regulam as relações e a experiência do desamparo, dentre outros aspectos –, que acaba por negar a possibilidade do sujeito se identificar com um modelo ideal, representado por ela, visando o bem coletivo. Até porque todo ideal que envolva a noção do coletivo só pode ser mantido se é fortalecido pelo indivíduo. Nenhum ideal coletivo resiste se não

considera o indivíduo, se o faz voltar-se para si mesmo numa postura narcísica na busca da autoconservação.

Costa (1988) reforça a importância do ideal do ego na constituição do sujeito com a possibilidade de investir em outros objetos que não visem apenas a satisfação narcísica. Coloca o ideal do ego atuando diferentemente do ego, pois *este aponta para o presente, o ideal aponta para o futuro e disputa com o ego a representatividade do sujeito*, a possibilidade que o sujeito tem de vir a ser. O ideal visa também, como o ego, sintetizar *as representações do sujeito que unificam ou totalizam a imagem* que o sujeito tem de si, do *que ele pensa que é sua essência*.(p. 160).

Costa (1988), citando Bleichmar, mostra que só é possível o adiamento do prazer narcísico para visar um *prazer ideal se o ego aceita transformar-se*: é quando ele admite o outro e a existência de um modelo ideal. É a porta para a alteridade, e o mover não apenas por interesses privados, mas por considerar, em seus atos, os interesses públicos.

Crochík (1999) relata o que ocorre na constituição do sujeito na nossa cultura, na qual não há uma substancial diferenciação entre ego e ideal do ego, e o sujeito não investe na modificação do que gera o sofrimento. Ele pontua que uma cultura que abandona o indivíduo é a responsável por ele desenvolver uma racionalidade que busca somente a autoconservação. Os indivíduos encaram os outros como inimigos em potencial, e acentua-se o narcisismo que justifica a hostilização. As relações que estabelecem, o trabalho que realizam não ultrapassam a possibilidade de buscar e manter a autoconservação e não há neles um significado e reconhecimento individual.

Seguindo o pensamento de Crochík, percebemos que há pontos em comum aos já citados por Costa, quando ele se refere ao narcisismo. Para Crochík (1999), o narcisismo é uma oposição à cultura, e coloca, baseado em Freud, que a contraposição ao narcisismo é o ideal do ego. O que Crochík acrescenta a essa idéia é o fato de explicar que, quando o indivíduo se reconhece nos bens coletivos e se vincula com o ideal representado pela cultura, ocorre uma introjeção de valores que fortalecem a consciência e sua diferenciação, e ele não se submete, assim, a qualquer outro ideário e nem abdica de sua própria consciência.

Baseando-nos ainda em Crochík (1999), concluímos que o indivíduo mantém o vínculo com essa sociedade irracional, pois, estando ele com o ego fragilizado, sem um ideário que fortaleça sua consciência, é mais um ser genérico, com comportamentos universalizados, não se diferenciando nem abdicando da própria consciência em prol de pequenos interesses de grupos, ou de líderes, ou daqueles propagados pela indústria cultural, tendendo, assim, à regressão. Ele reproduz e mantém os interesses da ideologia, da sociedade irracional, pois ela se sustenta em indivíduos indiferenciados, narcísicos, que precisam lutar pela autoconservação. Enfim, a sociedade totalitária leva à regressão de que ela necessita.

Costa (1988) pontua que hoje o conjunto de itens materiais e simbólicos maximiza a percepção da impotência do sujeito, que o ego reage, sendo forçado a ativar os automatismos de preservação, diante dessa angústia.

Complementando essas idéias, citamos novamente Costa (1988), que, ao referir-se à cultura brasileira, nomeia-a de cultura narcísica da violência, a qual é sustentada pela decadência social e pelo descrédito na justiça e na lei. Com isso, o necessário investimento libidinal num futuro é descartado, fortalecendo assim o *conservadorismo do ego narcísico*, sendo excluída a possibilidade de representações do ideal do ego. Os indivíduos passam a rejeitar qualquer proposta de mudança que não considere os *interesses particulares*. (p. 160).

Costa (1988) faz, ainda, uma definição da cultura brasileira com quatro atributos bastante alarmantes: cinismo, delinquência, violência e narcisismo. Aponta que uma das características do comportamento dos sujeitos é o de não ter mais confiança nas relações. Eles não comprometem suas palavras, prometem e não cumprem. Há uma descrença muito grande no país, sentimento construído com o processo histórico, o que gera um cinismo e *uma moralidade supérflua*. As pessoas não ficam mais indignadas, e a única saída é *engolir o outro para não ser engolido*. Não há como se fazer acordos e balizar os relacionamentos sociais por valores e leis, até porque não há mais crença nas leis. Ele enfatiza, de uma forma muito instigante e reflexiva, que tanto um motorista que ultrapassa um farol vermelho, quanto um político que rouba os cofres públicos, como um pivete que assassina um caixa de banco, estão movidos pela falência dos bens simbólicos, do artefato da lei. Todos estão movidos pela crença de que vão sair impunes, ilesos.

Todos os indivíduos estão atravessados pela cultura e reproduzem os valores culturais, desde pequenos atos que pareçam insignificantes até atos com conseqüências mais mensuráveis. Enfim, esses valores abrangem a todos nos seus atos em todas as instâncias.

Voltando a nossa proposta inicial de refletir sobre a possibilidade de atuar junto aos indivíduos inseridos nas instituições enquanto trabalhadores, todas as constatações até aqui apresentadas muito contribuem para examinar alguns processos dentro das instituições. Podemos compreender a reprodução dos comportamentos instituídos nas organizações e refletidos da sociedade. Da mesma forma que o indivíduo perpetua os comportamentos constituídos socialmente e não se implica nos reflexos deles na sociedade, age da mesma forma dentro das organizações e instituições: repete os atos cinicamente, justificando ser legítimo por ser da maioria. E como o que é de todos não é de nenhum, estes atos passam a ser atitudes anônimas.

Costa (1988) busca trazer a reflexão da necessária implicação de cada indivíduo na realidade do contexto. Cada ato isolado está atravessado pela falência e o não-reconhecimento dos bens simbólicos coletivos. São as leis do “cada um por si”, a popular “lei de Gerson”. Leis fundamentadas na idéia de que se tem que levar vantagem em todas as situações, justificadas na certeza de que o correto é assim mesmo, que nada vai mudar, de que, se ele, indivíduo, estivesse no lugar do infrator, daquele que corrompe, cometeria o mesmo ato.

Qualquer possibilidade de mudança desse contexto necessariamente precisaria passar pelo indivíduo: ele necessitaria se reconhecer nele, e se responsabilizar por essa realidade exigiria um fortalecimento do indivíduo para obter um esforço de resistir a essa violência instalada, tantos em atos explicitamente violentos, quanto naqueles atos disfarçados em rotinas administrativas.

Crochík (1999), apoiado em Adorno (1956), afirma *que a sociedade leva os indivíduos a se configurarem de acordo com o que ela necessita.* (p.21). Sendo assim, a sociedade como está configurada hoje está servindo aos interesses e às necessidades dela, que privilegia a massa de seres regredidos e indiferenciados; ela mostra sua força não só na domesticação dos corpos, mas atua subjetivamente na constituição e no comportamento dos indivíduos que aqui estão.

Costa (1988) diz algo semelhante:

Estamos numa cultura cínica e violenta que justifica em cada momento histórico, os interesses particulares de grupos ou classes de legisladores concretos (...) só legisla quem tem força para fazer as leis e impor sanções. E como a força é propriedade de quem domina, o fundamento último da lei é a violência (...) (p. 168).

E ainda afirma:

O discurso cínico, refletidamente ou não, avaliza a prática social mais suja, calhorda e ensandecida que se possa imaginar. Por meio de exemplos e argumentos o que se diz ao homem comum é que ele só tem saída se vier a compactuar com a violência e a escroqueria. (p.170).

Pelo que escrevem Adorno (1962/1998) e Horkheimer & Adorno (1947/1986), podemos observar que eles explicitam que a sociedade administrada é um sistema que em seu funcionamento gera contradições. Nesses dois textos, eles refletem sobre os fatores que interferem na formação cultural e na possibilidade de aplicar o conhecimento para tornar explícito tal funcionamento. Demonstram que o funcionamento da sociedade está sustentado pelo princípio da dominação e do poder de uns sobre os outros, e que ela tem como um dos resultados a exclusão. Afirmam que a formação isolada e por si só não consegue revogar tal exclusão nem mesmo mudar a realidade constituída, mas deve buscar analisar a realidade atual e os aspectos de suas relações com a sociedade, devendo *tornar claro e lúcido o singular para tornar lúcido o todo.* Esses apontamentos vão dando a nós, profissionais que querem colocar o conhecimento a serviço da alteração da realidade, alguns indicadores e perspectivas.

Horkheimer & Adorno (1947/1986) reforçam a necessidade de o processo de formação buscar a autonomia, questionando as idéias e os apelos da ideologia, que servem para encobrir e justificar o processo de exclusão e manter o sistema, que tem impossibilitado a apropriação viva dos bens culturais.

Esses pensadores apontam com freqüência a necessidade de uma reflexão sobre conteúdos verdadeiros que estejam relacionados com as relações vividas pelo sujeito vivo, e não os coisificados e transformados em mercadorias: os conteúdos devem estar relacionados com o singular.

Adorno (1962/1998) afirma que a única saída é a auto-reflexão crítica, que emprega o saber e o transforma em forma analítica da própria coisa, num processo dialético que mostra as contradições. Porém alerta que essa reflexão não tem o poder de alterar as contradições, tem o limite de apontá-las, relacionando o conhecimento da sociedade totalitária e a implicação do espírito nela. Isso

ocorre pelo fato de também estarmos inseridos nessa realidade. O bom crítico, segundo Adorno, deveria estar e não estar inserido na sociedade, fazer sua análise como a de uma obra de arte, que não se esgota no sentido em si mesma, mas está sempre ligada ao real da vida. Assim, para poder expressá-la o crítico tem que se separar dela. É essa *autonomia e essa separação* que fazem com que ela não se esgote em si mesma, mas a transcendem dialeticamente apontando suas contradições.

Realizar trabalhos que visem a emancipação e a conscientização em instituições exige anteriormente compreender essas instâncias, não é possível isolá-las, pois nesse caso lhes atribuiríamos um valor absoluto, não conseguindo compreender de fato como funcionam. Para estudar essas instâncias e a forma como o indivíduo nelas se comporta, temos que as considerar como inseridas no contexto social e histórico e as compreender como produtos da sociedade.

Adorno (1971/1995), no texto “Educação após Auschwitz”, sinaliza que os aspectos da dinâmica geral social dominam todas as esferas do que é particular. Nesse funcionamento, tanto as instituições quanto os indivíduos são destituídos de suas identidades, repetem ou se comportam seguindo qualquer idéia que lhes pareça ter alguma credibilidade, pois não há neles reflexão nem autonomia, a *consciência é mutilada* e, sendo assim, propícia a violência.

Horkheimer & Adorno (1973) lembram-nos que *a crença na independência radical do ser individual em relação ao todo nada mais é, por sua vez, do que uma aparência.* (1978, p. 54).

A organização ou instituição em que o indivíduo trabalha está situada historicamente, é não apenas resultado da sociedade como também é instância de mediação para o indivíduo inserir-se na totalidade social. Para o psicólogo que se propõe interpretá-la nessa realidade, *faz-se necessário trabalhar com as relações de determinada prática institucional.* (Guirado, 1987, p. 72).

Guirado (1987) justifica que é necessário ao psicólogo, que visa ter como espaço de intervenção as instituições, encarar os sujeitos como *constituídos e constitutivos da estrutura institucional.* (p.70). A autora apresenta a possibilidade de a psicologia poder fazer com que o sujeito se aproprie e construa um conhecimento sobre si mesmo e se aproprie dele, enfocando as relações que imagina, percebe e representa nesse universo de representações e afetos.

Torna-se relevante compreender que os sujeitos, que na instituição estabelecem relações, ao mesmo tempo se constituem, adquirem valores, comportamentos e concepções de si mesmos, através das práticas no trabalho e do funcionamento da máquina que estão constituindo e em que estão inseridos. Enfim, o *sujeito vive e processa as organizações para si.* (Paulon & Pessin, 1991, p. 02).

Horkheimer & Adorno (1973/1978), como mencionamos, já pontuavam que as instâncias intermediárias é que propiciam ao sujeito sua inserção na totalidade social. Podemos supor que é aí que se dão as relações – que são mediadas e se dão entre os indivíduos enquanto representantes do capital, em papéis estabelecidos por essa sociedade.

Guirado (1987) afirma que as relações concretas se dão sempre nas e pelas instituições sociais. Com isso defende a necessidade de tentarmos articular o que é do *universo singular, pontuado por Freud na sua clínica, e o universo das relações institucionais que o extrapolam*. (p. 72).

Guirado continua sua explanação e, utilizando-se de conceitos de Guilhon, expõe que, nas relações nas instituições, os sujeitos tendem a reproduzir o instituído, porque reconhecem a ordem estabelecida como natural e autêntica, mas desconhecem o caráter instituído dessa ordem e a ideologia que legitima essa reprodução. (p. 73).

A intervenção psicológica, segundo Guirado, está na interpretação do discurso e *do lugar do sujeito nas relações institucionais*. Pontua que *de um lado, há o discurso dos agentes que expressam representações da prática (...)* e de outro, encontramos (...) *cada ator (ou grupo de atores) sendo sempre "sujeito suporte" da ação e do discurso institucional*. (p. 74).

Podemos dizer que as mudanças ou reflexões possíveis dentro das instituições onde os indivíduos atuam e se relacionam não têm como foco a estrutura, com propostas de mudanças e reformas administrativas, organizacionais e de funcionamento. Essas propostas estão sustentadas na concepção de organização como unidade singular e com funcionamento independente e estabelecido previamente. Uma das formas de intervenção é proporcionar ao indivíduo uma análise permanente de suas relações constituídas, ou seja, uma forma de atuação deve vir a ser com os sujeitos refletindo as relações vividas, propiciar a reflexão das relações estabelecidas constituintes e constitutivas.

Entretanto, é importante ressaltar que qualquer intervenção com os indivíduos nas instituições não pode estar desvinculada da sociedade. Os limites que encontramos na sociedade se apresentam na instituição todo o tempo. As relações que lá se estabelecem são também mediadas, estando claro que a possibilidade de alteração estará sempre esbarrando nos limites que o funcionamento social e político dessa sociedade apresenta.

Adorno (1971/1995a) descreve que o indivíduo está com sua consciência coisificada, estabelece com a técnica uma relação como sendo algo em si mesmo. Esse meio tecnológico, burocrático e de fetichização produz nele a incapacidade de se vincular com os outros, ficando indiferente ao que acontece com as outras pessoas, conseqüência da ordem social que produz e reproduz a frieza. Portanto, as relações que se estabelecem dentro das organizações são produtos da sociedade e estão de certa forma mutiladas, e para se tentar produzir uma clareza acerca desse modo constitutivo exige-se a implementação, praticamente inviável, de um deslocamento no sentido contrário ao movimento da sociedade.

No serviço público no Brasil, ouvimos e constatamos o quanto estamos diante de muitos sujeitos absorvidos e contaminados pelo sistema, exalando os odores da violência institucional e social. Fatos noticiados a todo o momento mostram funcionários de diversas instâncias e instituições envolvidos em esquemas de corrupção, desvios de verbas e falcatruas. Ou, ainda, funcionários que são responsabilizados pelo mau funcionamento do Estado e de seus serviços. Funcionários engessados e reproduzindo um discurso cristalizado, reconhecendo-se como vítimas e alienados

desse poderio, mantendo um esquema de troca de favores, com o pensamento de que é melhor usar os recursos viciados da máquina e da sociedade para levar certas vantagens num esquema sem saída.

No que nos é possível intervir, propomos investigar a institucionalidade introjetada e constituinte desse sujeito, constituidor do contexto, considerando que o indivíduo está mediado pela instituição e que esta é produto da sociedade. Analisar e intervir nas relações que se dão nas instituições é estar em contato com a dialética social e com aspectos simbólicos e subjetivos da dinâmica que propicia e reproduz normas de convivência, bem como compreender as práticas que são legitimadas pelos sujeitos.

Intervir no contexto de instituições de trabalho através de ações educacionais orientadas pela psicologia apresenta possibilidades e limitações.

Costa (1984) fala de educação utilizando os conhecimentos psíquicos para prevenir neuroses, e é categórico ao dizer que (...) *educação psicológica não produz saúde mental mas reproduz, tão somente, a ordem social*, (p. 63). E continua: (...) *ela produz representações do mundo visando obter o consenso em torno dos interesses sociais hegemônicos de uma dada sociedade*. (p.72).

Porém, em entrevistas concedidas à revista Isto É (1993) e ao Conselho Regional de Psicologia – CRP (1991), Costa fala que, apesar da dificuldade e das transformações exigirem muito trabalho, a educação reitera a possibilidade de mudança. Costa defende a necessidade de esforço dirigido à saúde e à educação, num grande investimento, para tornar a vida mais digna e assim alimentar o valor moral, e cita o esforço de enfatizar a moral do trabalho, da ética e da implicação de cada um.

Adorno (1971/1995a) indica o pensamento não pragmatizado como uma possibilidade de ação, enfatiza a importância do esclarecimento para produzir um clima intelectual, cultural e social que propicie uma reflexão que tire os indivíduos da obscuridade, esclarecendo, tornando mais conscientes os motivos e os mecanismos que levam a atos de barbárie.

Segundo Adorno, o que cabe à educação, já que ela tem relativa autonomia e deve estar consciente de suas limitações, é se voltar ao sujeito, ao subjetivo, para fortalecer sua resistência à violência (relembremos a afirmação do autor de que não pode haver sujeitos livres e autônomos numa sociedade que não é livre).

Podemos citar que Adorno e Horkheimer, apesar de sempre apontarem os limites das ações educacionais, em diversos momentos de suas obras assinalam que precisamos contribuir na desbarbarização dos indivíduos e da sociedade. Porque Adorno dedica vários estudos abordando a educação e os educadores, entendemos que ele via aí, alguma alternativa de atuação. Reproduzimos suas próprias palavras:

Se existe algo que pode ajudar contra a frieza como condição da desgraça, então trata-se do conhecimento dos próprios pressupostos desta, bem como da tentativa de trabalhar previamente no plano individual contra esses pressupostos. (1971/1995 a, p.135).

Adorno alerta, entretanto, que a educação, e todo o pensamento, devem passar por um processo de autocrítica e refletir sobre seu próprio funcionamento para não cair num pragmatismo e perder a relação com a verdade. A liberdade e o esclarecimento pela educação podem se tornar uma farsa se não considerarem que obedecem à forças sociais, e que podem ir em sentido contrário à emancipação e à conscientização.

Ao continuar apontando possibilidades, Costa em seus escritos, enquanto psicanalista, se mostra reticente em relação à educação, pois a coloca como produto para a adaptação social; por outro lado, busca, principalmente em artigos em jornais e em entrevistas, nos sensibilizar para encontrarmos formas, através de nosso âmbito de vida, enquanto atores sociais. Procura mobilizar e contribuir para a desalienação de seus leitores, instigando a se implicarem na realidade e responsabilizarem-se pela sua permanência ou alteração. Sob enfoque diferente de Adorno, em uma de suas entrevistas Costa diz:

É necessário um esforço maciço dirigido à educação e à saúde. Em suma, só com um grande investimento é possível tornar a vida da população mais digna e assim alimentar o valor moral das pessoas.(1992, p.5)

Um processo educacional que se diga emancipador e que busque a conscientização, tem que contar com a contribuição da psicologia – desde que esteja preocupada com a implicação da realidade social na subjetividade dos indivíduos e em promover o espaço para a reflexão desse cotidiano e de todas as questões subjetivas implicadas nessa relação.

Crochík (1992) nos orienta afirmando que os critérios estabelecidos pela constituição da realidade devem servir como parâmetros para revermos constantemente a teoria psicológica e a ética e afirma que estes critérios devem ser tomados na contraposição, entre aquilo que ela poderia ser para proporcionar uma vida humana digna de ser vivida.(p.12)

Não há como prever e estabelecer os resultados desse tipo de intervenção educacional orientada pela prática psicológica. Esse processo é dinâmico e produto particular de cada indivíduo, a partir das experiências de vida que teve na sociedade e da forma como foi produto desse contexto. O espaço de ação de uma educação emancipadora, com intervenção nos fenômenos psíquicos, movimenta-se entre três pontos: a intenção das ações educacionais, a possibilidade de cada indivíduo e as aberturas nas contradições da sociedade.

Não podemos dizer que programas educacionais com propostas emancipadoras são em vão, no entanto os pressupostos objetivos do funcionamento da sociedade – sociais e políticos – como pontua Adorno (1971/1995 a), responsáveis pela engrenagem social, não podem ser alterados por esses recursos, os limites se apresentam pois as organizações e instituições pertencem a uma sociedade administrada, suas estrutura e seus funcionamentos se mantêm atrelado e dependente desse esquema.

Mediante tais limitações aprendemos a valorizar pequenos atos, ou pequenas descobertas como um enorme avanço. Programas que visam a resistência à violência são de grande importância, além da possibilidade de sua ação multiplicadora.

Lembramos a forma como começamos esse ensaio afirmando que temos e mantemos a premissa básica da possibilidade de mudança do indivíduo e assim as relações que eles constituem. Confirmamos que um processo esclarecedor tem que ir contra o movimento do funcionamento social, pois esse tem negado o humano. Contribuindo para o fortalecimento da subjetividade, mesmo que pequena, comparando à força da engrenagem social de auto sustentação e de perversão que leva à violência e à adaptação em todos os âmbitos.

Se há limite, há possibilidade, podemos contribuir na produção de um clima propício para reflexão e tornar cada vez menos possível os horrores da barbárie, e cooperar para que a subjetividade do sujeito seja considerada nas ações educacionais buscando uma auto-reflexão crítica.

Para finalizar dois apontamentos de Adorno (1971/1995d), que reforçam o nosso movimento em utilizarmos nosso saber em ações práticas esclarecedoras. O primeiro ele está pontuando sobre os fatores inconscientes, e relembra que o esclarecimento intelectual não consegue aí interceder. No entanto ele diz:

(...) um esclarecimento um pouco insuficiente e apenas parcialmente eficiente ainda é melhor que nenhum.(p. 114).

E por último, ressaltamos outra fala de Adorno no mesmo texto:

Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.(p. 117).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. (1962). "Crítica Cultural e Sociedade". In: *Prismas – Crítica Cultural e Sociedade*. São Paulo, Editora Ática, 1998. p.76-90.

_____ (1971). "Educação após Auschwitz". In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995 a. p.119-138.

_____ (1968). "Indústria Cultural". In: COHN,G. *Comunicação e Indústria Cultural*, São Paulo, Companhia Editora Nacional,1995 b. p.287-295.

_____ (1969). "Notas Marginais sobre Teoria e Prática". In: *Palavras e Sinais – Modelos Críticos 2*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995 c.

_____ (1971). "Tabus acerca do magistério". In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995 d. p.87-117.

_____ (1956). "Teoria da semicultura". In: *Educação & Sociedade*, ano56, Dez, 1996. p.389-410

CALLIGARIS, Contardo. "Sociedade e Indivíduo". In: *Psicanálise e Sintoma Social*. Rio Grande do Sul, Editora Unisinos, 1997.

CROCHÍK, José Leon . “O computador no ensino e a limitação da consciência”. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.

_____. “Os Desafios Atuais do Estudo da Subjetividade na Psicologia”. In: *Psicologia USP*. São Paulo, v. 09, n.2, p. 69-85,1998.

_____. “A ideologia da Racionalidade Ideológica e a Personalidade Narcisista”. *Tese de Livre docência*. S.Paulo, IPUSP, 1999.

_____. “Notas sobre a relação ÉTICA-psicologia”. In: *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, CRP, ano 12, n. 02, 1992.

_____. “Preconceito: indivíduo e Cultura”. São Paulo , Robe editorial, 1997.

COSTA, Jurandir Freire . “O gigante deitado em berço esplêndido”. *Revista Goodyear*. S.P. , 1989. p. 04 -07

_____. “Mortes a Crédito”. *FOLHA DE SÃO PAULO*, São Paulo, p. 03, /05/09/1999.

_____. “Narcisismo em Tempos Sombrios”. In: *Percursos na História da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Taurus, 1988.

_____. “ Nem Freud Explica”. Entrevista. *Isto É/Senhor*. São Paulo, três, no. 1006,1993.

_____. “Psiquiatria Burocrática - Duas ou três coisas que sei dela”. In: *Clinica do Social*. Ensaios. São Paulo, Escuta, p.38-73,1991.

_____. “Saúde Mental, produto da educação?” In: *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

_____. “Sobre a Geração AI-5: Violência e Narcisismo”. In: *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro, Graal, 1994. Cap. 05, p. 117-188.

_____. “ Um país que se dissolve por dentro”. *Jornal/CRP*. 1992 p. 04-05

FREUD, Sigmund. (1920) “Além do princípio do Prazer”. Edição Standard das obras psicológicas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro, Imago, 1975. v. 18. p.11-76.

_____. (1927) “O Futuro de uma Ilusão”. Edição Standard das Obras psicológicas de Sigmund Freud, Rio de janeiro, Imago, 1975. v. 21. p.11-64.

_____. (1930) “O Mal-Estar na Civilização”. Edição Standard das Obras psicológicas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro, Imago, 1975. v. 21. p.65-148.

_____. (1921) “Psicologia de Grupo e análise de ego”..Edição Standard das obras psicológicas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro, Imago, 1975. v. 18. p.77-154.

_____. (1914) “Sobre o Narcisismo: uma Introdução”. Edição Standard da obras psicológicas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro, Imago, 1975. v. 14.p.75-108.

GUIRADO, M. “Psicologia Institucional”. S.Paulo, EPU, 1987 (Temas Básicos de Psicologia; v.15)

HORKHEIMER, Max. & ADORNO, Theodor W.(1947). “Dialética do esclarecimento”. 2a. Ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 1986.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, T.W.(1973). “Temas Básicos de sociologia”. São Paulo, Editora Cultrix, 1978.

MEZAN, Renato. "Subjetividades Contemporâneas?" In: *Subjetividades Contemporâneas*. São Paulo, Sedes Sapientiae, 1997.

PAULON, Simone M. e PESSIN, Liane. "Ações desinstitucionalizantes no serviço público"[Apresentado no Congresso de Psicologia Social, Rio de Janeiro, 1991].

_____. "A Representação Social da Cidadania no Trabalhador Público: possibilidades educativas para a vida pública no processo de trabalho". Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul, UFRGS, 1994.

PELLEGRINO, H. "Pacto Edípico e Pacto Social - da gramática do desejo à sem vergonhice brasilílica". *FOLHA DE SÃO PAULO*, S.Paulo, 11/09/1993. [datilografado]

NOTAS

1. Cópia de texto com numeração de página elaborada especialmente para este trabalho, já que não foi localizado texto com paginação original. [Regresar al texto](#)

Tiempo libre y modo de vida en el vecindario urbano

Dr. Javier Guevara Martínez

Mtra. Carolina Rodríguez Álvarez

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

Resumen

El foco de análisis es el tiempo libre en el vecindario, el cual es entendido como una fuente de influencia social, como un escenario generador de normas y roles. Los vecindarios tienen no sólo demarcaciones, también presentan cierto grado de homogeneidad.

El estudio centra su atención en el Modo de Vida, cuyos componentes son el soporte material, el sistema de relaciones o prácticas sociales y los sistemas de significación social.

El Tiempo Libre, al ser una expresión del modo de vida, comporta sus diferenciaciones, por tal motivo, El estudio se realiza en tres vecindarios de alto contraste en la ciudad de Puebla, aplicando cuestionarios, observación-participación, y entrevistas estructuradas.

Los resultados dan un perfil del tipo de población que habita en cada vecindario, distinguiendo las formas diversas en que el tiempo libre se experimenta en cada modo de vida analizado.

Palabras clave: Vecindario Urbano; Modo de Vida; Tiempo Libre; Psicología Social

Summary

The analysis area is the free time in the neighbourhood. This is understood as a source of social influence, as a generating procedures stage and roles. The neighbourhoods have not only physical demarcations, also presents certain degree of homogeneity.

The study centers his attention in the way of life, whose components are the material support, the system of relationships or social practices and the social meaning systems.

The Free Time, to be an expression of the way of life, behaves its differentiations. The study is accomplished in three high contrast neighbourhoods in the city of Puebla, Mexico, apply questionnaires, observation-participation and structured interviews.

The results give a profile of the type of population that inhabits in each neighbourhood, distinguishing the various forms in which the free time is experienced in each analysed way of life.

Keywords: Urban Neighbourhood; Way of life; Free Time; Social Psychology

El presente trabajo se realizó bajo la cobertura del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, proyecto 2250 PH)

1.Introducción

La investigación en cuestión se realizó en la ciudad de Puebla, cuarta en importancia en México por su número de habitantes y actividad económica e industrial. Puebla comporta las características urbanísticas de las ciudades en América Latina, el crecimiento acelerado en ellas alrededor de la mitad del siglo pasado, invirtió el carácter rural que le era propio a la región, para mantener en la actualidad una población predominantemente urbana. Ese crecimiento desmesurado en tiempos reducidos generó en los países del llamado tercer mundo un carácter permanentemente deficitario de los servicios urbanos.

No se necesita argumentar que además de la insuficiencia de los servicios, ha existido el problema de su in equitativa distribución. A diferencia de los países del norte, en los del sur existe mayor disparidad entre sus habitantes, esos grandes contrastes se refieren a las condiciones materiales de vida, pero también a las prácticas sociales y a los procesos cognitivos y afectivos que les son inherentes.

La investigación tiene dos intereses (simultáneos, complementarios y de mutua implicación), por un lado, la evaluación de la equidad en la distribución del equipamiento y la infraestructura urbana (calidad de vida), y por otro, las implicaciones simbólicas que les son inherentes (bienestar social). Focalizados en uno de los aspectos de la vida contemporánea que cada vez adquiere mayor importancia, es el que se refiere al Tiempo Libre.

Munné (1974, citado por Rodríguez, 2000) mostró la entidad del derecho al tiempo libre, reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la ONU en 1948, siendo aplicables a los derechos de descanso, vacaciones, educación física y deporte. El Tiempo Libre no

sólo refleja los atributos que componen el modo de vida actual, además experimenta sus paradojas: Con el inevitable crecimiento de la ciudad, hay una multiplicidad y diversidad de oferta social para el tiempo libre, pero hay también una mayor carga de trabajo y una multiplicación del tiempo destinado al traslado, lo cual obliga a consumir cada vez más tiempo en los desplazamientos entre la casa y el lugar de trabajo, en detrimento del mismo.

Al igual que en los demás aspectos involucrados en la problemática urbana, el tiempo libre refleja distintos niveles y esferas, los cuales van, desde el equipamiento y la infraestructura (oferta y calidad de servicios), hasta los procesos sociales y cognitivos que le dan significación social. De esta manera el tiempo libre, además de ser condicionado por múltiples factores, se manifiesta en: Equipamiento e infraestructura, traza de la ciudad, espacios especializados, de producción, consumo, recreación, etc., y aunque en este rubro están los servicios urbanos para la cultura, la recreación y el ocio, la investigación pone énfasis en su expresión local, a escala del vecindario.

El desempeño del tiempo libre también está asociado a los atributos demográficos y socioeconómicos de la población crecimiento natural y social de la población, movimientos migratorios, natalidad, etc.; niveles de ingreso, infraestructura familiar, escolaridad, etc. que, como se verá más adelante, juegan un papel sumamente importante en el desempeño ciudadano del tiempo libre.

Un aspecto adicional se relaciona con las prácticas sociales referidas al tiempo libre, es decir, qué hace la gente en su tiempo libre, cómo y con quién lo hace, cómo se organizan los habitantes en el vecindario y cuál es el modelo (o sistema de regularidades) predominante en cada lugar de residencia.

Finalmente, existe la dimensión cognitiva y afectiva de los habitantes de la ciudad y los vecindarios, que se dirime en expectativas hacia la ocupación del tiempo, al orden de prioridad en el que se encuentra la actividad hedonista, a los vínculos con agrupaciones promotoras de dichas actividades, y a las creencias, imágenes, representaciones, etcétera, que se vinculan al conjunto de la actividad de tiempo libre.

Los factores desagregados en líneas anteriores juegan un papel importante cuando se agrupan para presentar determinados perfiles en cada vecindario y, por su puesto, en los habitantes de los mismos. Dichos aspectos entran en juego para presentar formas diferenciadas de ocupación de la ciudad, esas formas pueden definirse como modalidades del modo de vida, los cuales, a su vez tienen un lugar físico y social de expresión, el vecindario.

2.El vecindario urbano como escala de análisis y el modo de vida

El análisis del modo de vida en la perspectiva expuesta, contempla el crecimiento de la ciudad y con esto la aparición de nuevos escenarios urbanos, el uso diferenciado del suelo y su constante mutación, para aproximarse a la emergencia y diversificación de estilos de vida sujetos a las nuevas condiciones sociales.

Sin embargo, en uno de los principales componentes del debate en las llamadas “ciencias de lo urbano”, desde la sociología estructural se impugnó tal orientación, bajo el reproche de “la ideologización en el estudio de la ciudad”, (lo que ha sido definido como el análisis de la sociedad urbana). Durante muchos años “se sesgó e incluso devaluó el acercamiento a la cultura urbana al promover a ésta como producto meramente ideológico. La crítica demoledora a la Escuela de Chicago, centró la mirada de los investigadores en el estudio del consumo de bienes colectivos y en el papel de la ciudad como instancia para la reproducción de la fuerza de trabajo. Fue a partir de la reflexión y problematización sobre temáticas locales no abordadas desde el paradigma estructural, como reaparecen en escena los nombres de Simmel, Park y Wirt, vinculados a situaciones de interacción social, vecindario, modos de vida urbanos, etcétera” (Sevilla y Aguilar, pp. 14-15, 1996) Efectivamente, la perspectiva de análisis de los procesos sociales urbanos bajo un modelo dicotómico, reduce no sólo la variable independiente (en este caso, el contexto urbano), reduce también la variable dependiente (el comportamiento y las cogniciones). Además de presentarla tajantemente al arbitrio de la función de la primera, al disociar un aspecto de la realidad social, ignora la multiplicidad de elementos en el entorno, así como sus interconexiones como posibles agentes de influencia. Esto es, compartimos la crítica a la eventualidad de una interpretación reduccionista, pero compartimos también los hallazgos empíricos que demuestran la existencia de regularidades sociales en contextos específicos, lo cual nos remite a la idea de homogeneidad.

De una zona se dice que es homogénea no porque todos sus habitantes sean iguales, sino porque la probabilidad de que un individuo elegido arbitrariamente tenga una característica determinada es similar en todas las partes del área. Así, si las características de un área se expresan en forma de proporción, el área se podrá calificar de homogénea respecto de una característica, X, si en la mayoría de las subdivisiones geográficas del área el valor de X es el mismo (Tryon, 1955, p.38-44).

La urbanización, dice Wirth (citado por Basolls, et al, 1988), ya no se limita a definir el proceso por el cual las personas se ven atraídas por un lugar llamado la ciudad, e incorporadas a su sistema de vida. Se refiere también a esa acentuación acumulativa de las características distintivas del modo de vida que se asocia con el crecimiento de la ciudad, y finalmente, con los cambios en la dirección de los modos de vida reconocidos como urbanos. “La masificación de los procesos sociales fundamentales se expresa espacialmente con la introducción de una nueva traza urbana, un equipamiento comercial y nuevas formas de utilización del tiempo libre” (Rosales, 1996, p 90).

El modo de vida y su diferenciación, tiene su soporte en los diversos vecindarios de la ciudad, es decir, en áreas construidas que comportan mayor o menor grado de homogeneidad en su aparición, en el tipo de vivienda, así como en la condición socioeconómica de sus habitantes. Se trata de lugares, lugares diferenciados de residencia, lugares que albergan formas distintas de vivir la ciudad, modos distintos de vida.

Entendemos al vecindario urbano a partir de los dos componentes atribuidos por Keller (1968): por un lado, la existencia de un sistema de comportamientos específicos respecto a la vida social local,

en particular en relación con los vecinos. Este sistema de vecindad ("neighbourin") comprende, al menos, dos dimensiones distintas: las actividades relativas a la vecindad (la ayuda, el préstamo mutuo, las visitas, los consejos, etc.) y las relaciones sociales propiamente dichas (a saber, la relación entre relaciones amistosas, familiares, de vecindad, participación en asociaciones y centros de interés, etc.). El conjunto de estos comportamientos expresa la definición cultural del rol (papel social) del vecino; este rol varía en intensidad e intimidad, según las dimensiones y según las normas culturales interiorizadas por los diferentes grupos sociales.

En segundo lugar, entendemos al vecindario como la existencia de una unidad ecológica particular (barrio, unidad habitacional, etc.), con fronteras suficientemente específicas para hacer una separación socialmente significativa.

El vecindario es eso, es un lugar físico y es un lugar social, es el contexto de una determinada vida social, es su marco pero también su expresión. La entidad física y la entidad social existen bajo una permanente fusión. Esa fusión, de ninguna manera se da siempre de la misma forma y en los mismos ritmos. En el vecindario emergen los modos de vida bajo influencias asimétricas, comparten sus planos espacial y temporal con otras significaciones, de tal manera que el modo de vida no es determinado por su entorno físico, es condicionado bajo una lógica de concomitancias (Guevara, op. Cit. p.55). Los modos de vida hacen referencia a las formas diversas, tanto personales como colectivas, en que los seres humanos organizan su vida cotidiana. Así, afirman Corraliza y Gilmanrtín (1996), podrían incluirse en este concepto aquellos estilos, usos, prácticas, costumbres y valores de los individuos que inciden en las conductas, actitudes y creencias en relación a sí mismos, al medio en el que viven y a los otros individuos.

3.Perspectiva psicosocial del tiempo libre

La importancia del tiempo libre se puede advertir si analizamos su evolución social, hasta llegar a convertirse en uno de los aspectos centrales de la vida cotidiana que evalúan la calidad de vida y el bienestar social.

Para muchos investigadores nos dirigimos hoy hacia una llamada "civilización del ocio", históricamente sin precedentes. Si en el pasado no se había prestado la debida atención a esta materia, se debe principalmente a que se le otorgaba mayor interés al tiempo de trabajo.

Por tiempo libre no puede entenderse el tiempo durante el cual uno queda libre de las exigencias del trabajo, ésta visión implica oponer el tiempo libre al tiempo de trabajo, y crear por lo tanto una visión negativa del fenómeno, lo que ha acarreado que se considere como improductivo (cosa que no siempre es cierta), o incluir en el concepto todo el tiempo dedicado a las diferentes obligaciones de carácter familiar y social que se llevan a cabo fuera de la jornada laboral. Como se puede advertir, el tiempo libre es generalmente un concepto impreciso, sin embargo, la definición que tiene mayor aceptación entre los estudiosos de este fenómeno es la de Dumazedier (1971):

El tiempo libre se presenta como un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, ya sea para divertirse, para descansar o para

desarrollar su información o su formación desinteresada o para desarrollar su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, después de estar desligado de todas sus obligaciones profesionales, familiares y sociales.

Para entender al tiempo libre es necesario considerar sus aspectos analíticos. Estos nos mostrarán que, a pesar de ser "libre" este tiempo y que cada uno puede disponer de él como quiera, esto no es de un modo absoluto, sino que esta libertad está configurada por unos requisitos y tiende a ajustarse a unas pautas, más o menos condicionadas y condicionantes, para así poder satisfacer la necesidad social a que responde. (Munné, n.d., p. 453)

Partiremos pues de que el fenómeno del tiempo libre se soporta, por un lado, en una infraestructura que se compone a su vez en una base material, consistente en disponer de elementos materiales que hagan posible la realización de las actividades típicas del tiempo libre. A su vez, esta base puede depender de uno mismo (libros, equipos de pesca, televisor, etc.) o del equipamiento societal (bibliotecas, campos de deporte o casas de reposo). Por otro lado, el tiempo libre se soporta en una base organizativa, de carácter personal -autodistribución del tiempo libre- o de carácter social, e.g. clubs, compañías de espectáculos, agrupaciones de aficionados, etc:

Es la base material la que en buena medida otorga la libertad de uso del tiempo, en términos de su volumen, contenido, estructura y empleo. El análisis del tiempo libre como fenómeno social ofrece cuatro aspectos importantes en la perspectiva de Munné:

- a. El volumen del tiempo libre. Es la cantidad global de tiempo libre disponible por una persona, agrupamiento o conjunto estadístico durante un periodo determinado. Este volumen resulta de deducir todas aquellas actividades de carácter necesario remunerado o no, que son consumidoras habituales de tiempo.

Estas actividades se clasifican en seis apartados: 1) El trabajo fundamental y, para los estudiantes el estudio; 2) el trabajo o trabajos suplementarios, realizados con el fin de incrementar los ingresos (pluriempleo y superempleo); 3) el camino a casa hasta el lugar o lugares de trabajo y viceversa; 4) las necesidades familiares: ir de compra diaria, limpieza del hogar, preparar comidas, reparaciones caseras, cuidado de los hijos; 5) las necesidades fisiológicas, relativas a la alimentación, el sueño, el aseo personal; y 6) las necesidades religiosas: asistir a funciones religiosas, rezar, etc.

- b. La estructura del tiempo libre, se refiere a las diferentes pautas en que puede distribuirse el volumen disponible. Esta estructura puede ser muy fluida o no, dependiendo de si se da en la ciudad o en el campo. El tiempo libre se da en bloque y muy diferenciado del tiempo de trabajo, y en cierta medida también del semilibre cuando se trata de áreas urbanas.

- c. El contenido del tiempo libre. Entre los problemas más sugestivos del contenido del tiempo libre se cuentan: La importancia cualitativa de las actividades propias del mismo, que conllevan cuestiones de axiología social y funcionalidad societal de carácter genérico de carácter específico y la cuestión relativa al carácter excluyente de algunas actividades entre sí, como ver la televisión y leer, o a su carácter competitivo, por ej. entre la televisión y el cine.

d. El empleo del tiempo libre. Se refiere al contenido no potencial del mismo sino al contenido real que da al mismo cada persona, agrupamiento o conjunto social.

Las actividades en que gastamos nuestro tiempo libre dependen del volumen disponible, de la estructura que tiene y de cómo distribuimos las actividades en dicho volumen y estructura. Pero en último término depende de la elección personal, de qué actividades elegimos de entre aquellas que integran el contenido potencial que posee el tiempo libre en la sociedad en que vivimos.

Para Munné, (1992), estos cuatro aspectos analíticos caracterizan distintamente los diversos tipos de tiempo libre. La distinta fluidez de éste permite diferenciar el tiempo libre de los días de trabajo, el de los fines de semana y el de las vacaciones de verano que se distinguen por su volumen, estructura, contenido y empleo.

Compartimos la hipótesis en el sentido que "el tiempo libre cumple, en gran medida, una función social genérica de contacto social, que tiende cada vez más a tener un carácter compensador. Esta función se basa en el establecimiento de relaciones primarias de tendencia informal (amistades, relaciones de vecindad, etc.) frente a la creciente formalización de las relaciones laborales." (Ibid., p. 460)

El comportamiento pautado de la gente durante su tiempo libre, origina el desempeño de múltiples roles de descanso, de diversión o creadores, de gama muy variada e incluso heterogénea.

Nuestra posición social se ve afectada por estos roles, así como por el otro aspecto de dicha posición, el estatus.

"Porque una característica importante del tiempo libre, a la que no se le ha concedido la atención que merece y sin la cual es imposible profundizar y comprender la dinámica del fenómeno, es que el empleo del tiempo libre es fuente de estatus." (Idem.)

4. Diseño de la investigación

a. Criterios y principios metodológicos.

La investigación se nutre de diversos campos y enfoques en psicología y desarrolla momentos de intervención cuantitativa, pero también cualitativa, por esta razón, aunque de forma general, es pertinente referirse a los criterios y principios que soportan el diseño de la misma:

Aproximación cuantitativa y cualitativa.

Ambas aproximaciones pueden desplegarse de manera estratégica, pueden conllevarse en un continuo, como lo propone Delgado y Gutiérrez (1994), de acuerdo con la respectiva formulación del problema, por ejemplo, estudiar las tipicidades y mecanismos de la construcción social de la realidad y a la vez, con métodos cuantitativos, estudiar la representatividad de los modelos o muestras poblacionales (Ruiz Carrillo, 2004).

Aunque las asociaciones o correlaciones entre diferentes variables no necesariamente demuestran cuál es la causa y cuál el efecto, tales análisis pueden proporcionar una información útil para el

estudio de las relaciones causales (Campbell y Katona, 1992). Por su lado, la metodología cualitativa, no adapta al individuo a categorías preconcebidas, sino que en el proceso de aproximación metodológica del investigado se construye la especificidad del sujeto como un momento concreto del desarrollo del conocimiento, separándose de la relación directa entre el sujeto investigado y la teoría (Gonzales Rey, 2002)

Las condiciones de los procesos y las necesidades de indagación requieren una correspondencia que se adecue, por un lado a las propiedades que guarda la realidad, y por otro, a los requerimientos específicos de la investigación. Que para la que se reporta, implica conocer las tendencias sociales a partir de ciertas categorías mediante una aproximación cuantitativa, pero también el proceso de construcción de sus actores, mediante procedimientos cualitativos. Lo cual enriquece el proceso investigativo y los resultados.

En este sentido el criterio metodológico asumido es en esencia de complementariedad y de pertinencia, por lo tanto, el problema de la metodología es ante todo un asunto de pertinencia. En esa dirección, Robinson (2000) critica la dependencia de la ciencia de algún marco o paradigma, esto es, enmarcar el trabajo investigativo a una sola visión ya sea en un plano teórico o metodológico. En consecuencia existen otras perspectivas que apuntan a contemplar la importancia de la inclusión de más de una perspectiva:

Triangulación.

Cuando se hace investigación es frecuente acudir a la triangulación o utilización de varios tipos de métodos o de datos. Denzin (1989) identifica cuatro tipos básicos de triangulación:

- Triangulación de datos: el uso de una variedad de fuentes en un estudio
- Triangulación del investigador: el uso de varios investigadores o evaluadores distintos
- Triangulación de teorías: el uso de múltiples perspectivas para interpretar una sola serie de datos
- Triangulación metodológica: el uso de múltiples métodos para estudiar un sólo problema.

Participación de actores.

La intervención del grupo abre la identificación del problema a la participación de los diferentes puntos de vista que existan sobre la conformación de éste, contrapesándose de este modo los sesgos que el investigador o el diseñador de políticas públicas pueda introducir en la toma de decisiones (Sánchez, 1998). Puede afirmarse que a pesar de la existencia de múltiples perspectivas de abordaje de los objetos de estudio, es indispensable un enfoque interpretativo y naturalista de la realidad mediante el estudio de los eventos en sus contextos naturales y desde los significados que le asignan los sujetos, destacando de esta manera su visión de construcción social de la realidad (Denzin y Lincoln, 2000).

Lincoln (1998) plantea como necesario crear nuevos criterios para juzgar la calidad y propone la inclusión de la comunidad como árbitro de calidad, así como tomar en cuenta la posicionalidad de los que intervienen y que condiciona la construcción del conocimiento y de la acción.

b. Metodología.

La investigación se organiza en dos momentos principales: Observación directa extensiva y observación directa intensiva. En el primero predomina la metodología cuantitativa, mientras que en la segunda los métodos cualitativos.

Observación Directa Extensiva.

- a) Se desarrolla una matriz que reúne los atributos de la población y las variables provenientes de la categorización de tiempo libre (tabla 1).
- b) A partir de los atributos de los sujetos y de su ponderación, se desarrolla una muestra probabilística (siguiente apartado).
- c) Se construye una encuesta: mediante un registro en forma estandarizada en el instrumento, se desarrolla la observación que permite la localización de propiedades generales o "gruesas".

Tabla 1
VARIABLES Y ATRIBUTOS.

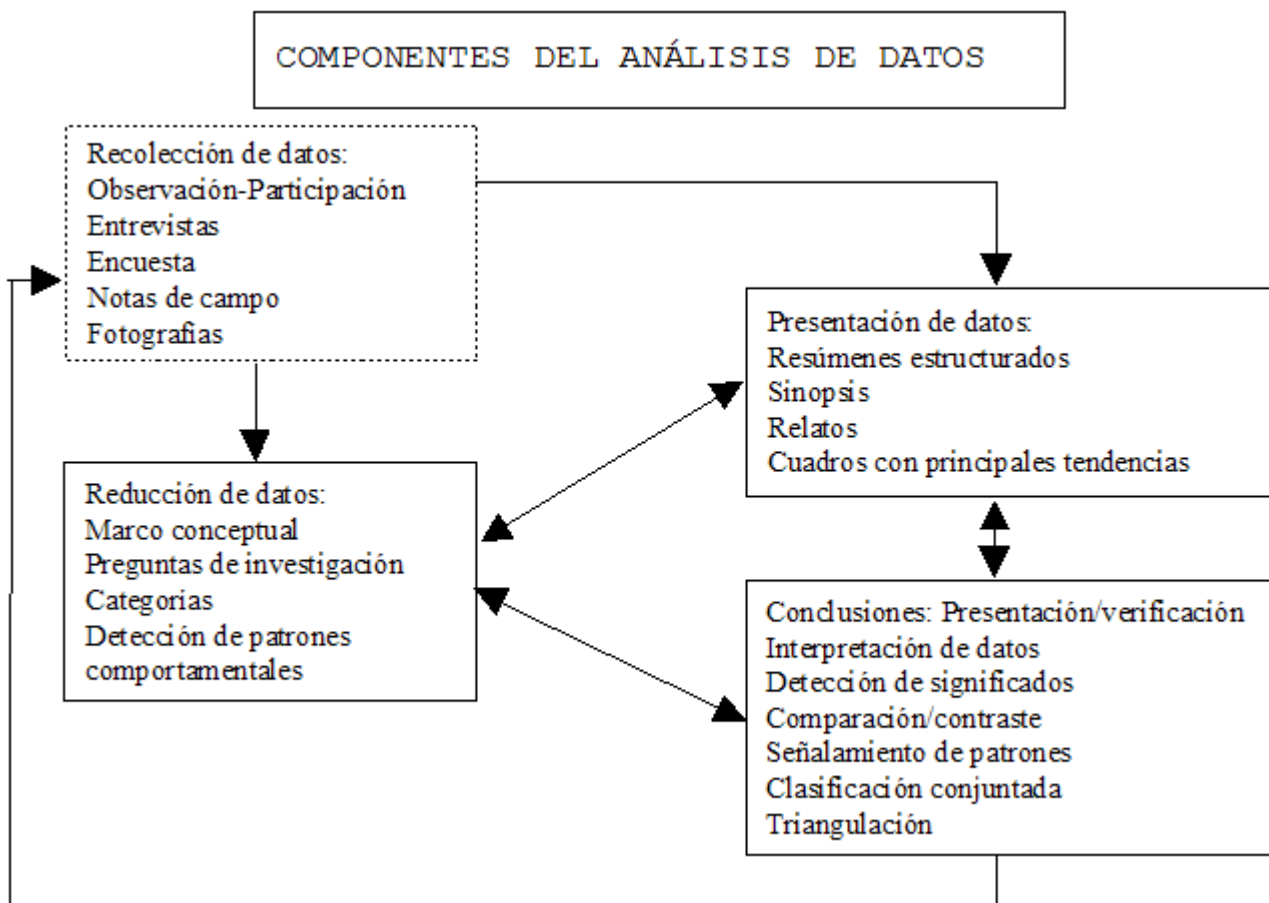
ATRIBUTOS			VARIABLES			
EDAD	PAREN TESCO	NIVEL SOCIECO NÓMICO	VOLUMEN DEL TIEMPO LIBRE	ESTRUC TURA DEL TIEMPO LIBRE	CONTENIDO DEL TIEMPO LIBRE	EMPLEO DEL TIEMPO LIBRE
<ul style="list-style-type: none"> • niños (hasta 14) • jóvenes (14-24) • adultos-jóvenes (25-39) • adultos (40-64) • ancianos (65 - adelante) 	<ul style="list-style-type: none"> • padre • madre • hijo • hija • pariente • otro 	<ul style="list-style-type: none"> • bajo • medio • alto 	<ul style="list-style-type: none"> • nulo • mínimo • bajo • medio • satisfactorio 	<ul style="list-style-type: none"> • fluida mínima • fluida media • fluida • muy fluida 	<ul style="list-style-type: none"> • descanso • recreación • creación 	<ul style="list-style-type: none"> • deporte • encuentro con amigos • descanso • sociabilidad • consumo cultural

Observación Directa Intensiva.

- a) Se recolectan los datos mediante observación participación, entrevistas, notas de campo y fotografías (se incorpora también información proveniente de la encuesta).
- b) Se reducen los datos y se confrontan las categorías provenientes de la discusión teórica. Se detectan patrones.
- c) Se presentan y verifican los datos. Compartimos la definición de análisis de datos que elaboran Miles y Huberman, (1984, 1994), la cual implica tres subprocesos vinculados

entre sí: la reducción de datos, su presentación y la etapa de conclusiones/verificación (ver tabla 3). Estos procesos ocurren antes de la recolección de datos, durante el diseño y planeación del estudio; durante la recolección de datos cuando se desarrollan los primeros análisis; y después de la recolección de datos cuando se elabora y termina el producto final.

Los pasos enunciados se sintetizan en la siguiente tabla:



5. Universo y muestra de la investigación

Para los fines de la investigación era importante observar la heterogeneidad de los grupos sociales, así como la diversidad de condiciones en las que se desempeña las prácticas sociales ligadas directamente al Tiempo Libre. Por esta razón el estudio se realiza en tres vecindarios de alto contraste de la ciudad de Puebla (Barrio de Analco, Unidad Habitacional la Margarita y Fraccionamiento Estrellas del Sur).

Fue necesario extraer la muestra de un universo de cerca de 9,000 familias para la fase extensiva, con la siguiente población y muestra:

	<i>Unidad habitacional MARGARITA</i>	<i>Barrio de ANALCO</i>	<i>Fraccionamiento ESTRELLAS DEL SUR</i>	TOTAL
No. FAMILIAS	5935	1908	1098	8941
MUESTRA FAMILIAS	283	96	49	427
MUESTRA SUJETOS	667	348	127	1142

Se seleccionaron 427 familias, ponderando cada vecindario como universo parcial. El método de muestreo fue probabilístico por dos razones: en primer lugar, aunque no existe una representatividad perfecta, absoluta, las muestras probabilísticas son más representativas que otro tipo de muestras, evitan la eventualidad del prejuicio y de otras formas de subjetividad, cuando es el investigador el que selecciona bajo ciertos criterios. En segundo lugar, y de mayor importancia, la teoría de la probabilidad permite al investigador estimar la precisión o representatividad de la muestra. Se aplicó el cuestionario a todos los miembros de las familias seleccionadas.

Barrio de analco

Es un vecindario con una población proveniente de sectores populares (pequeños comerciantes, comerciantes informales, jornaleros, obreros, etc.).

Ubicado en el centro histórico de la ciudad, el barrio tiene una arquitectura colonial, con edificios de viviendas multifuncionales, llamadas vecindades; (viejas casonas con ciertos servicios comunes: sanitarios para algunos casos, patios, lavaderos de ropa, pila de agua, tendederos de ropa, etc).

El tipo de familias que habitan en el barrio son predominantemente de extracción socioeconómica baja y en su mayoría son familias extensivas. La identidad con el vecindario es alta y el tipo de relaciones sociales predominantes entre los vecinos es de alta intensidad.

La infraestructura familiar es considerablemente precaria, así encontramos por ejemplo que sólo la quinta parte de la población tiene automóvil; tres de cada diez familias tienen reproductor de discos compactos; poco más de la mitad de las familias, cuentan con reproductor de video.

La oferta social para el tiempo libre en el barrio de Analco, tiene que ver por una parte, con lugares de diversión predominantemente nocturna y principalmente para sectores de la población adulta, y por otra con el comercio de artesanías que se exhiben los fines de semana, lo cual propicia la visita al barrio de habitantes de otros puntos de la ciudad, particularmente el fin de semana.

Unidad habitacional la margarita

Es un vecindario que cuenta con una población predominantemente obrera y con la mayor densidad habitacional de la ciudad. Es un tipo de vecindario moderno por su planeación: andadores, estacionamientos, salón social, canchas deportivas, parques y áreas comerciales (la oferta especializada no se refiere a la calidad de esta. Ver fig. 2).

La oferta social para el tiempo libre del vecindario se vincula a dos aspectos, el primero a lugares diseñados especialmente para el recreo y el segundo a la oferta social nocturna en bares, discotecas, cantinas, etc.

Por otra parte, el tipo de familias que habitan en La Margarita son predominantemente familias nucleares, en general corresponden a una extracción socioeconómica de nivel medio bajo y bajo y la infraestructura familiar no se presenta con mucha diferencia en cuanto a la de las familias que habitan en el Barrio de Analco.

Fraccionamiento Estrellas del Sur

Vecindario compuesto por habitantes de clase media superior y superior, con características urbanas de exclusividad (vigilancia privada, alambrada en el polígono del vecindario, etc.) La propuesta arquitectónica es predominantemente de casas solas, la mayoría de ellas con grandes jardines (fig 3).

El tipo de familias que habitan el fraccionamiento es nuclear, su infraestructura, comparada con la de los otros dos vecindarios, es considerablemente mayor en calidad y cantidad, por citar sólo algunos ejemplos: Más del 80% de la población posee automóvil, y más de la mitad tiene computadora en casa.

La oferta social del vecindario se restringe a los parques y jardines, salón para eventos sociales, iglesia y caseta de policía. No hay instalaciones de otro tipo.

6.Resultados de la investigación

De los resultados obtenidos en la fase de observación extensiva y mediante la estrategia de observación-participación y entrevista estructurada, se elabora un perfil de la población de cada uno de ellos, basado principalmente en los atributos de nivel socioeconómico, edad y parentesco.

Barrio de analco

a. Atributo parentesco (padre y madre)

El perfil de Madres de familia en el barrio es el de las amas de casa, que en su mayoría no acostumbran practicar deporte alguno y que en los fines de semana su actividad hedonista se limita a permanecer en casa y ver televisión.

Ahora bien, las madres del barrio no tienen muchas posibilidades de desarrollo personal, debido principalmente a una estructura cognitiva que rechaza la participación activa en las organizaciones vecinales de su vecindario, y tampoco consideran que sea importante hacerlo. Este dato es importante, ya que refleja que el nivel de sociabilidad que predomina en las Madres del Barrio es en gran medida bajo, y que por lo tanto el nivel de bienestar social también lo es.

La tradición del deporte en ellas es casi inexistente, por lo cual no se muestran muy receptivas a que sus hijos participen en torneos deportivos.

La preocupación de las madres por las instalaciones de recreación faltantes en el barrio tiene que ver en primera instancia con la Diversión para niños, con parques y jardines, y salones de fiesta.

El perfil de los Padres de familia en el barrio no varía mucho del de las madres.

Sus actividades deportivas son restringidas, sin embargo, la tercera parte de la población total de padres que hacen deporte prefieren el juego de fútbol.

No son propensos a participar en organizaciones vecinales ni culturales, y tampoco consideran que sea necesario hacerlo. Su escasa perspectiva deportiva se traduce en no considerar productivo que sus hijos participen en torneos deportivos del vecindario.

b. Categoría de edad (niños, jóvenes, adultos jóvenes, adultos y ancianos). En el Barrio de Analco los niños dividen su actividad del fin de semana entre visitar algún punto de la colonia y/o visitar algún punto de la ciudad, en menor probabilidad se quedan en casa a mirar televisión.

Prefieren el juego de fútbol y les parece atractiva la idea de participar en grupos culturales de su colonia (teatro, danza, música, rondalla, etc.). Les gustan los lugares abiertos y consideran que hacen falta instalaciones de Diversión para niños así como auditorios de cine y cultura.

La diferencia de actividades entre los niños y los jóvenes, es decir las personas ubicadas entre los 15 y 24 años de edad, no es muy marcada; por lo tanto, los jóvenes también dividen su actividad de fin de semana entre salir y dar un paseo por su colonia o visitar algún punto de la ciudad, mientras que un poco más de la tercera parte de ésta población opta por quedarse en casa a ver televisión.

Una cuarta parte de la población de jóvenes no practica deporte alguno, mientras que el resto prefiere el juego de fútbol. A su vez se muestran interesados en participar en grupos culturales de su colonia. Así mismo consideran que hacen falta en su vecindario instalaciones para la diversión de niños y unidades deportivas.

El perfil de la población de adultos jóvenes (entre 25 y 39 años) varía en cuanto a las dos anteriores: poco menos de la mitad de las personas ubicadas en ésta categoría de edad, no hacen deporte y su actividad del fin de semana se restringe al consumo televisivo.

Las expectativas de participación social con algún grupo cultural de la colonia se mantienen y coinciden en que las instalaciones que más hacen falta en la colonia son las que tienen que ver con la diversión para niños, unidades deportivas y salones de fiesta.

La población de adultos (entre 40 y 64 años) difiere aun más de las dos primeras, en este caso encontramos que los adultos del barrio tienen una escasísima vida social, es decir, no les interesa hacer ejercicio, ni salir de sus casas los fines de semana, prefieren sentarse frente al televisor, y ante la expectativa de participar en un grupo cultural de su colonia se muestran renuentes y no le conceden importancia a las organizaciones sociales.

Es importante decir que la población en este rango de edad, en su inmensa mayoría desempeña el rol parental con hijos que superan los veinte años.

Sin embargo, las personas adultas también coinciden con los demás en que hacen falta instalaciones para la diversión infantil, salones de fiesta y unidades deportivas.

Finalmente, los ancianos del barrio van a comportar una vida casi sedentaria, ya que la mayoría no se ejercita físicamente y en los fines de semana prefieren no salir de casa y mirar la televisión como única fuente de entretenimiento.

Por otra parte, la posibilidad de visitar los espacios para la recreación que oferta la ciudad es nula, y en todo caso, solamente uno de cada diez ancianos sale a dar un paseo por su colonia.

Unidad habitacional la margarita

a. Categoría de parentesco (padre, madre)

Madres: El perfil de las madres de familia que viven en La Margarita se caracteriza por ser un sector de la población que en su mayoría dispone gran parte de su tiempo libre para dedicarlo al consumo televisivo; los paseos por su vecindario no son habituales y únicamente la cuarta parte de esta población visita algún punto de la ciudad en los fines de semana.

La perspectiva del deporte como parte integral de su vida es prácticamente inexistente, sin embargo, se muestran más conscientes de la importancia del deporte en la vida de sus hijos, y manifiestan agrado ante la idea de que ellos participen en los torneos deportivos que se organizan en el vecindario.

Esto puede tener su origen en el sustento material para el deporte con el que cuentan en el vecindario, que aunque precario en el sentido de que sólo hay canchas, aventaja al barrio de Analco en donde ni siquiera cuentan con ellas.

En lo que se refiere al aspecto de la participación social, sí le conceden importancia a las organizaciones vecinales, por lo que su participación en este sentido es más activa que en las otras áreas; al respecto cabe mencionar que el lugar en donde se han ubicado hasta el momento el mayor número de asociaciones voluntarias es precisamente en La Margarita. Lo cual nos refleja la alta organización social que se vivencia en el contexto del vecindario.

Por último añadiremos que la mayoría de las madres opinan que las instalaciones para la recreación que hacen falta en su vecindario son parques, salones de fiesta y diversión para niños.

Padres: El perfil de los Padres de familia en este lugar es muy similar al que tienen las madres. Más de la cuarta parte de ellos, salen a visitar algún punto de la ciudad. Salir y pasear dentro de su propio vecindario no está dentro de sus actividades, es decir, que la perspectiva de arraigo local tanto para los padres como para las madres de La Margarita, es considerablemente baja. La participación deportiva es poca, sin embargo los que sí hacen deporte prefieren el fútbol. Por lo demás como ya mencionamos no se ubican diferencias significativas con las madres.

b. Categoría de edades

El perfil de los niños de La Margarita, es bajo en cuanto a actividades de tiempo libre en los fines de semana, así tenemos que poco más de cuatro de cada diez niños, se quedan en su casa a ver televisión, el resto visitan un punto de su colonia o bien un punto de la ciudad.

El deporte que más practican es el fútbol y los deportes en equipo.

Se muestran dispuestos a participar en grupos culturales que se organicen en su vecindario, y consideran que hacen falta parques y jardines, diversión para niños y salón de fiestas.

Los jóvenes, en mayor medida salen y visitan un punto de la ciudad, es menor el número de los que se quedan a ver televisión, y poco significativo el número de los que visitan su colonia.

Más de la mitad de ellos no practica deporte alguno, y para los que sí gustan del deporte eligen el juego de fútbol y los deportes en equipo en general. Además se muestran interesados en la participación social.

Con respecto a los adultos jóvenes, la mitad de la población se queda en sus casas y la opción de tiempo libre es mirar el televisor, más de la cuarta parte de ellos prefieren visitar un punto de la ciudad, y la minoría da un paseo por su colonia. La actividad deportiva disminuye en esta categoría, y la existente se restringe de igual manera al fútbol.

La participación social es activa. En la población de adultos, se observa una tendencia a la vida sedentaria, es decir, la mayoría de ellos no practican deporte y tampoco tienen muchas expectativas de actividades de tiempo libre en los fines de semana, la motivación para la participación en organizaciones vecinales disminuye.

La población de ancianos dedica casi todo su tiempo a estar dentro de su casa, y en los fines de semana lo dedican principalmente al consumo televisivo.

Fraccionamiento estrellas del sur

a. Perfil de la población.

Madres: El perfil de las madres de familia de Estrellas del Sur es el de aquellas madres que en su mayoría salen a visitar algún punto de la ciudad en los fines de semana, o bien salen de la ciudad. Estos datos nos muestran la diferencia de alternativas para el tiempo libre con que cuentan las madres del fraccionamiento ostentoso a diferencia del perfil de madres que viven en los dos vecindarios anteriormente analizados.

Sin embargo, coincide con las madres de los otros vecindarios en que la mayoría de ellas no hacen ningún tipo de deporte. Con respecto a la participación social muestran interés en las organizaciones y grupos vecinales; también opinan que las instalaciones que hacen falta en su colonia son las unidades deportivas.

Padres: El perfil de padres de familia en el Fraccionamiento no varía significativamente del de las madres, sin embargo se pueden hacer algunas distinciones en cuanto a los perfiles de los otros dos vecindarios. Así tenemos que a diferencia de los padres de extracción socioeconómica media y media baja, éstos no practican el fútbol, y además el salir de la ciudad está contemplado como posibilidad de recreación en los fines de semana. La posibilidad de hacerlo depende en gran medida de la infraestructura con la que cuentan para ello, es decir, casi todos los habitantes de esta

colonia tienen automóvil, por una parte, y por la otra, cuentan con los recursos económicos para hacerlo.

b. Categoría de edades.

El perfil de los niños de Estrellas del Sur corresponde al de aquellos que suelen salir a visitar algún punto de la ciudad en los fines de semana, y como segunda opción está el quedarse en casa, a ver televisión pero con una gran variedad de canales televisivos debido a que cuentan con cable o antena parabólica. Al igual que los niños de los anteriores vecindarios, éstos también prefieren el juego de fútbol. Opinan que las instalaciones para la recreación que hacen falta en su colonia son parques y jardines, así como unidades deportivas.

Los jóvenes del fraccionamiento ostentoso, son los que más visitan algún punto de la ciudad en los fines de semana, el paseo por el propio vecindario se da muy disminuido en esta población, les gusta el deporte en equipo y coinciden con los niños en que hacen falta parques, jardines y unidades deportivas en la colonia.

Los adultos jóvenes y los adultos no varían mucho del perfil de los jóvenes, la diferencia más significativa es la ausencia del deporte.

7. Discusión y conclusiones.

Las características de un vecindario y otro son distintas por su soporte material, pero son distintas también por sus prácticas sociales. Sería ingenuo pretender interpretar la diferencia en los estilos de comportamiento por las características arquitectónicas y urbanísticas de los vecindarios. Sin embargo, éstas también juegan un papel (más que como determinantes, como condicionantes); las prácticas sociales, la simbolización social y el soporte material, así como la multiplicidad de elementos que los componen (y que ocasionalmente ejercerán influencias por sí solos), operan bajo un principio de concomitancias. Son estas las que nos orientan sobre los perfiles que predominan en cada uno de los vecindarios. Éstos presentan un perfil definido, que se sintetiza en el siguiente cuadro:

PERFILES DE TIEMPO LIBRE POR VECINDARIOS					
	VOLUMEN	ESTRUCTURA	CONTENIDO	EMPLEO	ORIENTACIÓN
ANALCO	Medio	Fluida media	<ul style="list-style-type: none"> o Descanso o Recreación 	<ul style="list-style-type: none"> o Deportes o Ver TV 	Local
LA MARGARITA	Medio	Fluida	<ul style="list-style-type: none"> o Descanso o Recreación 	<ul style="list-style-type: none"> o Deportes o Ver TV o Paseos 	Local/urbana
ESTRELLAS DEL SUR	Satisfactorio	Muy fluida	<ul style="list-style-type: none"> o Descanso o Recreación o Creación 	<ul style="list-style-type: none"> o Descanso o Sociabilidad o Consumo cultural o Paseos 	Urbana

- a. Los ingresos económicos y la infraestructura (tanto vecinal, como familiar), cuando se encuentran por encima de la media, generan una orientación urbana, mientras que, cuando están por debajo de la media, generan una orientación local. Eso explica la diferencia entre el barrio y la unidad habitacional; con respecto al fraccionamiento, en los lugares elegidos para el tiempo libre.
- b. Los grupos de edad expresan formas particulares de desarrollar el modo de vida, sin embargo, algunos de ellos (la tercera edad y las madres, por ejemplo), presentan patrones, independientemente del vecindario de origen. Esto adquiere sentido si asumimos que no existe, por ejemplo, para el caso de la tercera edad, una cultura orientada al anciano que le otorgue un papel social importante y digno, por el contrario, es generalizada la exclusión dentro de los ámbitos laboral y social.
- c. La mayor identidad se presenta en el viejo barrio y menos en la unidad habitacional, en ésta última podríamos afirmar que se expresa un "híbrido cultural". Esto es, los resultados para el barrio histórico coinciden con estudios antropológicos sobre su sistema identitario; con respecto a los nuevos centros habitacionales, los resultados son convergentes con estudios psicosociales (Guevara y Rodríguez, 2003) acerca de que en dichos vecindarios predominan los sistemas relacionales anómicos, contrarios a sus sistemas comunitarios de origen. Son híbridos porque son emergentes y compuestos (combinados).
- d. La preocupación por la cobertura a los infantes es generalizada en los grupos de edad y en los distintos vecindarios, apuntando la importancia de generar opciones de recreación pública para los niños.

Referencias bibliográficas.

- Bassols, M, Donoso, R, Massolo A, Méndez A, compiladores, (1988), *Antología de Sociología Urbana*, UNAM, México.
- Burgess, E.W, (1927), "The Growth of the city", En *Park*, Robert Ezra, Ernest Watson Burgess y Roderick Duncan McKenzie, *The City*, Chicago, University of Chicago Press, p. 37-44.
- Campbell, A y Katona G. (1992). "La encuesta por muestreo: una técnica para la investigación en ciencias sociales". En Festinger y Katz (compiladores) *Los métodos de investigación en ciencias sociales*.
- Castells, M. (1972), *Problemas de investigación en sociología urbana*, Siglo XXI, México.
- Castells, M. (1985), *La cuestión urbana*, Siglo Veintiuno Editores, décima edición en español, México.
- Corraliza J. A. y Gilmartín M.A.,(1996) "Psicología Social Ambiental. Ideas y contextos de intervención", en *Psicología Social Aplicada*, Alvaro J.L., Garrido A. y Torregrosa J.R., McGraw-Hill,
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coord.)(1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Denzin, N. K. (1989), *Interpretive Interactionism*, Newbury Park, Sage.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). "Introduction: The discipline and practice of qualitative research". En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dumazedier J. et. Al.(1971), *Ocio y sociedad de masas*, B. Fontanalla.
- Edgardo Ruiz Carrillo (2004) *Lo cualitativo en la investigación y su actualidad*. Psicología para América Latina No. 2, agosto.
- Gonzales Rey, F. (2002) *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórica cultural*. México, Editorial Thompson
- Guevara, J. (1993), *Psicología social y entorno*, UAP y Consejo Ecológico de Participación Ciudadana, México.
- Guevara, J. (1998) *De la ecología urbana a la ecología humana, en Estudios de Psicología Ambiental en América Latina*, Guevara, Landázuri, Terán, UNAM, UAP, IMIP, México.
- Guevara, J. Y Rodríguez, C. (2003) "Los cambios de la vivienda popular mexicana: de las vecindades a los centros habitacionales". En Guevara, J. (coordinador) *Los cambios físicos y sociales de la vivienda popular en Latinoamérica*. UPAEP, México.
- Harris, C.D. Y Uilman E.L. (1945), *The Nature of Cities, Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 142, p. 7-17.
- Hoyt, H. (1939) *The Structure and Growth of Residential Neighborhoods in American Cities*, Washington, D.C., Federal Housing Administration, 189 p.
- Keller S. (1968), *The Urban Neighborhood. A Sociological Perspective*. Random House, Nueva York.
- Lincoln, Y. (1998). *From understanding to action: New imperatives, new criteria, new methods for interpretive researchers. Theory and Research in Social Education*, 26, 12-29.
- Miles, M. B y A. M. (1994), *Qualitative Data Análisis: An Expanded Source-book*, 2° ed., Newbury Park, Sage.
- Munné Frederic (n.d.) *Grupos masas y sociedades, Promociones y Publicaciones Universitarias*.
- Munné Frederic, (1992), *Psicosociología del tiempo libre*, Edit. Trillas, séptima reimpresión.
- Murdie, R.A. (1969) *the Factorial Ecology of Metropolitan Toronto, 1951-1961*, Chicago, University of Chicago Press, 212 p.
- Pérez S., Polése M. (1996), *Modelos de análisis y de planificación urbana, estudios sobre la evolución y tendencias de la ciudad de Puebla*, Plaza y Valdez, México.
- Robinson, D. N. (2000). "Paradigms and 'the mith of framework': How science progresses". *Theory and Psychology*, 10, 39-48.
- Rodríguez Álvarez C. (2000). "Tiempo libre y calidad de vida del discapacitado". En: Cubillo, Guevara y Pedroza. *Discapacidad humana, presente y futuro. El reto de la rehabilitación en México*. Gobierno del Estado de Tlaxcala, SEP, Universidad del Valle de Tlaxcala.
- Rosales Ayala, H. (1996). "Los Barrios". En *Estudios recientes sobre cultura urbana en México*. Sevilla, A. y Aguilar D, Plaza y Valdes, México.

Sánchez, E. (1998). "Participación comunitaria para la solución de problemas ambientales: Un marco explicativo de su continuidad en el tiempo". En J. Guevara, A. M. Landázuri y A. Terán (Coordinadores). *Estudios de psicología ambiental en América Latina*. México: Benemérita Universidad Autónoma de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Mexicano de Investigaciones Psicosociales, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Sánchez, E, y Wiesenfeld E. (2000). "El construccionismo como otra perspectiva metateórica para la producción del conocimiento en psicología ambiental". En *Temas selectos de Psicología Ambiental*, Guevara J, y Mercado S. UNAM, GRECO, Fundación Unilibre.

Sevilla, Amparo y Aguilar Díaz M. Ángel (1996). *Estudios recientes sobre cultura urbana en México*, Plaza y Valdés-INAH, México.

Torregrosa José R. (1996) *Concepciones del aplicar, en Psicología Social Aplicada*, Alvaro, Garrido, Torregrosa, Mc. Graw Hill.

Tryon R.C. (1955), *Identification of Social Areas by Cluster Analysis*, Berkeley.

La educación primacía de la familia mediatizada por las instituciones educativas

Milagros Damián Díaz

Irene Daniela Muria Vila

UNAM (México)

Resumen

La familia, la escuela y la comunidad son tres contextos que ejercen influencias importantes en el desarrollo psicológico de los niños. Las diversas funciones de estos contextos son fundamentales para conformar al ser social que está en desarrollo. En este artículo se describen las definiciones, conceptos, relaciones e intercambios entre los tres contextos y su injerencia en el desarrollo de los pequeños. También se describirán los problemas más urgentes que interfieren con la educación familiar y el contexto escolar en el desarrollo psicológico de los niños y los aspectos más importantes que pueden optimizar una continuidad y congruencia entre la educación familiar y la educación escolarizada en beneficio de los pequeños. Finalmente se analizan las funciones de los profesionales involucrados en la educación formal de los niños.

Se concluye exponiendo ciertas recomendaciones sobre la integración de todos los contextos educativos.

Palabras clave: educación, familia, escuela, comunidad

Abstract

The family, the school and the community are major contexts which have important influence in the psychological development of children. Different functions of these contexts are basic for this development. This paper describes the importance of definitions, concepts, relationships and interchange among these contexts in order to benefit children development and their families. This paper also describes the most urgent problems and their interference on family education, as long as an analysis of the professionals' functions enrollments in Education.

The conclusions point out certain recommendations about the importance of the integration of all the social and educative contexts.

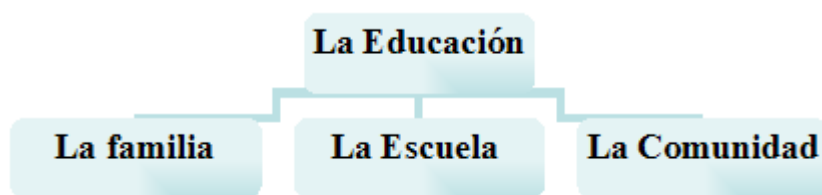
Keys words: Education, family, school, community, recommendations for the integration of three contexts.

Introducción

La educación no se inicia en las escuelas; de verdad empieza en el seno familiar. La transmisión de valores, hábitos, rutinas, patrones de crianza, creencias falsas y verdaderas etc., es fomentada, en primer lugar, por los padres de familia. Los hijos, más adelante, estarán inmersos en una educación formal en centros escolares básicos, medios y profesionales. Lo importante de esta continua educación es la congruencia e integración del desarrollo humano, considerándose éste como el proceso por el cual una persona en crecimiento adquiere una concepción más amplia, diferenciada y válida y se vuelve capaz de realizar actividades propias de su ambiente. El desarrollo humano supone un cambio en las características de la persona, una constante reorganización en su vida que influye tanto en su percepción como en su acción. La persona va más allá de la situación inmediata para tener una imagen de otros entornos en los que ha participado activamente (Bronfenbrenner 1987). En ese continuo desarrollo humano la educación juega un papel importantísimo que no se debe perder de vista. Debe tomarse en cuenta la perspectiva filo y ontogenética del desarrollo humano lo que significa el reconocimiento y transmisión de las bases científicas, y la consolidación del contexto cultural, político, económico, social, emocional y moral en el que se desarrolla la educación y la instrucción a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de reflexionar, analizar y describir las principales influencias de la educación y su relación con el desarrollo humano.

El propósito de este trabajo consiste en identificar por una parte, los problemas más urgentes que interfieren con la educación familiar y escolar en el desarrollo psicológico de los niños y describir los aspectos más importantes que pueden optimizar una continuidad y congruencia entre la educación familiar y la educación escolarizada en beneficio de los pequeños que serán los próximos adultos.

Macrosistema y microsistema



La familia

Es adecuado iniciar este trabajo con una descripción de la concepción de lo que es o representa la familia, su importancia, sus funciones etc. La familia constituye el primer entorno educativo de los hijos, y tiene por objetivo llevar a cabo un conjunto de experiencias estructuradas de una determinada manera, a través de las actividades que se relacionen promueven, alientan, y apoyan a la propia familia, Rodrigo y Palacios, 2001, también hay que tomar en cuenta que el principal entorno de los individuos es el núcleo familiar dado que los padres aportan una acción continuada y estable, y su papel es indiscutiblemente muy significativo.

Otro elemento importante a tomar en cuenta en la definición es el considerar a la familia como la unión de personas que comparten en común un proyecto vital de existencia en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, y en donde existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia Andolfi desde una perspectiva sistémica (1984 cit. en Rodrigo y Palacios 2001) define a la familia como un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas que está en constante interacción entre sí y en intercambio permanente con el exterior. El autor también añade que la familia es como un sistema relacional que supera a sus miembros individuales y los articula entre sí y por tanto tiene las características de un sistema abierto (Andolfi, 1985, cit. en Huguet 1999), en donde hay subsistemas de relaciones adulto-adulto (pareja), adulto-niño (padres e hijos) y niño-niño (entre hermanos), e interacciones complejas que afectan a todos y cada uno de los subsistemas. Siendo esto el microsistema al que se refiere Bronfenbrenner (1987).

Huguet (1999) enfatiza que la familia representa el refugio emocional de sus miembros frente a las exigencias o dificultades que impone el mundo exterior, sin embargo, actualmente la familia se ha convertido en una unidad especializada que asume las funciones domésticas, que defiende a toda costa su intimidad y su privacidad, y que son éstas características cada vez más valoradas. Sin duda alguna, otros autores definirán lo que para ellos es la familia, sin embargo, en este trabajo se resumen a continuación los elementos clave que definen a la familia tomando en cuenta las anteriores definiciones:

- Es el contexto social y educativo más importante del primer periodo de desarrollo de los niños.

- Es el escenario sociocultural y filtro a través del cual llegan a los niños muchas actividades y herramientas que son típicas de la cultura y mediante ellas se construye la mente infantil
- Es el Grupo social humano en donde existen adultos que están en proceso de alcanzar su desarrollo humano, su identidad y su madurez personal.

Y cuyas funciones son las siguientes:

- El asegurar la supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y su socialización.
- El demostrar su parentalidad intuitiva que hace posible el acceso de los bebés al diálogo, a los símbolos y al lenguaje, y por ende a su integración sociocultural.
- El aportar un clima de afecto y apoyo, para establecer las relaciones de apego y de compromiso emocional con los hijos.
- El estimular a los hijos para que sean seres con capacidad para relacionarse competentemente con su entorno físico y social.
- El construir personas adultas
- El afrontar retos y el asumir responsabilidades y compromisos. Incluyendo el tomar decisiones con respecto a otros contextos educativos.
- El proporcionar un contexto del encuentro intergeneracional donde los adultos amplían su horizonte formando un puente entre el pasado (abuelos) y el futuro (hijos).
- Es el dar apoyo social para las diversas transiciones vitales que ha de realizar el adulto (búsqueda de pareja, de trabajo, de vivienda, de nuevas relaciones sociales, jubilación, vejez, etc.).

Posiblemente las anteriores funciones no son las únicas, pero quizá si son las más representativas de la familia, sin olvidar que el papel que desempeñan el padre y la madre es el poner en marcha un proyecto educativo en el que se implican tanto personal como emocionalmente. Los padres para llevar a cabo esos proyectos educativos adoptan ciertas concepciones e ideologías o creencias cognoscitivas en sus formas de criar a sus hijos que pueden ser tradicionales (conciben a la educación con la implementación reglas rígidas e inalterables), modernas (con formas liberales en la educación sin restricciones) y paradójicas (las reglas utilizadas son ambiguas y en ocasiones contradictorias). A partir de tales concepciones Palacios, Moreno, e Hidalgo (2001) realizaron un estudio y encontraron que el 25% de los padres mantenían concepciones tradicionales, en un 30% se encuentran los padres modernos y en 45% estaban los padres paradójicos. Lo anterior cobra importancia si se recuerda que la principal función de la familia es el guiar el desarrollo y crecimiento del niño y por ello se convierte en el primer agente educativo y socializador (Huguet, 1999).

La escuela

Igualmente importante es la escuela o los centros escolares los cuales se convierten en el escenario central donde se van a desarrollar las experiencias de formación y educación de los niños-alumnos, que se iniciaron en el seno de la familia.

Durante la infancia y la adolescencia, la escuela va a constituir un punto de referencia importante, convirtiéndose en una de las principales fuentes de influencia sobre el desarrollo a excepción de la familia ninguna otra institución social va a gozar de una posición tan privilegiada (Oliva y Palacios, 2001).

La escuela es un sistema básico y determinante que apoya y complementa la función educativa de la familia, de ahí la importancia de que ambos sistemas pueden coordinarse y colaborar conjuntamente en beneficio de los niños-alumnos-adultos, y con eso favorecer el desarrollo de las sociedades modernas.

Es posible la interacción coordinada entre ambas, a pesar de que en ambos sistemas tienen problemas difíciles de solucionar, sufren conflictos en función de presiones internas, por ejemplo, en la escuela existen cambios en el profesorado, individuos que plantean cambios al sistema etc. Y presiones externas, la sociedad, las familias, las reformas educativas etc.

Al igual en la familia se presentan problemas como serían la necesidad de cohesión afectiva y emocional, la pobreza, el que el hogar sea un espacio desprotegido de tensiones y violencia para los niños, que el contexto inmediato sea un ambiente social tóxico en el que puede funcionar como una forma de transmisión de la violencia y por último que la familia cuente con escasos servicios y apoyos comunitarios de carácter lúdico y cultural.

La relación familia y escuela

La familia y la escuela son los contextos principales en los que transcurre la existencia de los más pequeños, tales ámbitos dejarán una fuerte huella en el futuro del alumno. Ambos sistemas mantienen una relación complementaria bajo un común denominador y objetivo primordial: el lograr una educación de calidad para los hijos y alumnos respectivamente. Para ello es necesario llegar a acuerdos y aunar esfuerzos, no sólo con el fin de aprovechar mejor los respectivos recursos, sino también para conseguir la continuidad que tal objetivo requiere.

Es una opción la relación eficaz y productiva entre la familia y la escuela, para los alumnos, siempre y cuando se cumpla como un compromiso a largo plazo que supone un respeto mutuo, un asumir conjuntamente responsabilidades y una amplia implicación de unos a otros en las distintas actividades, esto es, una continuada colaboración a lo largo de toda la escolaridad (Palacios y Paniagua 1992).

A pesar de la evidencia y la necesidad de esa interacción familia-escuela no se lleva a cabo, debido generalmente a la falta de comunicación, entendimiento y comprensión, tanto de la familia como de la escuela, reduciéndose tal interacción exclusivamente a encuentros burocráticos y puntuales, aunado a lo anterior también se constata una falta de predisposición e implicación para la colaboración y la participación por parte de ambos sistemas.

A pesar de las evidencias empíricas y científicas de que la familia y la escuela representan contextos socializadores bien diferenciados entre sí, y tomando en cuenta que las experiencias son distintas en ambos escenarios, persiste una discontinuidad entre hogar y escuela que ha llegado a

ser considerada como una de las causas principales de fracaso escolar, particularmente para aquellos niños pertenecientes a medios más desfavorecidos.

Huguet (1999) comprobó a través de sus estudios lo que Bronfenbrenner (1987) declaró en cuanto a que el potencial evolutivo de los entornos en los que crece un niño, se ve favorecido por los roles y las actividades en las que participa el niño tanto en la familia como en la escuela, siempre y cuando exista en tales sistemas:

- Una confianza mutua entre ellos, estamos hablando de aceptar y valorar lo que aporta la familia.
- Con una orientación positiva, en donde se destaque los aspectos positivos que poseen tanto la familia como el maestro.
- Es pensar cómo se puede intervenir para mejorar la situación, la relación y la colaboración de la familia.
- Un consenso de metas entre ambos entornos y
- Un acuerdo manifiesto de un creciente equilibrio de poderes entre los dos para el bien de los niños y alumnos.

Cuando se establecen esos vínculos entre la familia y la escuela se puede afirmar que se ha creado el apoyo indispensable y eficaz que favorece a sus respectivos potenciales educativos.

Condiciones para que se incremente el potencial educativo de los dos sistemas: familia y escuela. (Bronfenbrenner 1987 y Huguet 1999).

Confianza mutua

- Es el aceptar y valorar lo que aporta la familia
- Es respetar y comprender a los padres
- Es ofrecer una orientación y una colaboración
- Es ayudarles y animarles a dar lo mejor de sí mismos.

Orientación positiva

- Es el destacar los aspectos positivos que poseen la familia y el maestro.
- Es pensar cómo se puede intervenir para mejorar la situación, la relación y la colaboración de la familia.

Consenso de metas entre entornos

- Es obtener información relevante de ambos sistemas, la familia de la escuela y ésta de la familia.
- Es el compartir propósitos educativos.
- Es el establecer comunicación y consenso entre la familia y la escuela de las prioridades educativas.

Creciente equilibrio de poderes

- La familia y la escuela deben sentirse mutuamente respaldadas y valoradas.
- Es el potenciar una mayor frecuencia y calidad de la comunicación entre la familia y la escuela
- Es el evitar prejuzgar las actuaciones de los profesores
- El profesor fomentará la colaboración de los padres en la ayuda prestada a sus hijos.

Intervención conjunta de ambos sistemas familia y escuela

La finalidad de cualquier intervención debe orientarse a conseguir la integración de los diferentes entornos, por un lado, debe facilitar los recursos de la familia para mejorar al máximo su capacidad educadora y potenciar la integración social de ésta, y por otro, lograr la participación y la colaboración directa de la familia con la escuela.

Se ha comprobado a través de los estudios de García (1996) que los niños progresan más en las aulas en las que se emplean reglas de interacción parecidas a las que usan más frecuentemente en su hogar, y su rendimiento se ve afectado negativamente cuando hay notorias diferencias respecto a las normas de interacción predominantes en la familia.

También se han obtenido datos que apoyan el trabajo conjunto de ambos sistemas, Kurdek y Sinclair (1988 cit., en García 1996), encontraron que el número de actividades intelectuales en las que los miembros de la familia participan aporta mayor cantidad de calificaciones altas de los alumnos de octavo grado, que lo que puede aportar el género, la estructura de la familia o el grado de conflicto en la familia.

Un profesional importante entre estos dos sistemas lo representa el psicólogo educativo o psicopedagogo, él debe tener la cualidad de mantener la neutralidad entre los dos sistemas familia y escuela, logrando un respeto real, explícito y manifiesto sobre sus respectivos valores, creencias y maneras de comportarse para llevar a cabo las cosas de manera conjunta. Este profesional tiene la obligación de solucionar conflictos, y posiblemente una forma sería destacando y valorando las actitudes y aspectos positivos de los sistemas y de las personas por encima de los negativos, su rol debe ser de mediador para poner en marcha resoluciones y mejoras de situaciones conflictivas, por todo ello su actuación es clave para concretar acuerdos, para avanzar y detectar aquello que interfiere con la buena conducción de la intervención.

Finalmente, la intervención del psicopedagogo o psicólogo educativo debe estar encaminada a conseguir la participación activa de todos y cada uno de los individuos de los dos sistemas familia-escuela para mejorar y cambiar las situaciones disfuncionales que impiden el curso adecuado del desarrollo de las personas involucradas en esta asociación.

El trabajo del psicopedagogo o psicólogo educativo como mediador debe tomar en cuenta en primer lugar el nivel de las concepciones e ideas de los respectivos roles que desempeñan las personas en ambos sistemas, y en segundo lugar establecer rápida y eficazmente entre todos los

involucrados (psicopedagogo, familia y escuela), los canales de comunicación que sean efectivos, eficaces y positivos (Huguet, 1999).

La intervención en estos dos sistemas es de colaborar e implicarse, el primer término hace referencia a las relaciones hogar-escuela, y al como los padres y los educadores trabajan juntos promoviendo el desarrollo académico y social de los hijos-alumnos. La colaboración hogar-escuela es una actitud, no una actividad y ocurre cuando las partes comparten responsabilidades y metas comunes, se ven como iguales y contribuyen al proceso adoptando formas colaboradoras.

La filosofía que subyace a tal colaboración es el reconocimiento de que los dos sistemas trabajando juntos pueden alcanzar más metas que estando separados y que tanto los padres como los educadores tienen responsabilidades y roles en esa esperada y fructífera asociación. (García, 1996).

En tanto, el segundo término implicación de los padres se define operativamente por los tipos y formas que adoptan ante diferentes programas y lugares. Epstein y Dauber (1991) clasifican 6 tipos principales de implicación de los padres a saber:

- *Obligaciones básicas de los padres*, como es el bienestar y la salud de los niños, asegurar las habilidades que los niños necesitan poseer para estar preparados para asistir a la escuela, la supervisión, la disciplina y la guía de los hijos en cada periodo de desarrollo etc.
- *Obligaciones básicas de la escuela*, se refieren a la comunicación de la escuela con la familia sobre los programas y actividades escolares y sobre el progreso de los hijos.
- *Implicación de los padres en la escuela*, abarca las actividades realizadas por los padres como voluntarios y como una forma de manifestación de apoyo a la escuela.
- *Implicación de los padres en actividades de aprendizaje en el hogar*, se refiere a los requerimientos que hacen los profesores a los padres para que apoyen en casa a su hijo en actividades de aprendizaje.
- *Implicación de los padres en actividades de consejo y dirección de la escuela*, se refiere a la participación de los padres en asociaciones u organizaciones de padres, profesores, consejos escolares, comités o grupos de la escuela, área o comunidad.
- *Colaboración e intercambios con organizaciones comunitarias*, incluyen la coordinación de los servicios de la comunidad para desarrollar programas escolares en apoyo a un mejor y mayor aprendizaje de los niños.

Conclusiones

Lo analizado anteriormente nos indica que instancias son especialmente las que inciden en la educación de los niños, sus funciones, sus problemas, y sus cometidos. Con base en ello se dieron lineamientos generales de cómo deberían involucrarse para mejorar el potencial evolutivo de los niños, optimizar el aprendizaje de éstos, y de convivir ambos sistemas de la manera más óptima posible. Sin perder de vista a la comunidad la cual esta inmersa en estos sistemas y a través de ellos absorbe los valores, principios, y comportamientos que los caracterizan.

Bronfenbrenner desde 1987, bien indica como crítica básica, el hecho de que apenas se toma en cuenta a la estructura del ambiente inmediato o microsistema, en el que están inscritos los individuos en las actuales corrientes psicopedagógicas. De igual manera Bruner (1987) plantea las mismas preocupaciones que Bronfenbrenner cuando advierte que una reforma educativa que se limite sólo a las escuelas y no a la sociedad en general está condenada al fracaso, aún cuando se tome en cuenta una teoría pedagógica que sustente la instrucción adecuada y de fácil manejo, no basta con ello, puede resultar tal teoría ineficaz en la práctica si no incorpora las necesidades más urgentes e idiosincrásicas de una sociedad.

Un ambiente de aprendizaje es educativo cuando capacita al individuo a aprender y a desarrollar habilidades especializadas, cuando los ambientes de aprendizaje del hogar, de la escuela y de la comunidad están interconectados y cuidadosamente coordinados para servir a las necesidades de desarrollo de los individuos podremos hablar de una auténtica comunidad educativa.

Todo lo anterior debe tomarse en cuenta cuando se pretende implementar un cambio en la teoría psicopedagógica, la cual será apropiada cuando concuerde con una concepción cultural acorde a su función, esto es, cada cultura tiene un concepto de la naturaleza del niño, sobre lo que es un buen adulto, también tiene un concepto sobre los medios que considera adecuados para pasar de la naturaleza de un niño a la naturaleza de un adulto. Con base en eso y con la finalidad de contribuir a mejorar la educación en nuestra sociedad, las orientaciones y lineamientos generales expuestos en este trabajo tienen el propósito de señalar que los sectores más importantes de la sociedad son claves en el desarrollo y educación de los niños-alumnos.

Concordamos con Hugué (199) cuando afirma que no hay una sola manera de intervenir, debemos analizar cada situación o actividad, su finalidad y el tipo de colaboración que nos demanda la situación, para poder adecuar la manera y el modo de trabajar con las características y necesidades de las diferentes poblaciones.

Consideramos a la negociación, al tipo de colaboración y a la implicación que están dispuestos a aceptar ambos sistemas familia-escuela como herramientas esenciales para llegar a acuerdos y trabajar conjuntamente para optimizar la instrucción enseñanza-aprendizaje.

Aceptamos la figura del psicopedagogo o el psicólogo educativo para que funcione como mediador, él deberá conocer cómo se establecen las relaciones y la comunicación en los grupos humanos, deberá poder comprender e interpretar los procesos de desarrollo y aprendizaje en las edades en las que se está interviniendo.

Quizás a través de una aproximación sistémica de la interacción con los grupos humanos se logren excelentes concepciones e instrumentos para intervenir en los aspectos de comunicación y relación. Por medio de una concepción constructivista se ayuda a interpretar y colaborar en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los alumnos y de los demás adultos implicados.

Independientemente de las concepciones que se desprenden de ambos marcos teóricos deben ir acompañadas de una indispensable y necesaria contextualización de la familia y de la institución

educativa, tales sistemas poseen sus propias finalidades y características, y una amplia y rica diversidad que hay que respetar y atender. (Huguet, 1999).

Finalmente, el hecho de que la familia y la escuela constituyan los principales contextos de desarrollo para niños y adolescentes pone de relieve la importancia que tiene el estudio de las semejanzas y diferencias entre uno y otro contexto, Oliva y Palacios (2001) como serían:

- Los objetivos educativos o socializadores de uno y otro sistema.
- Sus distintas responsabilidades
- El tipo de actividad que tienen lugar en cada entorno
- Las relaciones que se establecen entre padres y educadores

Bibliografía

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: cognición y desarrollo humano. Paidós.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación: cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós Educador

Epstein, J.L., y Dauber (1991). "School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools". *The elementary School Journal*, 91 (3), 289-305

García, F. J. B, (1996). "La participación de las familias en la educación de los hijos". En: Clemente R.A. y Hernández Blusi, C. (coords) *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Granada: Ediciones Aljibe.

Huguet, T.C. (1999). "El Asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo". En: Monereo, C y Solé, F. (coords) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial

Oliva, A y Palacios, J. (2001). "Familia y escuela: padres y profesores". En María J. Rodrigo y J. Palacios (coords) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Psicología y educación Alianza Editorial.

Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (2001). "La familia como contexto de desarrollo humano". En: María J. Rodrigo y J. Palacios (coords) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Psicología y educación Alianza Editorial.

Palacios, J y Paniagua, G. (1992). *Colaboración de los padres*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia MEC.

Palacios, J., Moreno, M. C., Hidalgo, M. V. (2001). "Ideologías Familiares sobre el desarrollo y la educación infantil". En : María J. Rodrigo y J. Palacios (coords) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Psicología y educación Alianza Editorial

Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (2001): "Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia". En: María J. Rodrigo y J. Palacios (coords) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Psicología y educación Alianza Editorial.

Estigma en madres que dejan a sus hijos en instituciones

Lúcia Aparecida Petruce

Sérgio Antonio Zimmer

Laura Belluzzo de Campos Silva

Universidade São Marcos (Brasil)

Resumen

Este estudio busca mostrar la existencia del estigma en madres que dejan a sus hijos en instituciones, siendo considerados niños descompuestos y diminutos. Fue hecho un rescate de los aspectos históricos y sociales del abandono de niños y sobre el mito del amor materno, que trae la idea de que la madre debe amar a sus hijos de forma incondicional. Constatamos también que el estigma impide de que miremos el conjunto de circunstancia, que hace que las madres otorguen su responsabilidad de protección a la institución. Siendo así, viven el luto no franquizado, que es un luto no autorizado socialmente que contribuye para intensificar el sentimiento de culpa.

Palavras claves: Estigma, mito del amor materno, luto no franquizado, institución, madres.

Resumo

Este estudo procura mostrar a existência do estigma em mães que deixam seus filhos em instituições, sendo consideradas criaturas estragadas e diminuídas. Foi feito um resgate dos aspectos históricos e sociais do abandono de crianças e sobre o mito do amor materno, que traz a idéia de que a mãe deve amar os filhos de maneira incondicional. Constatamos também que o estigma impede de olharmos para o conjunto de circunstâncias, que faz com que as mães outorguem sua responsabilidade de proteção à criança a uma instituição. Sendo assim, elas vivem o luto não franquizado, que é um luto não autorizado socialmente que contribui para intensificar o sentimento de culpa.

Palavras-chave: estigma, mito do amor materno, luto não franquizado, instituição, mães.

Abstract

This research tries to show the existence of a stigma on mothers who leave their children in institutions and who are considered impaired and inferior . We´ve done a research about the social and historical aspects of the act of abandoning children as well as about the myth of maternal love , which brings us the idea that a mother has to love their children in an unconditional way. We´ve also found out that this stigma prevents us from looking at all the circumstances that make mothers give their responsibility of protecting their children to an institution . In this way , they live a non franchised mourning , that is, a mourning not authorized socially which contributes to intensify these mothers' feelings of guiltiness.

Key words: stigma, myth of maternal love, non franchised mourning, institution, mothers.

1- INTRODUÇÃO

O interesse pela presente pesquisa se deu devido a situações observadas numa instituição. Algumas mães apresentam dificuldades ao deixar seu filho no abrigo, que as vezes entra chorando. Neste momento o sofrimento de ambos aparece de forma evidente.

Um outro interesse foi despertado através das leituras referentes ao assunto, em que há muitos estudos sobre crianças abandonadas, dentre os quais, podemos citar os autores Chaves (1998), Marcílio (1998), Guirado (1979). Mas há poucos estudos sistemáticos sobre as mães que deixam o filho na instituição. Alguns estudiosos, como Motta (2001), reconheceram a indiferença que persiste em relação a essas mães. Apesar da relevante importância do tema, poucos trabalhos científicos foram publicados, por isso, percebemos a necessidade deste estudo que tem como objetivo verificar se há estigmas nas mães que deixam os filhos em instituições.

A INSTITUIÇÃO

A instituição contexto deste estudo foi fundada em 1885, por Padre José Marchetti, da Congregação dos Missionários de São Carlos, para atender órfãos de imigrantes italianos, que perdiam suas vidas no mar, durante as viagens de “vapor” do país de origem com destino ao Brasil. Porém, segundo Di Siervi (2002), desde o início de suas atividades, o orfanato recebeu crianças órfãs filhas de imigrantes de outras nacionalidades e de brasileiros, incluindo negros e índios. Ainda para essa autora, o objetivo inicial do orfanato era oferecer pão, educação e trabalho, pois oferecia cursos profissionalizantes de tipografia, carpintaria, ferraria, serralheria, alfaiataria, padaria e agricultura.

Atualmente a instituição se mantém em regime de abrigo gratuito, atendendo cerca de 120 meninos e 100 meninas. Essas crianças estudam na própria instituição, que dispõe de salas de aulas e professores. As crianças ingressam na instituição na faixa etária de seis a sete anos e nela podem ficar em regime de abrigo gratuito até à conclusão da quarta série do ensino do primeiro grau. As crianças permanecem durante a semana e vão para suas casas no final de semana.

ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DO ABANDONO DE CRIANÇAS

Para Chaves “o fenômeno social do abandono de criança coloca-se como um problema de investigação psicológica porque afeta tanto a produção da subjetividade da criança como a do adulto que a abandona”. (CHAVES, 1998, p.8)

Chaves (1998), a partir de sua pesquisa, verificou que nos diferentes momentos da história, as crianças abandonadas foram chamadas de expostos, enjeitados, mendigos, delinquentes, menores, pivetes ou meninos e meninas de rua. A sociedade retira a responsabilidade de proteção e identifica-as como um grupo de crianças que são ameaçadoras, perigosas e incorrigíveis devido a negligências dos pais ou responsáveis por elas. Mas para esse autor, essas crianças são, na verdade, desprotegidas. Ele distinguiu um conjunto de oito categorias, porém em nosso trabalho destacamos a seguinte: “Crianças cujos pais outorgam a sua responsabilidade de proteção a uma

instituição. São crianças que têm pai ou mãe ou ambos; são pobres; os pais não podiam sustentá-las”. (CHAVES, 1988, p.434)

Para falarmos da mãe que abandona os filhos, faz-se necessário resgatar a condição histórica do abandono que, segundo Chaves (1998), é um fenômeno produzido socialmente, que se dá nas relações sociais entre os indivíduos. Assim pode-se pensar o abandono como decorrente da prática de pais biológicos, que diz respeito ao micro-grupo família e também o abandono em decorrência de práticas da sociedade (macro-social). Na perspectiva do abandono produzido socialmente deve-se levar em conta as mudanças culturais que construíram diferentes concepções de abandono de crianças.

Segundo Marcílio (1998), para os Romanos, o aborto de crianças era comum, e quanto às crianças livres:

Embora por lei elas não pudessem tornar-se escravas (apenas servas), muitas das abandonadas foram reduzidas a essa condição. Outras, foram submetidas a abusos; algumas foram estropiadas (torciam-lhes os braços ou as pernas, quebravam-lhes membros, ou furavam-lhes os olhos), para servirem a mendigos que, assim, pensavam poder alcançar melhor a piedade pública. (MARCÍLIO, 1998, p.24)

Para Chaves (1998), o abuso contra a criança, a mutilação de seus órgãos, o abandono, a morte e todo tipo de barbárie a que as crianças estiveram submetidas era considerado necessário para domar sua natureza considerada perversamente inata, sendo que as punições violentas constituíam a prática educacional.

Percebemos que não havia na antigüidade a preocupação com a criança, como na modernidade, pois os adultos preservavam a criança somente se esta pudesse servir de alguma utilidade. As práticas sociais às quais as crianças estavam submetidas eram concebidas como necessárias e naturais.

O tratamento que se dispensava às crianças tornou-se discutível, quando estas deixaram de ser consideradas pequenos adultos e passou-se a atribuir-lhes alguma especificidade. Segundo Philippe Ariès (1981), a descoberta da infância começou no século XII e sua evolução pode ser acompanhada na história da Arte e da iconografia dos séculos XV e XVI. Contudo, os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se numerosos e significativos no final do século XVII. Assim um novo sentimento de infância começou a ser formulado no século XVIII e se consolidou no século XIX. A partir desse momento, a criança passou a ser claramente reconhecida e identificada.

Reconhecida a criança como uma entidade diferente do adulto, com especificidades que requeriam uma atenção diferenciada, a preocupação com o seu desenvolvimento exige novos modelos de relação adulto-criança, passando-se a rejeitar gradativamente o padrão de comportamento do adulto ao qual a criança esteve submetida até esse momento. As formas de relação, de tratamento, de cuidado e proteção aparecem, então, não mais como naturais, mas socialmente determinadas em função da emergência de uma nova concepção de criança. A

criança deixa de ser um adulto em miniatura e exige um tratamento que considere as suas especificidades. (CHAVES, 1998. p.3)

A partir deste momento a criança passa a ficar sempre sob os cuidados maternos, colocada como natural a tendência da mãe proteger o filho.

O MITO DO AMOR MATERNO

Badinter (1985) nos mostra de maneira muito clara que o amor materno inato é um mito. Torna evidente que este sentimento, considerado como o mais puro e genuíno, que coloca a mãe acima de todas as coisas, pode ser situado historicamente. Ele é adquirido, é produto da evolução social a partir do século XIX, pois nos séculos XVII e XVIII na França as famílias aristocratas entregavam as crianças desde o nascimento às amas. A mãe tinha uma função mais biológica que afetiva, ficando as crianças ao cargo das amas que lhes garantiam a sobrevivência física, o suporte emocional e humanização.

Segundo a autora, as atitudes maternas não pertencem ao domínio do instinto, mas continua-se a pensar que o amor da mãe é tão forte que talvez tenha ligação com a natureza. Este amor, sendo um sentimento humano, é frágil e imperfeito, não sendo, portanto um sentimento inato, mas que se desenvolve através das oscilações sócio-econômicas e culturais da história.

A autora afirma que, no final do século XVIII, aconteceu uma mudança de mentalidade, a imagem da mãe passa a ser vista como fundamental, as mães passam a cuidar pessoalmente de seus filhos, sendo valorizada a sobrevivência das crianças. Ser boa mãe, amamentar, era de extrema importância e valor para o bem da sociedade.

A psicanálise de alguma forma contribuiu para a manutenção do mito do amor materno. Como exemplo, podemos citar Winnicott, que fala de uma mãe suficientemente boa, que deve atender as necessidades do seu bebê, sendo uma mãe devotada para com seu filho. Concordamos com o autor que uma mãe suficientemente boa seja importante para o desenvolvimento sadio da personalidade, entretanto pensamos que Winnicott delegou uma responsabilidade muito grande para a mãe, contribuindo para intensificar o sentimento de culpa naquelas que não têm condições de serem “boas mães”.

Percebemos que o mito do amor materno ainda está presente em nossa sociedade, onde a mãe deve se dedicar inteiramente ao filho. Por isso, o nosso objetivo foi compreender o que acontece com as mães que saem do padrão de “normalidade”, quando precisam deixar seus filhos, durante toda a semana, aos cuidados da instituição. Partimos da hipótese de que essa forma de cuidado leva às mães ao estigma. Para falar do estigma, tomamos como teórico Goffman (1988).

ESTIGMA EM GOFFMAN

Em sua obra denominada Estigma, logo no prefácio salienta que “há mais de uma década vem sendo apresentada uma quantidade razoável de trabalhos sobre estigma – a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena.” (GOFFMAN, 1988, p 07).

Este livro ocupa-se especificamente com a questão dos contatos mistos, o momento em que os estigmatizados e os normais estão na mesma situação social, ou seja, na presença física imediata um do outro, quer durante uma conversa, quer na mera presença simultânea numa reunião informal. Nesta relação aparece o estigma que é “um atributo profundamente depreciativo” e que, aos olhos da sociedade, serve para desacreditar a pessoa que o possui.

Goffman (1988) argumenta que o indivíduo estigmatizado era visto, assim, como uma pessoa que possui “uma diferença indesejável”. Ele observa que o estigma é atribuído pela sociedade com base no que constitui “diferença” ou “desvio”, e que é aplicado pela sociedade por meio de regras e sanções que resultam no que ele descreve como um tipo de “identidade deteriorada” para a pessoa em questão.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” [...] (GOFFMAN, 1988, p.12)

Para Goffman (1988), durante todo o tempo, fazemos algumas afirmativas sobre aquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser. Assim, as exigências que fazemos poderiam ser denominadas de demandas feitas “efetivamente”, e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado como uma imputação feita por um retrospecto em potencial. Uma caracterização “efetiva”, ou seja, o que ele deveria ser, isso ele chama de uma identidade social virtual. A categoria e os atributos que de fato o indivíduo possui, serão chamados de sua identidade social real.

Enquanto o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma criatura estragada e diminuída (GOFFMAN, 1988, p.12).

O estigma será usado nesse caso para caracterizar um efeito de descrédito muito grande, considerado como um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem. É usado para referenciar um atributo profundamente depreciativo, mas, que na realidade está ligado a uma linguagem de relações e não propriamente aos atributos. Todo atributo que coloca traços nos seres humanos e que os afasta das relações sociais cotidianas, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos que o indivíduo possua, são considerados estigmas. (GOFFMAN, 1988, p.14)

[...] o estigmatizado passa a ter características que são consideradas anormais pelos “normais”, ou seja, acreditamos que alguém com um estigma não seja

completamente humano e com base nessa crença fazemos vários tipos de discriminações e muitas vezes sem pensar reduzimos as chances de vida de uma pessoa. Nisso constrói-se uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa (GOFFMAN, 1988, p. 15).

Segundo Goffman (1988), os indivíduos “normais” projetam as características estigmatizadas nos outros porque não suportam ver neles mesmos estas fragilidades. Na medida que atribuem aos outros os “defeitos”, não entram em contato consigo mesmos.

O indivíduo estigmatizado passa por um processo de aceitação do estigma. Num primeiro momento sente que ele é um ser humano “normal” e que os outros não são suficientemente humanos. E quanto mais o indivíduo se distancia da identidade virtual mais chances ele tem de apresentar alguns atributos que o coloquem em uma categoria à parte.

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles. No primeiro caso, está-se lidando com a condição de desacreditado, no segundo com a do desacreditável (GOFFMAN, 1988, p. 14).

LUTO NÃO FRANQUEADO

Além de investigarmos se existe o estigma, pensamos também em alguns aspectos do luto dessas mães que deixam seus filhos na instituição. Para isso tomamos como referencial teórico Motta (2001), que faz uma comparação entre a perda ocorrida por morte e a perda sofrida pela mulher que entrega a criança em adoção. Nessa última, apesar de a criança continuar existindo, a perda é definitiva. A autora conta que as reações emocionais são similares, porém essa mãe apresenta fantasias perturbadoras que intensificam sua culpa. Além disso, a sociedade considera como voluntária essa decisão, por isso, o luto da mãe que entrega o filho é um luto não autorizado socialmente. (MOTTA, 2001)

De acordo com Motta (2001), no processo de perda e luto, cada cultura tem seus rituais próprios para permitir às pessoas aceitar suas perdas, enlutando-se pela mesma, elaborando-as e superando-as. São práticas estruturadas e através delas as pessoas que sofreram perdas recebem o reconhecimento da perda, o apoio emocional, o tempo necessário para elaborá-la e a possibilidade de manifestar seu luto aos outros.

Mas, quando as perdas não são socialmente aceitas, temos o luto não franqueado, para este não existem rituais sociais, a sociedade não conforta os enlutados, deixando-os distantes da possibilidade de superar a perda. Então, o enlutado oculta seu luto até de si próprio, não se permitindo viver sua dor. O luto não franqueado não é reconhecido, nem amparado e deve ser ocultado, porque quando revelado causa uma resposta social muito mais negativa. (MOTTA, 2001).

O luto não franqueado pode ser melhor compreendido através do conceito de não franqueamento intrapsíquico. Motta (2001) chama a atenção para este importante conceito. Nele operam as fontes intrapsíquica e social que tanto podem unir-se sem distinção ou influenciar-se mutuamente.

A autora diz que, no momento em que ocorre o não franqueamento social simultaneamente no nível intrapsíquico, apesar de não serem evidentes as características, estão sendo registrados fenômenos correspondentes. (MOTTA, 2001, p. 110)

No luto não franqueado o sentimento encontrado com frequência é a vergonha, substituindo o lugar da dor e conseqüentemente apresentando assim, infinitos meios de negar, inibir e não elaborar o luto adequadamente. Aparentemente independe do que pensam e sentem os familiares e conhecidos a respeito do fato, porque o indivíduo impõe sanções contra si mesmo. (MOTTA, 2001)

Segundo Motta (2001) as mães biológicas se auto censuram ao sentirem incapacidade no cumprimento do papel que a natureza lhes impõe. A autora explica que a auto condenação deve-se ao fato de que essas mães internamente carregam os mesmos valores da sociedade da qual participam. Além disso, os sistemas religioso e legal, para as mães que entregam seus filhos, contribuem para intensificar a culpa das mesmas. (MOTTA, 2001)

Segundo afirma Kauffmann (1989), apud Motta (2001, p.111), a perda de uma pessoa amada parece apresentar como resposta universal a culpa, e no luto não franqueado a intensidade da culpa possivelmente pode ser maior. Por isso, é importante trabalhar a resolução da culpa para evitar tentativa de autopunição. Sendo que, na resolução da culpa é necessário um processo interno de perdão, reparação e uma disposição para perdoar a si próprio. Motta (2001) diz que uma das formas de elaborar a culpa dessas mães é a valorização positiva de seu ato.

O objetivo da nossa pesquisa foi compreender se as mães entrevistadas são estigmatizadas ao deixarem seus filhos durante toda a semana aos cuidados da instituição. Queríamos saber também como essas mães conviviam com o sentimento de deixar seu filho na instituição.

2. MÉTODO

Os sujeitos deste estudo foram mães que deixam seus filhos na instituição pesquisada e que não tinham contato direto com os pesquisadores. Foi feito um sorteio aleatório e uma lista das mães sorteadas. A partir desta lista entrevistamos as sete primeiras mães que concordaram em participar.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, mediante consentimento das mães. Para obter os dados utilizamos a técnica da entrevista não-diretiva apresentada por Thiollent (1987). Foram feitas duas perguntas norteadoras:

- O que você sentiu quando trouxe o filho para a instituição?
- Qual foi a reação das outras pessoas quando você trouxe seu filho para a instituição?

Para análise dos dados, através das entrevistas transcritas, foi utilizado o método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2000).

Nesse momento é importante falarmos da dificuldade de se fazer uma pesquisa no mesmo local onde o pesquisador trabalha, pois esse foi o nosso caso. De fato, percebemos que nas entrevistas algumas mães ficaram preocupadas em falar algo que as prejudicasse, então falavam que seu filho estava sendo bem cuidado, que gostavam muito da instituição. Dessa forma podemos dizer que filtraram informações, pois essas poderiam comprometer sua relação com a instituição.

3. ANÁLISE

Na análise das entrevistas percebemos que o estigma da mãe que outorga sua responsabilidade de proteção à criança a uma instituição existe às vezes de forma explícita, outras de forma sutil. Pretendemos identificar como isso acontece.

Percebemos nas entrevistas que as mães que se afastaram da identidade social virtual, ao outorgarem sua responsabilidade de proteção à criança a uma instituição, tornaram-se estigmatizadas, pois há uma discrepância entre a identidade social virtual que é o que se esperava dessas mães, que ficassem próximas de seus filhos e a identidade social real, que é o fato de não atingirem essas expectativas ao deixarem seus filhos sob responsabilidade de uma instituição. Isso leva a ser uma mãe desacreditada ou desacreditável. Elas deixam de ser criaturas comuns e totais e são reduzidas a pessoas estragadas e diminuídas, a quem são imputados atributos depreciativos, como veremos nas entrevistas:

"Falaram que eu não sou mãe, que eu não gosto dos meus filhos. Como é que deixei no colégio interno. Essa é a reação das pessoas."(M2)

"Então eu fui muito criticada pelas pessoas que me conheciam, que conviviam comigo, que eu era louca de colocar meu filho num colégio interno, de deixar o tempo todo longe de mim".(M6)

"É porque eu falei que meu filho ficava no colégio a semana inteira, achou ruim, criticou, entendeu? Não entendeu o meu lado".(M7)

Nesses relatos identificamos que essas mães são desacreditadas, pois seu estigma já é conhecido. Já no relato que segue, evidente a condição da mãe desacreditável, pois essa manipulou a informação sobre o seu "defeito".

"Fui muito criticada pelas pessoas. Pela minha família, meus pais não. Nunca me falaram nada, sempre falaram "que bom, minha filha, estudar num colégio de padre", nunca falei que era colégio interno".(M6)

Ao não falar que era um colégio interno a mãe manipulou a informação sobre o seu "defeito", pois, se revelasse, se tornaria desacreditada. A forma de manipulação sobre o defeito gera tensão, pois no caso da mãe ela estaria trabalhando com as seguintes possibilidades: revelar ou esconder, mentir ou não mentir, em cada caso, para quem, quando, como e onde. Podemos pensar que o defeito pode ser falado para algumas pessoas, que podem ter uma "aceitação" maior sobre o mesmo, no caso de uma mãe que foi entrevistada, que falou para sua patroa que ia deixar o filho

na instituição e recebeu “apoio”. Aqui o interesse da patroa estava em jogo, pois segundo ela, a mãe poderia trabalhar sossegada com o filho na instituição.

“A única pessoa que me apoiou o tempo inteiro foi a minha patroa na época, foi quem me apoiou o tempo inteiro, que me falou “ ah que benção que você colocou esse menino lá, ele vai ficar bem, pelo menos você vai conseguir trabalhar sossegada”.”(M6)

Entendemos que o desvio das mães, objeto do nosso estudo, as leva a serem desconsideradas socialmente e segundo Motta (2001), aqueles que criticam seus atos não se sentirão mobilizados a tentar compreender mais profundamente quais as condições que levam as mães a deixarem seus filhos na instituição.

Por isso, na parte que segue do trabalho, queremos mostrar o que há por trás do estigma, destacando algumas condições que segundo as entrevistas das mães as levam a deixar o filho na instituição.

Analisando as mães entrevistadas podemos pensar que a condição econômica é um dos principais motivos que as levam a deixarem os filhos na instituição.

“...ficar longe dela, deixar com pessoas que não conhece, mas era o jeito que encontrei para eu trabalhar, senti um pouquinho de medo, mas eu pedi a Deus força e deixei nas mãos do Senhor preparar...” (M1)

“É que eu fiquei sozinha com o neném e eles três, né. Então, fica assim. Pagava aluguel, assim não dava e eles estudavam lá meio período só. E eu precisava de alguém para pegar eles na escola pra mim aí é que me falaram do colégio.” (M3)

“Tanto, quando a assistente social foi na minha casa, eu não estava, estava trabalhando, né. E a vizinha conversou com ela, falou “não, se ela tá... se ela quer pô, porque ela precisa mesmo, ela não tem quem olhe a criança dela, a menina dela, ela não tem ninguém.” (M5)

“Então elas falavam: “ ah, M. não tenho coragem de fazer isso com meus filhos, de deixar meus filhos longe”. Eu sei , mas falei: “mas eu preciso trabalhar, eu não tenho com quem deixar ele” (M6)

Entretanto, Motta (2001), ao falar da mãe que entrega o filho em adoção, afirma que não é somente a condição econômica, mas um conjunto de circunstâncias que envolvem a vida da mulher naquele momento.

Assim como as mães que entregam as crianças em adoção, percebemos que as mães entrevistadas que deixam seu filho na instituição também dependem de um conjunto de circunstâncias, tais como, a falta de apoio da família, a falta de um parceiro e, principalmente, a preocupação com o futuro dos filhos. Pois, querem retirá-lo da violência da rua. Esta preocupação é tão imensa, porém, não se dão conta que no presente já estão sofrendo violências sociais e psicológicas. Mostram quanto é considerada inaceitável para essas mães a convivência da criança na rua. Tal preocupação vem expressa sob a forma de temor de que o filho se torne um marginal.

"Porque eu tenho que trabalhar e pra ela não ficar o dia todo na rua. Não ficar com companhias que não são boas." (M2)

"E as crianças onde moro são totalmente diferentes e tem também o pessoalzinho da rua, tem um cara lá que usa drogas. Então eu queria tirar, porque cê deixa a criança sozinha em casa, ela vai para rua. Ela vai aprender coisa errada. Por mais que você deixa alguém em cima, ela vai aprender coisa errada. Então ficava com esse medo de ele ficar o dia inteiro na rua e não se alimentar direito, ele não entrar pra dentro de casa, ele se envolver com outras pessoas, porque a culpa vem, né, se apavora." (M4)

"Mas para as pessoas falavam que eu era louca e o que eu respondia era o seguinte: 'louca vou ficar se amanhã ou depois a polícia vier atrás dele. Eu chegar em casa, ele não tá, tá na rua, só Deus lá sabe o que, aí sim eu vou ficar louca, mas enquanto ele estiver lá eu tenho certeza que não vou ficar louca' "

(M6)

Sobre a falta de um companheiro, apenas uma tem sua presença e mesmo assim não pode contar com sua participação no cuidado do filho.

"Meu marido dorme o dia todo porque ele trabalha à noite, ele não ia dar conta dele, entendeu?".(M6)

Mesmo sofrendo pressões no nível social e familiar, estão convictas de terem feito a melhor escolha. O que não as impede de sofrer e de ter que lutar de maneira interna e externa com o estigma. As mães afirmam que o filho, na instituição, está melhor cuidado do que se estivesse com elas. Que só estão fazendo isso levando em conta o bem estar do filho, portanto, não o estão abandonando.

"Não, porque estou pensando no bem estar do meu filho, não no que os outros estão pensando, está falando. E outra, a pessoa que está falando não está ajudando em nada, se eu precisasse que fique com ele para mim trabalhar, não vai ficar." (M2)

"Porque sei que ela está em um bom lugar. Vocês são umas ótimas pessoas, são um pai e uma mãe prá todas as crianças aqui, que poucas mães, eu acho que, reconhecesse isso." (M5)

"Porque eu sabia que meu filho estava bem, então o que as pessoas achavam ou deixavam de achar, isso é problema delas, num tava nem aí, entendeu?" (M6)

A reação das pessoas frente ao estigma da mãe que deixa o filho na instituição contribui para intensificar o sentimento de culpa, pois, não compreendem o conjunto de circunstâncias que as levou a compartilhar esse cuidado. Por isso, achamos importante falar sobre o luto não franqueado que está relacionado com este sentimento.

Nos finais de semana quando as mães deixam os filhos na instituição, sofrem uma interrupção do vínculo nesta separação que parece estar carregada de infinita dor para ambos, ocorrendo uma "perda temporária" sem possibilidade de compartilhar e elaborar o luto.

“Fiquei triste, né. No primeiro dia fiquei triste, né. Quantas vezes, vim e sentei lá fora. Aí eu voltava, eu chorava e voltava, né. Depois de duas semanas me acostumei. Fico triste de deixar eles aí, né.”

“Chorava. Muitas vezes perdi o ônibus e ficava ali sentada, ali fora para ver se via algum deles, né. No primeiro dia que ele entrou, na primeira semana, fiquei muito triste. Aí eu ficava lá fora, nunca eles desgrudaram de mim, foi a primeira vez.” (M3)

“Fiquei com saudade, muita saudade (chorou). Acostumada dormir com ele todas as noites agora ter que dormir sozinha, não saber como que ele tá à noite, se ele tá bem, se ele ficou se cobriu direito. Ele sempre se descobre à noite, né, então, eu tenho que acordar de madrugada e lhe cobrir. Ah, é muita saudade, e é difícil pra mim, né, porque é a única companhia que eu tenho, então fica difícil. Um pouquinho... é só eu me acostumar. (riu)” (M4)

“Como eu me senti? É, ah, cada fim de semana que eu deixo ele aqui é muito triste, né. Por eu não tá com ele assim, podendo acompanhar mais ele, porque ele passa a maioria do tempo aqui, fica muito pouco tempo comigo, né, então. Sei lá, prá mim ainda é muito difícil, tanto pra mim como pra ele. É muito difícil, mas a gente já aceita mais assim, você entendeu?” (M7)

Constatamos que o enlutado oculta seu luto até de si próprio, não se permitindo viver sua dor. Nesse caso não é possível, nem chorar, nem lastimar, não há reconhecimento social do direito e da capacidade de enlutar-se.

“Falavam essa expressão mesmo: “Ah, M. você é louca, colocar seu filho lá, você fica longe dele a semana inteira, ele fica assim sozinho lá também”. Então as pessoas não viam a minha necessidade.” (M6)

“É porque eu falei que meu filho ficava no colégio a semana inteira, achou ruim, criticou, entendeu? Não entendeu o meu lado.”

“Ah, sei lá, achou que eu num... assim tipo, num gosto do meu filho, eu entendi assim. Só que não é nada disso, pelo contrário, gosto demais do meu filho.” (M7)

Uma das formas de elaborar a culpa dessas mães é a valorização positiva de seu ato. Nas entrevistas, as mães expressaram-se no sentido de que estavam pensando no melhor para seu filho, isto é um lado positivo, porém, no que diz respeito às exigências do amor materno, gera um lado negativo, pois essas mães deveriam ficar com seus filhos a qualquer custo e segundo Motta (2001), este sentimento de ambivalência é um dos complicadores na elaboração do luto.

“Porque filho tem que ficar ao lado da mãe, né. Assim, chega de noite, você quer tá com seu filho perto de você, né. Agora não estou mais assim igual era antes, sei que aqui vocês, deles cuidam muito bem.” (M3)

“O que eu senti? Um vazio muito grande, dentro de mim. Sabe, como se sente um vazio, parece que tira alguma coisa de dentro de você, senti um vazio muito grande, mas em parte fiquei feliz, porque sabia que ela estava num bom lugar.” (M5)

Os fatos comuns dessas mães que deixam os filhos na instituição, tais como, falta de apoio moral, afetivo e econômico, são os mesmos fatores responsáveis pelo aumento na dificuldade de elaboração do luto e por reforçar a ambivalência de que por um lado estão fazendo, segundo elas, o melhor para seu filho e por outro, devido à pressão social, estão sendo desumanas ao deixá-lo na instituição, pois a mãe que ama não deve deixá-lo ou abandoná-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que existe o mito do amor materno e por esse amor a mãe deve se sacrificar pelo bem do seu filho de maneira incondicional. A mãe que não demonstra esse amor, socialmente é considerada anormal e desnaturada, pois nessa visão o amor é natural. No caso das mães objeto de nosso estudo, ao outorgarem sua responsabilidade de proteção à criança a uma instituição, tornaram-se estigmatizadas, devido à discrepância entre a identidade social virtual que é o que se esperava dessas mães, que ficassem próximas de seus filhos e a identidade social real, que é o fato de não atingirem essas expectativas ao deixarem os seus filhos sobre responsabilidade de uma instituição. Para Goffman (1988) quando conhecida ou manifesta, essa discrepância estraga a sua identidade social e tem como efeito afastar o indivíduo da sociedade e de si mesmo de tal modo que acaba sendo uma mãe desacreditada ou desacreditável. Elas deixam de ser criaturas comuns e totais e são reduzidas a pessoas estragadas e diminuídas.

Constatamos também que o estigma impede de olharmos para o conjunto de circunstâncias, que faz com que a mãe deixe seu filho na instituição, tais como, a falta de apoio da família, a falta de um parceiro e principalmente a preocupação com o futuro dos filhos.

Identificamos que as mães ao deixarem os filhos na instituição vivem o luto não franqueado, que é um luto não autorizado socialmente. Por isso, sua culpa é intensificada e contribui para adiar, bloquear ou prolongar seu luto. Elas se conformam e se submetem a um intenso sofrimento sem queixas e não se acham no direito de esperar por algo melhor.

A única esperança dessas mães é de que seus filhos possam ter melhores condições de vida. Diante dessa preocupação das mães, nos perguntamos quais são as reais possibilidades de mudanças para essas crianças? Segundo Chaves (1998, p.450), “A proteção oferecida pela instituição não as qualifica para superarem a condição de vida indigna que tinham anteriormente. Na verdade, continuarão sendo tolhidas de ocuparem e estabelecerem interações em outros espaços sociais, de auferirem do seu direito ao ensino escolar de qualidade, de planejarem um futuro profissional que permita a mudança na sua condição social.”

Na sociedade atual uma das principais metas é o bem estar da criança, enquanto essas mães não têm a mesma importância e sofrem pressões internas e externas sem receber qualquer apoio. Como sabemos, temos um grande contingente da população vivendo na extrema pobreza e que vai sobrevivendo através de familiares e amigos. Essa situação vem se agravando a cada dia e revela um problema importante para nosso país, onde atualmente vêm se enfraquecendo as políticas públicas sociais. Portanto, as pessoas que apresentam qualquer situação que as impeça de se

manterem economicamente, e que não tenham nenhum apoio, especialmente familiar, ficam predispostas a uma situação de completo abandono, com um agravante ainda maior, a de que elas próprias não poderão lutar pelos seus direitos. Entendemos que é preciso desenvolver políticas sociais que se preocupem também com essas mães, pois segundo Motta (2001, p.24), “essas crianças são a prova viva de que cuidar da mãe significa cuidar do filho.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. *História social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o Mito do Amor Materno*. 5.ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora, 2000, Lisboa.
- CHAVES, A.M. *Crianças abandonadas ou desprotegidas*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - USP, São Paulo, 1998.
- DI SIERVI, M. de L. *Pão, educação e trabalho: o Orfanato Cristóvão Colombo e a educação profissionalizante de criança na cidade de São Paulo (1895 a 1930)*. Dissertação (Mestrado em História) - PUC, São Paulo, 2002.
- GUIRADO, M. A. *Criança e a Instituição Febem*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – USP, São Paulo, 1979.
- GOFFMAN, E. *Estigma*. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- MARCÍLIO, M.L. *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MOTTA, M. A. P. *Mães Abandonadas: a entrega de um filho em adoção*. São Paulo: Cortez, 2001.
- THIOLLENT, M. *Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Atlas, 1987.
- WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Algunos problemas de salud de las familias, grupos y colectivos

Lic. Clara Pérez Cárdenas

Facultad de Ciencias Médicas Calixto García (Cuba)

Resumen

Con el presente material nos propusimos organizar algunas ideas relacionadas con el tema de las alteraciones más frecuentes en los grandes grupos que coexisten en la comunidad. Es

considerablemente importante que los profesionales de la salud conozcan de estos posibles trastornos para que sus acciones sean realmente abarcadoras de estas esferas y por tanto verdaderamente integrales, logrando salud en sentido amplio de este concepto, en la población que atiende.

Palabras claves: Salud familiar, grupos en la comunidad, alteraciones grupales frecuentes

Abstract

Some ideas regarded to the most frequent alterations in those big groups that coexist in communities were organized in this material due to their importance for professionals in the health system. So, their actions would be integral and they would accomplish their task, that is to say, they would provide health in its wider sense in the population they work with.

Key words: familiar health, community, frequent alterations.

Se trata de un trabajo inédito, con el que pretendemos compartir, con los profesionales de del nivel primario de atención, e interesados en investigaciones en esta área, algunas experiencias de nuestro trabajo comunitario.

Comencemos con el grupo primario de pertenencia de cualquier individuo: la familia.

Alteraciones en la familia

Antes de adentrarnos en conceptualizaciones de lo que son las crisis relacionadas con el ciclo vital de la familia, es necesario recordar dos elementos: en primer lugar, que ésta es un grupo humano condicionado socialmente, es decir, su dinámica varía de una forma de organización social a otra e incluso en iguales condiciones sociales, no puede hablarse de homogeneidad, porque aunque el funcionamiento de la familia depende de su contexto histórico-cultural, cada una tiene mecanismos propios de autorregulación, que hablan a favor de su autenticidad. (Arés; 1990)(UNICEF; 1996)

Por otra parte, la familia es un sistema abierto, es decir, hay estrecha interrelación entre sus integrantes, por lo que lo que le sucede a un miembro, influye ineludiblemente en los otros y en el sistema como un todo.

De estos dos aspectos se deriva que en la salud familiar, (entiéndase que hablamos de salud familiar cuando este grupo cumple con las funciones básicas que son la esencia de su existencia, tienen un mínimo de condiciones de vida que le permiten la satisfacción de necesidades básicas, hay consenso de salud en sus integrantes y además las relaciones entre los mismos es percibida por ellos, como agradables y gratificantes) en nuestras condiciones actuales, tienen consecuencias negativas las circunstancias socioeconómicas que vive el país, que hacen que se de una sobrevaloración de la función económica del grupo, en detrimento de otras funciones familiares. (Pérez Cárdenas C; 2005). En otras palabras, en nuestras familias de hoy, es frecuente que se piense en términos de las necesidades materiales y cómo satisfacerlas, sin valorarse en toda su

magnitud, cuánto afecta al grupo familiar, la irritabilidad y malestar que el manejo de las mismas genera y que con frecuencia se traducen en los intercambios con las demás personas (Alvarez M; 1992). Generalmente se ignoran las necesidades psicosociales básicas de cada miembro de la familia en correspondencia con el período del desarrollo individual en que se encuentre.

Principales problemas de salud en las familias

Independientemente de esas condiciones sociales a las que nos hemos referido y por ser la familia, como ya dijimos, un sistema, una enfermedad de cualquier tipo, un accidente, o un conflicto para un miembro de una familia, afecta la dinámica de las interrelaciones entre todos, período éste en que tampoco podríamos hablar de salud familiar.

¿A qué llamamos crisis familiares?

Crisis

Un momento importante del desarrollo de las familias que debe tenerse en cuenta para poder realizar verdadera promoción y prevención de la salud de este grupo lo constituyen las llamadas **crisis familiares transitorias**, también conocidas como crisis normativas o crisis evolutivas de la familia.

A lo largo de su desarrollo como grupo (desde que surge hasta que se diluye) existen períodos de relativo equilibrio y otros, en que los procesos individuales son tan intensos, que la familia como un todo se siente afrontando una nueva situación que sobrepasa sus recursos internos de adaptación. (González I.; 1997) Nos referimos aquí a momentos tales como el matrimonio o unión, el nacimiento de cada uno de los hijos que se tengan en la familia, el inicio del primero de los descendientes en la vida escolar, su adolescencia, su decisión de independencia de los padres y la muerte de los cónyuges que dieron origen a esa familia.

La dinámica de las relaciones de pareja puede afectarse si no se cumplen las tareas propias del período de formación familiar.

Los conflictos entre los miembros de la pareja derivan del establecimiento de un contrato matrimonial que no cubre las necesidades de ambas partes, por lo que la percepción de armonía y satisfacción en la misma se obstaculiza. La influencia extrema de las familias de orígenes, o el no permitirse independencia y libertad de acción de un miembro (generalmente la esposa) por el otro, o no existir coincidencia y ajustes de necesidades y prácticas sexuales, entre otros aspectos, pueden ser conflictos frecuentes en esta etapa de la vida familiar.

Otras son las posibles causas de dificultades en la familia cuando ésta comienza a extenderse con el nacimiento de un niño. La pasividad en el desempeño del rol paterno puede tener sus orígenes desde esta etapa del desarrollo del grupo familiar, ya sea porque se mantiene la intervención de las familias de orígenes, ahora en los cuidados del bebé, o porque las madres asumen casi totalmente esta responsabilidad nueva, sin tenerlos en cuenta a ellos, o ambas razones entremezcladas, sin

obviar otras posibles. La relación de pareja se afecta, pues es frecuente verse el fenómeno de padre periférico, ellos sienten que sólo reciben migajas de atención de su compañera, por estar éstas, entregadas completamente al cuidado del niño.(Pérez Cárdenas C;1997)

La adolescencia de los hijos es otra etapa evolutiva de la familia en la que ambos padres se describen irritados porque se les hace difícil, como hemos expresado, la comunicación con sus hijos y los ven **“como si hubieran quitado a uno y hubieran puesto a otro.”** (Pérez Cárdenas C; 1998). El funcionamiento del grupo familiar cambia, la percepción de satisfacción con la pertenencia a este grupo y con sus miembros, decrece. La familia atraviesa una evidente crisis en su desarrollo. Si los conflictos de una etapa no se resuelven, el paso a la otra se complica mucho más y la percepción de los miembros del grupo no es precisamente de una familia donde se satisfagan sus necesidades en un clima de armonía y comprensión.

Cada uno de los eventos mencionados, tiene su impacto positivo o negativo, de acuerdo al sentido personal y familiar que tengan los mismos en el grupo. A esas nuevas condiciones deben adaptarse todos y para lograrlo, cada miembro del grupo debe modificar su rol, asumir tareas por primera vez y abandonar algunas costumbres, en función de que las consecuencias del evento que afrontan, sean lo menos negativas posibles para el grupo.

El estilo familiar se modifica, hay necesidad de cambios y son a estos momentos de relativa desorganización, a los que nos referimos cuando aseguramos que la familia atraviesa una crisis transitoria, normativa o evolutiva, (González I; 1997), no refiriéndonos al tiempo que la familia invierte en adaptarse a esa nueva situación, si no al hecho de ser éstas, **esperadas, posibles de vivir o de observarse en el tránsito o curso normal del desarrollo de la familia como grupo.**

Popularmente el término tiene una connotación negativa, se dice que una familia está en crisis únicamente cuando atraviesa un momento desagradable para sus miembros, sin embargo, como vimos, el término tiene una acepción más amplia y hay momentos de dicha y felicidad para todos, como es el caso del nacimiento de un niño deseado y planificado y la familia estar en una crisis transitoria, en tanto cada miembro debe asumir una actitud diferente a la que tradicionalmente asumía en la familia e incorporar nuevos modos de actuar. (Pérez Cárdenas C; Negrín I; Frago JM; 1997)

En todos estos momentos, la percepción que tiene cada miembro del grupo es que hay alteraciones en el funcionamiento habitual de su familia. No hay dudas ante este hecho, de que el equipo de salud debe ver en la familia su blanco de acciones de promoción y prevención. Educar a estos grupos sociales, es prepararlos para que su evolución transcurra a favor del polo favorable en el proceso salud-enfermedad y disminuir las contingencias que los desestabiliza, pues tendrían herramientas para afrontar todas estas situaciones esperadas en su desarrollo. Es importante subrayar que **no necesariamente cuando una familia afronta una crisis tiene que hablarse de pérdida de su salud.** (Bernal I; 1993). Siempre sufre cambios en su dinámica, pero si sus miembros son lo suficientemente flexibles para lograrlos y se adaptan a las nuevas condiciones después del

impacto del acontecimiento que han afrontado, cumpliendo con los parámetros de salud familiar que señalamos antes, estamos en presencia de una familia sana.

Las crisis transitorias hay que verlas entonces como riesgos para la salud familiar; de ellas las familias crecen enriquecidas o se dañan.

Este grupo social esta expuesto al afrontamiento de otros múltiples eventos en el desarrollo de su ciclo de vida, ajenos a éste, pero que también afectan en sentido positivo o negativo el funcionamiento familiar. El desequilibrio que se produce en estos casos es conocido como **crisis no transitoria o paranormativa** y los acontecimientos que la producen son por ejemplo hospitalizaciones de algún miembro, nacimientos no deseados, alcoholismo, reclusiones, entre otros.

Ahora es importante comprender que la salud de la familia se altera a partir de algunos indicadores básicos que deben ser analizados casuísticamente. Nos referimos al **grado en que la familia cumple sus funciones básicas**, a la propia **estructura familiar** que puede en ocasiones ser un riesgo para la salud del grupo, a las **condiciones materiales de vida** en que se desarrolla este grupo y la afectación que para todos provoca, la pérdida de **la salud (enfermedad) de los individuos** que la conforman.(Colectivo de autores; 2000)

Principales problemas de salud en los grupos educacionales

En una comunidad, no son las familias los únicos grupos a los que los profesionales de la salud deben dirigir su atención. Los individuos se organizan también en otros grupos, entre ellos los más importantes son los grupos educacionales y los grupos laborales, cada uno con sus especificidades y sus problemas.(Pérez Cárdenas C; 2005)

A partir del concepto de grupo, el primer problema que afecta la funcionalidad de los grupos educacionales es el número de niños que los conforman. Las matrículas en cada aula, con bastante frecuencia va más allá de aquel número que permite que realmente entre los miembros se establezcan relaciones de comunicación cara-cara. Afortunadamente este elemento se modifica aceleradamente tanto en el nivel primario, como en las Secundarias Básicas de nuestro país, al crearse aulas con matriculas de veinte niños.

Hay otras situaciones que generan dificultades en el funcionamiento de estos grupos y por lo tanto afectan la apreciación de satisfacción por la pertenencia al mismo; unas dependen de las condiciones ambientales y materiales del centro escolar, también solucionadas en nuestro medio, con los programas priorizados de la Revolución cubana, de reparación capital de los centros escolares de todo el país; otras se relacionan con el propio proceso docente y otras obedecen a uno y otro de los polos de dicho proceso: el escolar y el educador.

Pudiéramos decir que son frecuentes las alteraciones que observamos en cualquier grupo escolar que son catalogadas por el maestro como **indisciplina** de uno o más niños y que realmente obedecen a las condiciones en que se desarrolla la actividad fundamental que realizan. A veces la intranquilidad en un grupo se debe a dificultades en la iluminación natural o artificial del aula, o al

estado de pintura de la pizarra, que obstaculizan la visibilidad de lo escrito en ella y promueve que los escolares se pongan de pie, o busquen qué ha escrito el compañero más cercano virándose hacia los lados, o sencillamente, se sientan desmotivados por la clase y asuman una postura apática y se dediquen, en medio de la misma a la realización de otras actividades: coloreado, conversación ajena a lo que se expone en el aula con otros niños, conformando microgrupos que obstaculizan la actividad que se realiza.(Pérez Cárdenas C; 2005)

Igualmente sucede cuando el aula tiene dificultades de ventilación o de espacio y por lo tanto no pueden realizar cómodos ninguna tarea docente, ni alcanzar resultados todo lo satisfactorios que se espera de ellos.

Otras veces los adultos critican constantemente la postura del menor al sentarse, sin reparar en que puede deberse a una no correspondencia entre la talla del niño y las dimensiones del pupitre. En estos casos, los escolares tratan de contrarrestar esta diferencia, sentándose sobre una pierna o en el borde de la silla, afectando la calidad de sus trazos y dando una visión no real de indisciplina grupal.

Errores en el propio proceso docente- educativo serían por ejemplo, no tener en cuenta al dosificar las actividades, la adecuada relación que debe existir entre las docentes y las independientes, la carga docente y los necesarios descansos. Esto pudiera promover irritabilidad en el grupo, fatiga, disminución del rendimiento docente y siempre una vivencia emocional negativa para alumnos y personal docente (Pérez Cárdenas C; 2005)

Por otra parte el funcionamiento del grupo puede ser afectado por verdaderos trastornos de conducta en uno o varios miembros, ya sea por la dificultad de algunos en lograr inhibiciones (intranquilidad extrema), como en el retraimiento, que en estos grupos se traduce en pocas participaciones en clases y actividades extraescolares. Déficit en analizadores (visuales y auditivos), resultan ser otras de las razones que alteran el proceso y generalmente no son tenidas en cuenta a priori, si no que el comportamiento del escolar en estos casos es interpretado frecuentemente como intranquilidad o indisciplina escolar.

En no pocos casos y es lo que más se encuentra en una consulta de Psicología, los niños que se evalúan por trastornos en el aprendizaje, no son portadores de un Retraso Mental diagnosticado a partir de estudios psicológicos y evaluaciones psicométricas. Su dificultad para aprender es consecuencia directa en la mayoría de los casos, de disfunciones familiares y en menor escala, es producto de un mal manejo pedagógico; aunque estos dos elementos pueden estar presentes y complicar el cuadro individual o del grupo (pérez Cárdenas C; 2005)

La distorsión en las familias de su función emocional y educativa, con una hiperbolización de la función económica, es decir, la prioridad que dan las familias a la satisfacción de las necesidades materiales de los hijos y no a sus necesidades o al apoyo en la solución de las dificultades en la actividad social básica que realizan, es un problema que en medio de nuestras condiciones socioeconómicas se debe enfrentar. Para el personal médico ubicado en estos centros de la

comunidad, esto se convierte en un reto y por lo tanto deben incluir en su programa de actividades, acciones de promoción y de educación para la salud con profesores y familias de los escolares.

Es importante que el maestro reconozca la importancia que tiene para los resultados de su labor educativa, el cuidado de su lenguaje verbal y extraverbal, su forma de vestirse e incluso su estilo de comportamiento fuera del área de la escuela, porque son el patrón de conducta a imitar por los niños y no menos importante, es que las familias aprendan a conceder su justo lugar a la actividad social que están realizando sus hijos y cooperen con la escuela en los éxitos docentes y en la disciplina de los menores (Pérez Cárdenas C; 2005)

En nuestra experiencia actual, los aspectos materiales que influyen en la aparición de alteraciones en los grupos escolares, están solucionados; se han salvado todas las dificultades constructivas, de mobiliario; están cuidadas las áreas de receso de las escuelas y el número de alumnos por grupo es el que se precisa para un buen trabajo docente y metodológico. Ahora, debemos reforzar en los jóvenes maestros egresados de los Planes de Formación, todos los valores que de un educador se esperan. Son muchachos jóvenes; capacitados teóricamente están; tanto a los maestros de experiencia de las escuelas, como a los padres de los escolares y a los educadores para la salud de la comunidad, nos corresponde apoyarlos en la difícil tarea que tienen en sus manos.

Principales problemas de salud en los grupos laborales

En estos grupos, como ya dijimos, se reúnen individuos para realizar una actividad común, generalmente con un móvil económico. El funcionamiento efectivo del grupo en términos de buen rendimiento productivo o calidad en los servicios que brinda, depende de distintos factores. Por ejemplo; las condiciones de ruido por encima de 85 db, las vibraciones que acompañan a ese ruido y que afectan la precisión de los trabajadores en la realización de las tareas, la ventilación del local del trabajo, la iluminación, que influye en la rapidez y efectividad del trabajador para discriminar estímulos, son algunos de los elementos que inciden en la aparición de:

- Fatiga intelectual e inestabilidad emocional.
- Aumento del tiempo de reacción.
- Aumento de errores y actos inseguros.
- Distractibilidad.
- Incremento de malestar subjetivo y síntomas psicosomáticos.

Estas afecciones aparecerán en mayor o menor medida en condiciones laborales como las descritas, en dependencia de las particularidades individuales del trabajador que pueden actuar como elementos moduladores.

Nos referimos aquí a la capacidad de habituación del trabajador por exposición continuada a los estímulos, motivaciones, gustos y características de su sistema nervioso y la función del personal de salud en este sentido es eliminar su presencia en lo posible o minimizar sus efectos.

La tarea a realizar en sí misma puede ser otro factor influyente en los resultados del trabajo; las metas o normas altas, difíciles de cumplir, generan insatisfacción con el trabajo y vivencias de

incapacidad, una conducta de inseguridad y por consiguiente una conducta desordenada que puede acarrear lamentables accidentes.

La relación que se establezca entre jefes y subordinados es básica. Un estilo autoritario y centrado en la tarea, con frecuencia ocasiona choques en la comunicación en el grupo, con su consecuente afectación en los resultados del trabajo, en los que también influyen todas las alteraciones que en el proceso salud-enfermedad individual pueden presentarse.

Conclusiones

En este trabajo expresamos los problemas más frecuentes en los principales grupos de la comunidad.

En el caso de la familia, nos referimos fundamentalmente a aquellos elementos que se erigen como factores de riesgo para la salud familiar, mientras que en grupos escolares y laborales, abordamos los principales problemas que afrontan y afectan la salud del grupo.

Después de analizados todos estos acápites probablemente coincidamos en reconocer la importancia que tiene para un profesional de la salud que desee hacer labor asistencial verdaderamente integral, detectar aquellos posibles factores que den al traste con la salud de los individuos, ya sea en sus familias o en cualquiera de sus grupos de pertenencia (educacional o laboral), para poder actuar en aras de la promoción de salud de los mismos o de la prevención de posibles complicaciones.

Bibliografía consultada

Alvarez M. y colab.: "Posibles impactos del período especial en la familia cubana". Dpto. de estudios sobre familia. C.I.P.S. Ministerio de Ciencia, Técnica y Medio Ambiente, 1992.

Arés Muzio P.: "Mi familia es así." Edit. Ciencias Sociales. C. Habana, 1990.

Bernal Louro I.: "Algunas consideraciones acerca de la familia en el proceso salud-enfermedad. Experiencias en la Atención Primaria de Salud". Inst. Superior de Ciencias de La Habana. Fac. Salud Pública, 1993.

Colectivo de autores: "Manual de Evaluación Familiar". Grupo Asesor Metodológico en estudios de Familia. Ciudad Habana, 2000

Gonzalez Benítez I.: "Repercusión familiar de las crisis normativas y paranormativas". Trabajo de Terminación de la Especialidad en Psicología de la Salud. Facultad C. García, 1997.

Pérez Cárdenas C.: "La familia y sus etapas evolutivas". Trabajo para optar por el título de Especialista en Psicología de la Salud. Fac. C.García, 1997.

Pérez Cárdenas C., Negrín Pérez I., Fragoso J.M.: "Manifestaciones de las crisis transitorias en una población de Alamar". Rev. Cubana de Medicina Gral. Integral. Vol 13, No. 5, 1997.

Pérez Cárdenas C.: "Abordaje de algunas etapas de la evolución familiar en una población de Alamar". Trabajo para optar por el título de Master en Psicología Clínica, 1998.

Pérez Cárdenas C: "Material de apoyo a la docencia de Pregrado". Facultad Calixto García; 2005

UNICEF: "La familia cubana. Situación actual y proposiciones para su fortalecimiento". En: C.I.P.S., No. 14, 1996.

Assistência e Ensino na Instituição Psiquiátrica: Interfaces de uma Experiência Plural

Ademir Pacelli Ferreira

Ana Maya Szuchmacher

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Resumo

Propõe-se com este estudo analisar elementos da experiência docente assistencial em instituição psiquiátrica. Parte-se do caso clínico como construção plural, interdisciplinar. A terapêutica caracteriza-se como projeto conjunto da equipe que convoca o sujeito a participar e a comprometer-se com as possibilidades de novos desdobramentos para o seu destino. Entende-se a elaboração do projeto terapêutico como elo unificador das diversas ações e dos diferentes saberes clínicos. Através da análise da singularidade do que surge como produção do sujeito; dizeres, ações, atitudes e demandas, visa-se refletir sobre as funções da internação, da continuidade da assistência psiquiátrica externa e do ensino da clínica, confrontando a ótica do isolamento com a perspectiva da reforma psiquiátrica. Demonstra-se, finalmente, que a construção do caso clínico enriquece a práxis em saúde mental ao contribuir com a reflexão teórica e com a construção de dispositivos assistenciais da reforma, beneficiando ainda o ensino e a formação profissional.

Palavras chave: Internação, acolhimento, caso clinico, reforma psiquiátrica

Abstract

The docent-assistential experience is approached here in its practical plurality in the psychiatric institution. At first, a synthetical review of clinical case methodology and concepts are presented, following the case construction and analysis to support its importance to the therapeutic plans direction. Finally, attention is called to the relevance of the elaboration of the case and the internation exit moment for the sucess of external treatment continuity, also its contribution for reforms project and the professional preparation.

Key words: clinical case, plurallity, construction, internation, psychiatryc reform

Resumen

La experiencia docente assistencial es abordado en suya pluralidad práctica en la institución psiquiatrica. De inicio se presenta una revisión sucinta de la concepción y de la metologia del caso clinico. En seguida pasa-se a la construcción y análisis del caso, donde se afirma suya importancia en la dirección del plan terapeutico. Finalmente, llama-se la atención para la relevancia de la elaboración del momento de la salida de la internación para el suceso de la continuidad del tratamiento externo, acrescentando su importancia en la formación professional y en el ensino.

Palabras claves: caso clinico, pluralidad, construcción, internación, reforma psiquiátrica

Introdução

Visamos demonstrar aqui a construção do caso e do plano terapêutico na internação e na continuidade do atendimento ao paciente psicótico como modalidade de ensino e pesquisa, numa perspectiva que entendemos como sendo de uma *clínica plural*. Nesta perspectiva, apresentaremos um caso cuja construção será abordada em sua pluralidade prática a partir da internação, vinculação inicial e criação de condições de sua continuidade terapêutica no HD, onde ressaltamos a importância da delimitação da direção do plano terapêutico.

O primeiro esboço de um programa terapêutico deve ser previsto no próprio momento da internação, onde a soberania da clínica deve ser obedecida para evitar os diagnósticos apressados e as intervenções inadequadas. Outro aspecto que entendemos como de grande importância para o projeto terapêutico da clínica institucional é a elaboração do momento da saída da internação, sem a qual, o sucesso da continuidade do tratamento externo tem poucas chances.

Partimos da ênfase na prática interdisciplinar, já que a internação é uma modalidade assistencial cuja função pode ser dividida em social e terapêutica (ZENONI, 2000). Ao envolver vários profissionais com diferentes funções, além de outros internos, cria-se um invólucro coletivo, onde as condições de interlocução devem ser mantidas como um princípio ético, para favorecer a superação das controvérsias e disputas interprofissionais. Neste campo de experiências extremas ninguém possui a resposta, até porque esta só pode ser construída na experiência terapêutica plural. Deve-se privilegiar as contribuições da coletividade em circulação para que se mantenha a interlocução.

A questão do ensino ou da transmissão envolve a própria idéia da construção do caso clínico, onde além de elementos do quadro psicopatológico e da organização da história clínica, constitui-se um esforço de transformar em saber uma experiência cujo fim é o outro, o destinatário, que poderá ou não acolhê-lo e tornar-se testemunha desta aventura. Nesta experiência, o drama do paciente poderá desdobrar-se em novos sentidos, revelando ainda elementos contra-transferenciais que poderão ganhar visibilidade no circuito da comunicação-narrativa (cf. Hoppe, 2000). Trata-se, portanto, de uma via metodológica fundamental na elaboração da teoria em clínica.

A casuística médica confunde-se com o próprio nascimento da clínica médica (Ferreira, 2002b), que gerou o conhecimento da semiologia, das síndromes, do diagnóstico diferencial, da evolução e do tratamento das doenças. Os casos demonstram como o organismo porta, desenvolve e manifesta a doença, além das formas e recursos que o médico dispõe para intervir neste organismo ao visar o combate da doença.

Para Freud, o caso clínico ganhou importância fundamental para a elaboração de seu método terapêutico e de sua teoria ou metapsicologia, ultrapassando, assim, o método tradicional da medicina. A construção da psicanálise se funda na articulação estreita entre experiência e saber, entre clínica e teoria. Como afirma Fedida, citado por D'Agord (2000:12), (...) *na psicanálise, o caso é uma teoria em germen, uma capacidade de transformação metapsicológica*. Portanto, ele é inerente a uma atividade de construção.

A Internação: recolhimento e acolhimento versus reclusão e segregação

Na internação de um paciente, no seu prontuário, logo após os dados de identificação, o tópico que se segue é o motivo de sua internação. São várias as razões que podem justificar uma internação, tanto subjetivas quanto objetivas. Na perspectiva da segregação do doente mental, dispensa-se maiores justificativas para a sua reclusão, já que bastava a constatação da desrazão do louco (delírios, alucinações, comportamentos bizarros, desvarios), para levá-lo ao hospício. Para se contrapor ao modelo da internação automática, a perspectiva da Reforma deve estabelecer critérios para que alguém seja internado e contrapor a máxima - lugar de louco é no hospício - marcada profundamente no imaginário social.

Desde o primeiro contato com o paciente, e o estudo de caso surge como possibilidade de indicar a direção do tratamento, onde os elementos clínicos que justificaram a internação possam ser traduzidos e transformados com a assumpção da história do sujeito e que se possa criar um espaço de acolhida, de fala e de ação que favoreçam a produção de sentidos e de singularidades. O plano terapêutico envolve também a discussão das condições de saída e de manutenção do tratamento externo. O que demanda um trabalho de equipe, onde o arranjo dos elementos que permitirão a sua interpretação e construção surge das múltiplas implicações e de efeitos transferenciais elaborados em trocas e supervisões. Nesta clínica privilegamos o acompanhamento do sujeito psicótico em suas possibilidades de arranjo, como aponta Zenoni (2000) sobre a segunda clínica de Lacan, ao invés de basear-se na falta, na negatividade, acompanham-se as soluções positivas e invenções do sujeito.

Se a construção do psicanalista é feita através da experiência analítica, da qual é testemunho individual, na internação, vários agentes participam desta experiência, inclusive várias categorias, cada uma com seus referenciais éticos, técnicos e teóricos. Trata-se de uma transferência de trabalho (Lacan, Apud Figueiredo, 2004), o que, segundo esta autora, opõe-se aos efeitos narcísicos imaginários, seja em relação à confusão de papéis (modelo igualitário), seja na fixação de papéis (modelo hierárquico).

Diferentemente do ensino clássico, a descrição, a nomeação e a diferenciação dos sintomas, não devem ser reduzidos ao mero exercício acadêmico com fins de demonstração no ensino, como em uma clínica das espécies (cf. Figueiredo, 1999). Não se trata, portanto, como afirma Stevens (1996:24), de uma falta de ser, mas de uma forma de ser. O diagnóstico é visado, nesta perspectiva, como esforço de localizar o pathos no sujeito (cf. Figueiredo, 2004).

A clínica médica inclinou-se sobre o doente ao pé do leito. Esta posição ou inclinação - o doente estendido no leito e o médico que se aproxima para colher e identificar a enfermidade que o acometeu e oferecer o alívio para o seu sofrimento - ao seguir um método minucioso e sistemático de descrição e organização das observações, produziu um importante saber sobre as doenças (Foucault, 1977).

O propósito de nosso caso é abordar uma experiência que ilustra o cotidiano do esforço de uma prática interprofissional, onde há que se superar os embates, disputas e impasses para que seja

possível sustentar a discussão e afirmar o programa terapêutico. A manutenção da discussão de equipe só é possível se os lugares, as funções, os atos e as propostas de intervenção puderem ser avaliados, questionados e discutidos.

A Outra Face da Vila: O Hospital-Dia como espaço de reconstruções singulares 3

A instituição onde atuamos funciona em uma vila. Quando o Hospital-Dia (HD) foi criado, apesar de ser utilizado uma casa da vila, a sua porta de acesso foi aberta para fora. Numa oficina onde cada um foi convidado a escrever e falar sobre a função deste e sobre as suas experiências no HD, um freqüentador o caracterizou como a varanda da casa. Ele vinha do nordeste onde tinha sido criado numa casa com varanda e redes. Lugar intermediário, entre o interno e o externo, a varanda oferece a alma o descanso e a preparação para a circulação. Neste sentido, acreditamos que sua definição ou apreensão deste espaço vivido foi muito adequada.

O HD pode remontar à experiência de George Bell na Escócia em 1949, com seu serviço Open Door. A reforma da psiquiatria americana da década de Sessenta ampliou bastante o seu uso. Trata-se de um dispositivo de cuidado externo e ao mesmo tempo ligado ao hospital psiquiátrico. Caracteriza-se como um espaço intermediário entre a internação e a vida externa, que busca promover a reinserção sócio-afetiva, a criação de laços sociais, a autonomia e a conquista da cidadania dos sujeitos que sofrem de psicose (Ferreira, 2002a). No caso da instituição em causa, o principal objetivo de sua criação surgiu com a demanda de atendimento da própria clientela da Unidade Assistencial, que ao sair da internação necessitava de maiores suportes através de uma modalidade de cuidado externo e intensivo.

Os recursos terapêuticos e o dispositivo do HD são articulados com o sistema assistencial mais amplo, que se compõe de um conjunto de atividades fixas e da criatividade para inventar outras, tanto no espaço interno quanto externo, ou seja, no campo urbano circundante. O trabalho é realizado por uma equipe interdisciplinar que além de intervenções mais técnicas, participam ativamente do dia a dia da experiência. Neste sentido, cria-se um ambiente de convivência que ultrapassa os lugares técnicos e funcionais.

Propomos seguir alguns passos da construção muito singular de uma pessoa que encontrou neste dispositivo a sustentação de suas possibilidades de manter laços e um circuito de deslocamento, isto é, de ir e vir diariamente. Neste sentido, suas atividades delirantes e alucinatórias não a impedem de se manter em atividade, seja as do lar e ou as oferecidas pelo HD. Este núcleo é freqüentado por uma média de trinta e cinco pessoas adultas, homens e mulheres, com faixa etária variada e em sua maioria com o diagnóstico de esquizofrenia. O acesso se dá através de uma entrevista de triagem onde é avaliada a importância deste dispositivo para o paciente e a partir daí o seu projeto terapêutico é elaborado.

Retomando os objetivos iniciais, de ter o caso clínico como unidade de análise, vamos abordar o acompanhamento de uma pessoa que a partir de uma internação e da mediação de sua saída,

encontrou na oferta do HD uma possibilidade de estabelecer elos de ligação para a sua excêntrica existência.

Um Percurso Singular: *os poderes da luz interior*

Entendemos a escolha desta história que tentaremos reconstruir de forma muito incompleta neste momento, como paradigmática para refletir sobre as formas de sustentar a singularidade de uma existência psicótica. Além disso, sabemos que buscamos sempre saber o que poderemos derivar daí para pensar o que sustenta a própria subjetividade humana. Neste sentido, podemos ver nos esforços originais da psiquiatria – *medicina da alma* – uma resposta consoante com o espírito da modernidade, ou seja, a partir do estudo das doenças mentais poder ilustrar nossa mente e o meio circundante.

Dani, como nomearemos esta freqüentadora⁴ relativamente recente da psiquiatria, apesar de história longa de alteração psicótica de sua vida, tem atualmente 44 anos, é brasileira, negra, casada e mãe de dois filhos. Seu pai, 78 anos, é aposentado por invalidez pela psiquiatria, com história de tratamento irregular. E sua mãe, 72 anos, é do lar e, segundo o marido de Dani, tem problemas de *saúde dos nervos* e não faz tratamento.

Dani nos surpreende muito com sua excentricidade; sua forma de se vestir, seus jeitos e trejeitos, seus gestos finos, sua voz quase sussurrada e sua forma cuidadosa de se relacionar com os outros. Pode demonstrar momentos de irritabilidade, mas o tempo todo procura ser gentil e oferecer a sua gentileza aos outros. Ela *tem poderes especiais por ter Nossa Senhora dentro dela*, o que a faculta falar línguas e curar os outros. Suas mãos possuem poderes de cura, e ela gosta de nos tocar com seus dedos tão finos.

A maneira como chegou à instituição foi também bastante especial. Há dois anos ela compareceu ao ambulatório do Hospital Geral com a solicitação de que fosse feito um exame de DNA. Argumentava que era para provar para o seu marido quem ela era. Afirmava que seus filhos também teriam que realizar o mesmo exame. É como se ela pedisse a genética que vinculasse a sua família, desagregada em suas representações e na vida real. Dizia ela, *eu não sei se bicho pode ter filhos, eu sei que a Gio (filha) nasceu de mim, fiz preventivo, mas não tenho certeza*. Apesar de ter ido sozinha ao hospital, dizia não saber voltar para casa, neste sentido foi encaminhada para a unidade de psiquiatria como *caso social*.

A justificativa *social* para o seu encaminhamento para a unidade de psiquiatria foi acrescida da informação de que não havia nenhum familiar presente, seus familiares não poderiam buscá-la e leva-la para casa e dizia que não sabia voltar para casa. Não era difícil entender que o seu pedido era delirante, mas ela não parecia em crise, como neste hospital há uma certa noção da possibilidade de atendimento externo, mesmo com a presença do delírio, a justificativa para o encaminhamento foi estabelecida como da ordem do social e não devido ao quadro delirante, o que seria mais comumente utilizado anteriormente.

Portanto, ela foi internada por falta da presença de familiares e seu marido só compareceu no dia seguinte. O plantonista que a atendeu avaliou que, mesmo sem motivos emergenciais, a paciente se beneficiaria da internação, na medida que a equipe poderia observar melhor o caso e viabilizar o retorno ao tratamento anterior, que havia sido abandonado. Isto é, foi visto que ela já teria vindo ao ambulatório desta instituição e não tinha mantido o tratamento. Nesta avaliação inicial ela dizia que havia pessoas que a vigiavam por *câmaras na luz. Eles querem me deixar nervosa, agressiva. Eu não sou.* Tornava-se emotiva e chorava ao dizer isso. Ainda foi observado neste contato que ela apresentava pensamentos de conteúdo persecutório e atitude de escuta alucinatoria.

A partir de seu prontuário anterior foi constatado que o seu primeiro contato com esta instituição ocorreu em 1995, por indicação de um amigo da família, onde permaneceu internada durante dois meses. Após a internação foi proposto o acompanhamento ambulatorial, mas este foi abandonado. Se durante a internação não foi possível o estabelecimento do dispositivo de intermediação, essa continuidade não se sustenta. Além disso, o atendimento ambulatorial tem pouco sucesso nestes pacientes mais isolados.

Dani informou que estudou até a quarta série primária e que tinha uma vida normal. Teria trabalhado como auxiliar de serviços gerais por mais de quatro anos, mas com algumas interrupções.

Possui documentação completa e guarda estes documentos com cuidado, relatando que seu marido, que é biscateiro, seria *dono de uma empresa e quer pegar seus documentos para fraudá-los, no intuito de 'sujar' o seu nome (Sic).*

Segundo o casal, eles se uniram consensualmente em 1980 e após dez anos residindo juntos decidiram se casar.

A história patológica de Dani teria começado em 1994, quando apresentou alterações de comportamento, isolamento, clinofilia e perda do apetite. Segundo informações anteriores, apresentava semblante triste, idéias de suicídio e comunicação limitada por gestos, o que dificultava o entendimento com a família.

Retornando à internação de dois anos atrás, ela permaneceu durante uma semana e depois obteve licença médica de fim de semana, mas não retornou no dia previsto, recebendo alta por abandono. Três dias depois, Dani reaparece no serviço e é internada. Agora seus delírios se apresentavam de forma mais franca, dizia ter um demônio dentro dela. Também se referia a uma visão de luz ou de Nossa Senhora. Apresentava alentecimento do pensamento, psicomotricidade inibida, atitude desconfiada e discurso de caráter persecutório.

Após esta rápida reinternação foi-lhe oferecido um acompanhamento ambulatorial, que é feito com sessões semanais ou quinzenais, porém, ela não respondeu a esta modalidade de oferta, diante disto, foi encaminhada ao HD. Respondeu muito bem a esta modalidade diária de cuidados. Durante a sua internação desenvolveu um amor especial por um professor de enfermagem. Amor sublime e idealizado, compondo um casal imaginário. Acredita que este também a ama. Às vezes

ela comprava presentes curiosos para ele, por exemplo, uma chave de fenda, que seria para ela *ajuda-lo a consertar o carro*.

Seu programa terapêutico inclui a indicação do neuroléptico regular, mas não mantém esta regularidade, apesar de não se opor a aceita-los quando é lembrada. Alguns freqüentadores tomam a medicação no HD por falta de acompanhamento e autonomia em casa. Apesar das agressões físicas não aparecerem com freqüência, ela teve um atrito com o marido, onde quebrou o seu celular e este o joga em sua cabeça. Depois deste golpe afirma ter visto uma luz e que algo entrou em seu corpo.

Outro delírio persistente é o de que ela é feita de metal. Mostra a maçaneta para comparar com o seu corpo. Do metal ela afirma ser *uma máquina, uma máquina extraplanetária*. Apesar de vir regularmente, sua participação nas oficinas não envolve um engajamento real. Participa, de forma um pouco dispersa, de várias oficinas: convivência, café dançante, expressão simbólica, culinária e itinerante (atividades externas, centros culturais e outros). Além das oficinas, dispõe de atendimento individual semanalmente. É interessante observar que, apesar de se apresentar com um corpo com maneirismo e inibição psicomotora, ela dança muito bem e com ótimo ritmo. Quando tem festa, lanche coletivo, ela colabora com a elaboração dos pratos e mostra-se atenciosa com as pessoas, procurando servir a todos que chegam.

Depois de algum tempo deste acompanhamento, ela conseguiu organizar melhor a sua conduta e o seu funcionamento mental. Continua apresentando a glossolalia (mistura de neologismos, sons imitativos, que diz ser uma língua) e delírios como o de influência de Nossa Senhora dentro dela. É esta influência que lhe dá poderes de falar línguas e suas mãos podem curar doenças. É também muito prestativa.

Como já dissemos, sua freqüência ao HD é assídua e ela chega cedo na instituição. Gosta de entrar antes na enfermaria para conversar com as pessoas conhecidas (porteiro, técnicos e outros pacientes). Apesar de morar afastada do local, em uma comunidade pobre, afirmou que vinha caminhando de sua casa até ao HD, talvez por falta de dinheiro. Disse que levantava as cinco horas e antes de sair preparava o café da manhã para os filhos, um rapaz, do qual se orgulha, pois tem trabalho fixo numa empresa conhecida, e uma filha adolescente, com a qual se preocupa bastante. Apesar de idealizar seu relacionamento com esta e demonstrar que cuida dela, sua filha usa drogas e tem relacionamentos com pessoas que ela não aprova. Isto é, demonstra preocupações normais de uma mãe de filha adolescente, mais suscetível de se envolver com o tráfico e com maus elementos. Em entrevista familiar foi observado que a filha não demonstra respeito e tolerância para com ela, a considera louca.

Segundo os familiares, ela consegue manter algumas atividades domésticas. Sua relação com o marido é ambígua, sua fantasia amorosa pelo professor é mantida platonicamente como sendo o amor verdadeiro. Neste sentido, seu casamento com o marido é colocado em outro plano, como se não tivesse mais validade. Mas sua ambigüidade surge quando fala de possíveis amantes do marido e estas aparecem como rivais, e o seu ciúme acaba se expressando.

Como minha relação com o setor é no lugar de professor, como supervisor das estagiárias de psicologia, com quem ela sempre estabelece bom contato, ela me trata com reverência e uma certa cerimônia. Talvez pelo meu nome, geralmente as pessoas não observam meu traço indígena, mas ela não deixou passar, ao ser convidada por uma estagiária para ir até ao campus da universidade me visitar, ela comentou: vamos ver o índio? Para a surpresa da equipe, ela detectou um traço do longínquo antepassado que os outros não enxergaram. Geralmente dirige solicitações institucionais a mim; conseguir passe livre para o transporte – que demorou muito – computador para o HD e ultimamente quer que eu a ajude a criar um serviço de manicure, para que ela possa atender as pessoas da instituição. A partir de várias de suas falas, podemos entender que ela gostaria muito de ter uma função no hospital. Já justificou este desejo no sentido de estar próximo de seu amado. O fato de não ter dinheiro também a preocupa, pois são pobres e ela gostaria de ter melhores condições materiais.

Mais recentemente ela vem me solicitando que a ajude em sua tarefa de salvar o mundo, ela recebeu de Jesus a tarefa de salvar o mundo, mas é uma solicitação muito grande para ela, por isso quer que a ajude, pois é demais para ela sozinha, digo que realmente não pode dar conta de tanta coisa sozinha, por isso ela pode contar com este lugar onde pode dividir responsabilidades. Suponho que ela relaciona esta função de *salvação* atribuída pelo Cristo com a ajuda aos outros, a doação e o amor aos outros. Ao perguntar como está se cuidando, ela diz que está muito magrinha, tem uma força (curativa) dentro dela, mas seu corpo é frágil. O acesso desse outro que a visita parece ser feito através da experiência fantástica ou da visão. Indago se isso ocorre com ela dormindo ou acordada. Ela diz que não dorme, nunca dorme, apenas relaxa. Portanto, parece que são experiências que ocorrem neste estado que ela chama de relaxar. Visões, mensagens, sensações corporais, vivências fantásticas que são inseridas no registro da crença.

Apesar de ser a entidade carro chefe da psiquiatria, o conceito de esquizofrenia ultrapassa a idéia de uma doença. Dani é diagnosticada como esquizofrênica catatônica. Na tradição estrutural, a pessoa não tem esquizofrenia, ela é esquizofrênica (Ey, 1982). Não se trata, portanto de uma condição de crise, mas de uma forma de existência. Uma condição que Ey (idem) entende como resultante de um processo negativo, de dissociação, e de uma reconstrução do mundo numa perspectiva de um eu que perde a regência da realidade compartilhada, e o reconstrói subjetivamente.

Para Freud [1924] a diferenciação principal das condições psicóticas em relação às neuroses, é essa maneira de reconstruir a realidade que foi refutada a partir do desejo. A derrocada do eu é compensada por Dani através da *potência a mais* de que é dotada por Cristo e Nossa Senhora para curar os sofrimentos dos humanos e salvar o mundo. Isto, através de atos de doação. Suportada nesta perspectiva, ela é movida diariamente para sair de sua pobre situação material e afetiva que circundam a sua vida comum, e encontrar o espaço do HD, onde encontra possibilidades de fala e de exercício de suas ilusões delirantes, mas que são também incumbências do grande outro. Isto é,

neste campo de circulação, de ação, de linguagem e sentidos, ela compartilha e mantém suas exigências, campo este que é comum a todos nós e nos sustenta enquanto humanos.

Ao entender o percurso de Dani como singular não estou dizendo que haja aí uma grande criatividade, no dia a dia, suas demandas e produções podem parecer bem padronizadas, as estereotípias revelam certo empobrecimento, mas isto não impede que ela possa dar respostas criativas e soluções que permitem a sua sobrevivência no seu espaço de circulação muito próprio.

Portanto, é singular a maneira como ela consegue cerzir seus retalhos de eu e manter sua circulação no espaço urbano, onde ela pode imprimir seus traços próprios. Ao procurar o hospital geral para certificar para o marido que ela é ela, buscava também proteção para as suas experiências rechaçadas pelos familiares como *coisa de maluquice*.

Ao ser encaminhada para a psiquiatria, não criou nenhuma oposição. Já havia dito que não saberia voltar para a sua casa sozinha, ou seja, procurava abrigo, uma demanda que não é simples, ela buscava junto a medicina um acolhimento para seu ser ameaçado pela não existência, já que nem os laços geracionais estavam garantidos. Esta demanda foi cunhada de *social*, termo comum para a situação de indigência. É social, na medida em que ela se via pressionada e excluída do convívio social, pois suas produções não *cabiam* neste social, quanto mais tentava responder a este *não cabimento*, mais era excluída como maluca. Ao enfatizar o significante *saúde mental* a reforma psiquiátrica brasileira procurou contrapor-se ao estigma da *negatividade* do asilo. Trata-se de *arranjo de forças, de uma tentativa de positivar um campo antes negativizado pela cultura manicomial e excludente* (RINALDI, 2002).

Considerações Finais

Quando se compartilha a clínica intensiva, ela se torna bem mais leve para todos (Ferreira, 2005). Sobre o médico, muitas vezes recai a grande carga, seja da família, querendo resultados e explicações diagnósticas e terapêuticas, seja devido ao lugar que este ocupa no discurso do mestre - um lugar de saber e domínio sobre o outro.

O trabalho de elaboração desta passagem da internação para o tratamento e para a vida externa é, ao nosso ver, fundamental na continuidade do mesmo. Se não houver uma posição firme e de confiança dos terapeutas, a reinternação surge como resposta à demanda não transformada em comprometimento subjetivo. Para que o paciente possa se comprometer com seu tratamento, é necessário que encontre no outro receptividade e suporte. A saída da internação é um momento sensível e exige atenção do projeto da reforma psiquiátrica, pois dele depende boa parte de seu sucesso.

O vínculo criado na internação permitiu que esta paciente viesse ao HD. Havia ainda um certo *efeito de tração* que a fazia mover-se e produzir alguma mudança em sua vida, ela criou um amor especial por um membro da equipe, estar na instituição representava estar próximo de seu amor. Foi possível o surgimento do *trabalho de Eros*, ocorrendo aí um laço que vem permitindo a continuidade de seu atendimento externo. Se a sua *erotomania* é frustrante, nela este amor ideal

tem mantido seu lugar de ideal e favorecido a criação de seus arranjos para o cotidiano. Há algum tempo ela vem reivindicando novas possibilidades de trabalho real, ainda ligados à instituição. Idealiza aquilo que está próximo ao hospital - o bairro, as escolas - neste sentido conseguiu vaga para a sua filha numa escola ao lado deste.

Este trabalho vem refletir um pouco de minha perspectiva nestas mais de duas décadas de instituição psiquiátrica, onde tenho tentado sustentar a articulação assistência, ensino e pesquisa, além do esforço de manter a interlocução interdisciplinar e de intervir sempre contra o corporativismo. A criação do *outro* (*os enfermeiros, os psicólogos os médicos, etc*) é investido do narcisismo das pequenas diferenças, que ao radicalizar-se, destrói as condições éticas e transforma a convivência em algo insuportável. Neste sentido, a práxis da clínica suportada na *pluralidade* (Ciaccia, 2005) investe de grande importância para ajudar a superar as tão frequentes desavenças interprofissionais.

Referências Bibliográficas

- ALBERTI, SÔNIA. *Crepúsculo da Alma: a psicologia no Brasil no século XIX*. Rio de Janeiro, ContraCapa, 2003.
- CIACCIA, Antonio di. *La pratiques à plusieurs (Il bambino autistico e la struttura)*. Devulgação eletrônica, 2003). Obs. Este texto será publicada em Altoé/Mello (org), *Psicanálise e Instituição*. Rio de Janeiro, Mestrado em psicanálise/IP/UERJ, Riosambiciosos, 2005.
- D' ÁGORD, MARTA, "Uma construção de Caso na Aprendizagem". *Pusional: Revista de Psicanálise*, v.1,n.1, 2000/2001
- EY, HENRI et. al., *Manual de Psiquiatria*. Rio de Janeiro, Masson, 1986.
- FERREIRA, A PACELLI. "Ação e Reflexão no Campo dos Cuidados". In: Alberti, S./ Elia, L. (org.) *Clínica e Pesquisa em Psicanálise*. Rio de Janeiro, Rios Ambiciosos, 2000.
- , -----, "Os CAPs e HDs na Reforma Psiquiátrica". *Interagir*, no.1, Depext/NAPE/UERJ, 2002a
- ,-----, "O Ensino de Psicopatologia: Do Modelo Asilar à Clínica da Interação". *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, V, 4, 11-29, 2002b.
- FIGUEIREDO, ANA CRISTINA. "A Relação entre Psiquiatria e Psicanálise: Uma Relação Suplementar". Rio de Janeiro, *Inform. Psiq.* 18(3):87-89. 1999.
- , -----, "A construção do caso clínico: uma contribuição da psicanálise à psicopatologia e à saúde mental". *Ver. Latinoam. Psicopat. Fund.*, vol. VII, no. 1, 2004.
- FIGUEIREDO, AC/SILVA FILHO, JF (org) *Ética e Saúde Mental*. Rio de Janeiro, Topbooks, 1996.
- FOUCAULT, MICHEL. *O Nascimento da Clínica*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1977.
- JUNG, K. GUSTAV. In: FREU/JUNG, *Correspondência*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- FREUD, SIGMUND. *Neurose e psicose* [1924]. Oc. Vol XIX, imago, 1976.
- HOPPE, MARTA W., "Do Modelo Narrativo à Escrita do Fato Clínico: o drama do paciente e o caso do analista". *Pusional: Revista de Psicanálise*, v.1n.1, 2000/2001.
- LOBOSQUE, ANA MARTA, *Clínica em Movimento: por uma sociedade sem manicômio*. Rio de Janeiro, Garamond, 2003.
- NASIO, J.-D. *Os Grandes Casos de Psicose*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

PLASTINO, CARLOS ALBERTO. *O Primado da Afetividade: a crítica freudiana ao paradigma moderno*. Rio de Janeiro, Relume/Dumará, 2001.

RINALDI, DORIS. "O Desejo do Psicanalista no Campo da Saúde Mental". In: Rinaldi/Coutinho Jorge (org) *Saber, Verdade e Gozo*. Rio de Janeiro, Riosambiciosos/Mestrado de Psicanálise/IP/UERJ, 2002.

STEVENS, ALEXANDRE, *Psychanalyse et Santé Mentale*. Revue de l'Ecole de la Cause Freudienne, Bélgica, 1996.

ZENONI, ALFREDO, *Psicanálise e Instituição*. Belo Horizonte, Abrecampos, no. 0, IRS/FHEMIG, 2000.

Notas

1. Uma versão abreviada foi apresentada no ULAPSI – SP/Abr/2005 [Regresar al texto](#)
2. Figueiredo define estes dois termos como se segue: “A construção é um arranjo dos elementos do discurso visando uma conduta; a interpretação é pontual visando um sentido.(...) A finalidade da construção deve ser justamente a de partilhar determinados elementos de cada caso em um trabalho conjunto, o que seria impossível na via da interpretação (FIGUEIREDO, 2004:78). [Regresar al texto](#)
3. Uma primeira descrição deste caso foi Mostra de Extensão e na Semic/UERJ (2004) pelas bolsistas de extensão Eveline Emile Ribeiro e de pesquisa, Ana Maya Szuchmacher, ligadas aos projetos por mim coordenados. [Regresar al texto](#)
4. Ao termo Usuária, utilizado pelo discurso da Reforma, preferimos este termo. [Regresar al texto](#)

A Psicologia Sócio-Histórica na formação de psicoterapeutas

Simone Marangoni

Instituto de Psicologia Aplicada e Formação em Lisboa (Portugal)

Joaquim Maria Quintino Aires

Universidade Nova de Lisboa (Portugal)

Resumo

A formação de psicólogos clínicos fundamentados na abordagem Sócio-Histórica é uma nova alternativa na realidade brasileira. É uma nova perspectiva e alternativa no sentido de substituir as concepções tradicionais e de suprimir a dicotomia objetividade / subjetividade encontrada na maioria das abordagens, principalmente quando o foco é a psicoterapia. A contribuição do modelo clínico Relacional Dialógico, desenvolvido por Maria Rita Mendes Leal, possibilita, aos profissionais

do IPAF - Instituto de Psicologia Aplicada e Formação, discutir a formação de psicólogos clínicos e psicoterapeutas Sócio-Históricos.

Palavras Chave: Psicólogos Clínicos, Abordagem Sócio-Histórica, Modelo Relacional Dialógico.

Abstract

The training of clinical psychologists supported in the Social-Historical approach is a new alternative, in the Brazilian reality. It is a new perspective and alternative in the sense of replacing the traditional conceptions, suppressing the dichotomy objectivity / subjectivity found in most of the approaches, mainly when the focus is the psychotherapy. The contribution of the Dialogical Relational Model created by Maria Rita Mendes Leal permits the psychotherapist of IPAF – Institute of Applied Psychological and Training to discuss the training of the Social Historical clinical psychologist and psychotherapist.

Key words: Clinical Psychologist, Social-Historical Approach, Dialogical Relational Model.

O intuito desse trabalho é apresentar e discutir a formação dos psicólogos clínicos e psicoterapeutas utilizando como fundamentação teórica à abordagem Sócio-Histórica e o Modelo Clínico Relacional Dialógico. Porque o IPAF – Instituto de Psicologia Aplicada e Formação, em meados de 2002, iniciou essa formação no Brasil e até o presente momento é o único instituto a formar profissionais nessa perspectiva.

O IPAF e os profissionais que nele trabalham encontram nas idéias de L. Vygotsky, A. R. Luria, A. Leontiev e Maria Rita M. Leal subsídio para a compreensão do indivíduo psicológico.

Maria Rita Leal é portuguesa, nasceu em 1921 e até o presente momento tem desempenhado um papel importante na Psicologia Clínica com o Modelo Relacional Dialógico em Portugal e Brasil.

Vygotsky e a Psicologia Sócio-Histórica têm sua história marcada, no Brasil, na formação de educadores, em trabalhos sociais e na Neuropsicologia, no entanto a ênfase dessa abordagem na atuação clínica e na formação de psicólogos e psicoterapeutas é uma nova alternativa, na realidade brasileira.

É uma nova perspectiva e alternativa no sentido de substituir as concepções tradicionais e de suprimir a dicotomia objetividade / subjetividade encontrada na maioria das abordagens, principalmente quando o foco é a psicoterapia.

A concepção do indivíduo como um ser ativo, social e histórico são premissas básicas para entender o ser humano e sua capacidade de perceber e interagir com mundo e com a realidade que o cerca. Compreendendo, portanto, o ser humano e a sua construção de sentidos.

Os alicerces principais da formação de Psicólogos Clínicos e Psicoterapeutas que fundamentam a formação dos profissionais são:

- O princípio da origem social/relacional do homem (descrita por Vigotsky em 1929, enfatizando a importância das relações sociais para o desenvolvimento do psiquismo

humano, ou seja, o desenvolvimento das funções nervosas superiores como a linguagem, pensamento, planejamento só se desenvolve caso o humano esteja em relação com outros humanos. Cabe ressaltar que entendemos o social não somente como o fato do indivíduo estar em grupo, viver em sociedade ou pertencer a uma cultura (societal), mas sim estar em intercâmbio relacional (eu-outro-realidade)).

- Princípio da localização sistêmica e dinâmica, difundido por A. R. Luria em 1930 e 1934 e,
- O Processo de atividade, elaborado por Leontiev.

Esses são os alicerces que norteiam a formação clínica. Segundo essa fundamentação, o modelo clínico Relacional Dialógico (a construção do eu-outro e realidade), baseado nos trabalhos de Maria Rita Mendes Leal, disponibiliza instrumentos para entender o desenvolvimento psíquico e emocional dos indivíduos, do nascimento até a “adulterez” psicológica, bem como desenvolver um pensamento crítico a respeito da visão naturalista e estruturalista do psiquismo humano, visão esta, enraizada na história da formação dos psicólogos no contexto brasileiro.

A intersecção dos modelos permite integrar a abordagem Sócio-Histórica no contexto da Psicologia Clínica e na Psicoterapia.

Portanto o objetivo da formação de psicólogos clínicos e psicoterapeutas segundo essa concepção teórica são:

- Proporcionar condições teóricas e práticas para o psicólogo desenvolver raciocínio clínico e posturas interventivas adequadas segundo a abordagem Sócio-Histórica;
- Compreender o desenvolvimento do psiquismo humano segundo a concepção social/relacional do ser humano;
- Desenvolver um pensamento crítico a respeito da concepção naturalista e estruturalista do psiquismo humano citada anteriormente

O psicoterapeuta, especialista em saúde mental, fundamentado nessa abordagem necessita desenvolver consciência crítica a respeito do seu papel e construir uma identidade profissional fortalecida, pois sua atuação é interventiva e transformadora. Por esse motivo a proposta de formação foca a construção da identidade e a consciência do trabalho que delineiam ativamente a atuação do psicólogo.

A identidade é compreendida como um resultado da construção do indivíduo, as relações sociais estabelecidas por ele durante toda a vida, e o modelo social no qual está inserido, pois este social fornece as regras e normas de conduta nos diferentes contextos. Entendem a consciência como atividade social do homem ligada ao trabalho, e enfatizam que ela só aparece nesse processo.

Mesmo a consciência sendo subjetiva, não existe sem a realidade objetiva, pois o conteúdo do mundo interior, subjetivo, é reflexo modificado dessa realidade objetiva e as construções desse mundo se concretizam através da atividade do homem no meio social, ou seja, a identidade e consciência são um processo de construção recíproco e alternante entre indivíduo e o meio social que está inserido.

De acordo com esses conceitos, a formação é voltada para o desenvolvimento da consciência crítica e da atividade transformadora, direcionada tanto para a produção científica como e, principalmente, para a atuação profissional.

O psicoterapeuta atuando no consultório, na escola ou em qualquer instituição deve ter a responsabilidade da intervenção direcionada para produzir transformações no outro e no meio social ao qual está inserido.

A intervenção do psicólogo é vista como trabalho, ou seja, como emprego de energia de forma intencionada para produzir transformações no meio.

Na psicoterapia nessa postura se desencadeia como um processo de construção de sentido e transformação. O indivíduo em contato com o outro (psicoterapeuta) é capaz de construir sentido e resignificar o seu modo de pensar, sentir, agir e estar no mundo.

O psicoterapeuta é, portanto, um mediador da relação eu-outro-realidade com a utilização das técnicas psicológicas, no intercâmbio do diálogo recíproco e alternante. (AGORA TU - AGORA EU). O psicoterapeuta tem que ser capaz de “se emprestar na relação” EU–OUTRO (psicólogo/cliente), conforme descreve Leal para propiciar o desenvolvimento psíquico e emocional do cliente.

Essa intervenção relacional possibilita uma atuação objetiva na realidade atual, bem como uma intervenção histórica dos homens inseridos na sociedade, pois possibilita a resignificação da identidade, da consciência crítica e da cidadania refletindo na ação do indivíduo no meio social.

Para isso a construção da identidade profissional do psicólogo clínico e psicoterapeuta devem estar fortalecida para não gerar insegurança do seu papel profissional.

Nesse sentido, a formação de psicólogos clínicos tem como eixo principal à profissionalização sustentando uma atuação profissional especializada e qualificada, para promover, ainda mais, a Psicologia como ciência e profissão.

Referências Bibliográficas

Bock, A.M.B. (org.). *A Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia* / Ana Mercês Bahia Bock (org.). – São Paulo: Cortez, 2003.

Ciampa, A. *A Estória do Severino e a História da Severina: um Ensaio de Psicologia Social* / Antonio da Costa Ciampa. – 4ª ed. - São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

Leal, M.R.M. *A Psicoterapia como Aprendizagem: um Processo Dinâmico de Transformação* / Maria Rita Mendes Leal. Lisboa: Fim de Século Ed. Ltda., 1999.

Leal, M.R.M. *Introdução aos Processos de Socialização Precoce da Criança* / Maria Rita Mendes Leal. São Paulo: IPAF., 2003.

¿Es su hijo inteligente?

Yolanda Ramiro Sánchez

Universidad de la Habana (Cuba)

Resumen

La inteligencia siempre ha sido un tema sugerente para los psicólogos y los no psicólogos, por lo que resultan interesantes las transformaciones que han ocurrido en el pensamiento científico sobre este aspecto, fundamentalmente a partir de la apertura que proporcionan las investigaciones de Howard Gardner, quien propone la existencia de múltiples inteligencias, rompiendo con los criterios preestablecidos del absolutismo jerárquico de la inteligencia lógico matemática. En este trabajo se ofrece una síntesis de las características de las inteligencias descritas hasta este momento para que sea entendido no solo por especialistas de la Psicología, sino también, y fundamentalmente por padres y madres que están enfrascados en la difícil tarea de la educación de los hijos y para los cuales puede ser útil conocer las diferentes manifestaciones de la inteligencia para así tener mejores posibilidades de orientar a sus hijos.

Palabras claves; Inteligencia, pensamiento abstracto, capacidades y talentos.

Abstract

Intelligence has always been a suggesting theme for psychologists and no psychologists, that's why the changes that have taken place in the scientific thought about this topic, seem be very interesting mainly for the opening of Howard Gardner's investigations, who porpoises the existence of multiple intelligence and breaks with the previous criteria about hierarchical absolutism of the logic mathematics intelligence. In this work we offer a summary of the feature of the different kinds of intelligence, that have been stated up to this moment in order to be understood not only by psychology specialists, but parents who have the difficult task of teaching their sons so it may be useful for them to know the different manifestations of intelligence and have better possibilities of orienting their kids.

Key words: Intelligence, abstract intelligence, capacities and talents.

Resumo

A inteligência sempre foi um tema sugestivo para os psicólogos e para os não psicólogos, por isso resultam interessantes as transformações que tem ocorrido o pensamento científico sobre este aspecto, fundamentalmente a partir da abertura que proporcionam as investigações de Howard Gardner, o qual propõe a existencia de várias inteligencias, quebrando os critérios pré-estabelecidos do absolutismo hierárquico da inteligência lógico matemática. Nesse trabalho se oferece um resumo das características das inteligencias descritas até este momento para que seja entendido não só por especialistas de Psicologia, mas também, e fundamentalmente pelos pais e mães que estão

incausurados a difícil tarefa da educação dos filhos e para os quais pode ser útil conhecer as diferentes manifestações da inteligência e assim ter melhores possibilidades de orientar seus filhos. Palabras claves: Inteligencia, pensamiento abstracto, capacidades e talentos.

¿Es su hijo un niño inteligente? La respuesta que usted le da a esta pregunta es afirmativa, no me cabe duda, porque aún no me he encontrado un padre o una madre que no vea la gran inteligencia que posee su retoño (cualquiera que sea su edad). Es lógico, no se lo critico, ya que tener un hijo inteligente es el sueño dorado de todos aquellos que nos enrolamos en la aventura de la paternidad y la maternidad. Pero si usted se interesó en este artículo y lo está leyendo, es porque quiere saber más sobre el asunto y así asegurarse que no está errado. Yo lo voy a ayudar a conocer algo más sobre el complejo fenómeno que es la inteligencia y las valoraciones sobre la misma, que ya tienen algo más de un siglo de investigaciones y controversias.

Catatimia aparte (ese mecanismo de defensa que provoca que los sentimientos nos hagan ver virtudes y cualidades no existentes en los seres amados), existen muchas razones para creer que usted tiene toda la razón y su hijo o hija (para que no me agredan las feministas) es un niño o niña inteligente. ¿ Y cómo lo sé, si yo no lo conozco ni a usted, ni a su vástago? Pues sencillamente porque todos los seres humanos poseemos una o más capacidades que nos hacen tener un desempeño eficiente en alguna de las esferas de la vida, y por lo tanto se puede decir que todos somos inteligentes, incluso aquellas personas que son portadoras de algún tipo de discapacidad intelectual (diagnosticado por especialistas y validado por las tan socorridos y muy utilizadas pruebas de inteligencia), tienen la posibilidad de realizar con gran habilidad actividades que probablemente no le es posible hacer al profesor universitario, aún cuando esté fuera de dudas que el catedrático es una persona inteligente. Esta afirmación puede parecer exagerada y usted se preguntará si es cierta, pero para convencerlo de su veracidad le pondré un ejemplo general; Los niños y jóvenes que ha tenido que salir de la enseñanza regular por tener problemas en la asimilación y bajos rendimientos académicos y que se constata que su capacidad intelectual está disminuida, son enviados a escuelas de enseñanza especializada donde se le enseñan oficios de los llamados “manuales” y son capaces en esa esfera, en la cual no podrían desempeñarse con eficiencia otras personas “inteligentes” según el concepto tradicional de este término. Así podemos encontrar carpinteros, albañiles, artesanos, modistos que realizan verdaderas obras de arte para felicidad de los que necesitamos de sus servicios.

Claro, a estas alturas, seguramente usted empieza a disentir, porque no me cree lo que acabo de decir, a no ser que su hijo o alguien muy cercano esté en la condición que acabo de señalar. ¿Por qué duda de mis palabras y no cree que todos somos inteligentes? Pues porque usted ha caído en la misma trampa en que cayeron durante muchos años los psicólogos que han estudiado este tema, creyendo que solo la capacidad para los cálculos matemáticos era la única y verdadera inteligencia. En otras palabras, que solo las personas con un buen desarrollo del pensamiento

lógico - matemático son inteligentes. De hecho, la mayoría de las pruebas de inteligencia, miden este tipo de aptitud, a saber el Raven, el Dominó y tantas otras.

Si su hijo obtiene buenos resultados académicos en esta asignatura, usted no dudará en decir que es “un niño inteligente”, aunque no sea capaz de jugar béisbol, bailar, dibujar o recitar un poema. Si por el contrario, es bueno en las asignaturas de letras y no tan eficiente con las matemáticas, seguramente su afirmación sobre la capacidad intelectual del niño tiene otro tono y se le oirá decir, en el mejor de los casos “que es bueno” (con menos convicción). Y jamás se le ocurrirá alabar su inteligencia, si sus aptitudes están dentro del campo de los ejercicios físicos, sino que con resignación tratará de convencer a los demás que “por lo menos se puede dedicar a un deporte, ya que no puede ser algo mejor”. Y si usted es un intelectual, el desencanto es total, porque el niño nunca podrá lucirse en el campo de las ideas y el pensamiento abstracto.

Sin embargo, si se detiene a pensar, se dará cuenta que su posición es inconsistente, porque al igual que la mayoría de los seres humanos que habitamos este planeta, nos quedamos pasmados ante un deportista que rompe un récord olímpico, lo cuál le es totalmente imposible realizar al resto de los mortales, sencillamente porque ellos poseen una capacidad que hasta el mismísimo Albert Einstein envidiaría (con todo y su premio Nobel).

Y entonces llegamos al centro del asunto y es que no existe un solo tipo de inteligencia, lo cuál ha sido el resultado de un largo camino que han tenido que recorrer la Psicología y los estudiosos del tema. Según Gardner (1994), profesor de Psicología de la Universidad de Harvard, quien se ha dedicado desde la década de los ochenta del siglo pasado a las investigaciones en este campo, existen varias inteligencias o talentos (como cree que es mejor llamarles), que muestran la capacidad de pensar a través de símbolos, palabras, espacios, notas musicales e incluso por el uso de la musculatura. Paso a explicarles cada una de ellas.

En primer lugar, existe una *inteligencia lógico - matemática*, ya conocida, o mejor dicho, la única reconocida durante muchos años. Las personas que la poseen tienen capacidad de deducción, de solución de problemas, con inclinación hacia los cálculos matemáticos y piensan a través de símbolos. Tiene una naturaleza no verbal, lo que hace que los procesos sean internos, beneficiando la solución de los problemas a los que se enfrentan, pero por otro lado pueden presentar dificultades en las relaciones interpersonales, ya que su mundo interior es tan complejo, que necesita del pensamiento interno para dar curso a sus capacidades. Las personas que poseen este talento, se inclinan hacia las profesiones que necesitan de esta habilidad, como es la física, las matemáticas, la ingeniería y gustan del ajedrez, los rompecabezas, los laberintos y por regla general son insuficientes en la literatura, la historia y las lenguas en general. Son tan reconocidos por la sociedad como “los más inteligentes”, que frecuentemente asumen la superioridad de su capacidad frente a compañeros de clases, hermanos y demás pares, lo cuál está reforzado sistemáticamente por los mayores, que le hacen poco favor a esa maravillosa cualidad humana que

se llama modestia. Newton, Einstein, Galileo y muchos otros son ejemplos de este talento lógico - matemático.

La *inteligencia musical* es aquella que poseen los músicos y donde los sonidos organizados armónica y coherentemente, permiten la producción musical. Es de creer que tiene una fuerte influencia biológica, ya que se manifiesta muy temprano en la vida de los seres humanos, aún cuando el niño no ha tenido la oportunidad de estudiar música y es notable en algunas personas geniales como Mozart y Beethoven. En el caso de los cantantes, la conexión biológica es más evidente por las características de "su órgano vocal", que no es posible crear a través del estudio, aunque sí se hace necesario entrenarlo en la técnica vocal. Los músicos tienen un oído tan desarrollado que perciben desajustes o sonidos desarticulados, que no son diferenciados por los que no poseen este talento. Les es sencillo comunicar sus ideas, emociones y sentimientos a través de la música, por lo que es frecuente encontrar canciones dedicadas a la persona amada, que expresan la gran felicidad por el amor correspondido o por el contrario, el dolor por el desprecio o la indiferencia. Es una suerte (para nosotros, no para el autor) que emociones violentas y muchas veces negativas, lleve a una creación musical de alta calidad, porque de esa manera la humanidad se ha beneficiado con verdaderas obras de arte, que perduran en el tiempo.

Es bastante habitual ver que a las niñas, los padres le hacen estudiar piano para promover una formación cultural amplia, pero solo unas pocas, poseedoras de inclinación musical, seguirán tocando el instrumento, profesionalmente o en su vida privada. Muchas olvidan el piano, que se llena de polvo y comején en la sala de la casa, mientras cuentan a los amigos los sufrimientos que les provocaban las clases de piano que sus padres le obligaban a tomar durante la niñez y la tortura que constituía para los amigos que obligatoriamente tenían que escuchar a " la brillante niña" durante la tertulias familiares.

La inteligencia cinético - motora es tributaria de deportistas, bailarines y de profesiones que usan constantemente instrumentos, como por ejemplo, herreros y carpinteros. Muestran sus destrezas en el dominio de aquellas actividades que necesitan un gran control muscular. Tienen habilidad para realizar movimientos corporales y en el uso de instrumentos de trabajo. Pueden expresar las emociones con el cuerpo en el caso de los bailarines o saltar una valla que está a más de un metro de altura, en el caso de los deportistas, por poner algunos ejemplos. Aunque no sean claramente capaces en los cálculos matemáticos abstractos propios de estudios avanzados, si lo son de manera práctica al hacer determinadas elaboraciones a este nivel, porque precisan de los mismos para poder ejecutar las acciones propias de la actividad. Por ejemplo, un jugador de béisbol en el medio de una jugada tiene que evaluar correctamente la fuerza con que debe lanzar la pelota para que sea atrapada por el jugador de segunda base, lo que lleva el uso no solo de un cálculo matemático de la distancia que debe recorrer la pelota, y en concordancia el movimiento corporal adecuado, sino que también debe reflejar sensorialmente otros elementos como es el viento, la luz,

lo que están haciendo los jugadores de su equipo, los adversarios y al mismo tiempo, correr hacia un lugar determinado, dependiendo de lo que se requiere para lograr una jugada efectiva. Como se ve, esta actividad es de gran complejidad y requiere de un conjunto de habilidades, que tiene como base la inteligencia y no una sola de ellas, sino su manifestación de conjunto y su fuerte interrelación, ya que no es posible el desarrollo de uno de talentos sin la intercomunicación y el soporte de otros.

Poniendo un ejemplo de bailarines, es evidente que la persona para ejecutar las acciones requeridas, necesita tener un alto sentido musical, o lo que es lo mismo, una *inteligencia musical*, ya que debe existir una sincronización perfecta entre los movimientos del cuerpo y la música que los acompaña y al igual que el deportista, necesita de otros elementos. En este caso, es imprescindible la expresión dramática del baile que está ejecutando, por lo que usted puede leer en el periódico, que “la bailarina interpretó su personaje con gran dramatismo” o por el contrario “que no le impuso la fuerza que lleva el personaje”. Con esto se valora la capacidad del bailarín de interiorizar lo que el autor plasmó en la obra y tiene relación con otro tipo de inteligencia de la que hablaremos mas adelante y es la *personal*.

La *inteligencia verbal - lingüística* es aquella que poseen los escritores y se basa en la capacidad de expresarse a través de construcciones gramaticales, expresando fácilmente su pensamiento con palabras y frases a través de la escritura. Estas personas suelen escribir sus ideas y sentimientos, porque les es sencillo plasmar en un papel su experiencia vital, aún cuando no sean escritores profesionales. En muchos casos, prefieren el lenguaje escrito en sustitución del oral. Son productivos en esta actividad y no pueden prescindir de expresarse de esta manera. Les es fácil narrar los acontecimientos que suceden a su alrededor, lo que lleva no solamente a un buen desarrollo del lenguaje, sino también de la imaginación, utilizando distintas formas gramaticales para enriquecer lo que expresan. Durante la etapa de la adolescencia los poseedores de este talento frecuentemente plasman sus vivencias afectivas y sus experiencias vitales en un diario. En el caso de Nicolás Guillén, el poeta nacional de Cuba, se aprecia no solo la existencia de este tipo de inteligencia, sino además hay un ritmo musical en su poesía, lo que hace sencillo que sus textos puedan ser llevados al pentagrama musical, demostrando una vez más la interconexión entre las distintas inteligencias. También es conocido en el caso de William Shakespeare, que muchas de sus obras están basadas en relatos anteriores a él, que le sirvieron de inspiración, pero dada la gran inteligencia lingüística del bardo, son muy superiores a los originales y sin dudas, obras imperecederas.

La *inteligencia viso - espacial* es propia de las personas que se dedican a profesiones como la navegación, las artes plásticas, el diseño y la construcción. Poseen la capacidad de solucionar problemas espaciales y de representaciones de este tipo, aún cuando el objeto no esté presente en su campo visual o sin haber sido construido. De esta forma, el arquitecto puede representarse en su mente el edificio no construido o como es el caso de Miguel Ángel, quien mirando la pieza de mármol con la que iba a trabajar, diseñaba como haría la escultura, pero también realizaba la

acción de forma inversa, o sea, diseñaba la estatua y después dirigía a los marmoleros para que extrajeran de las canteras la pieza de mármol que necesitaba. Es evidente que Miguel Ángel visualizaba en su mente lo que iba a hacer, teniendo en cuenta las medidas, postura corporal, entre otros elementos para obtener un resultado artístico. Cristóbal Colón también poseía una gran *inteligencia viso - espacial*, lo que le hizo que se aventurara en un viaje muy peligroso para aquellos tiempos, con la certeza de la redondez de la tierra. Salvador Dalí es otro ejemplo de un elevado desarrollo de este tipo de inteligencia, con su pintura cubista, donde hay un magistral sentido espacial. Los sastres y modistos por otro lado, son capaces de distinguir en la configuración corporal de las personas, las medidas del cuerpo sin utilizar la cinta métrica, con una aproximación sorprendente, así como el tipo de vestuario que le es más beneficioso para resaltar las bondades de la naturaleza y ocultar los defectos. Para todas estas profesiones y oficios está claro que se necesita del talento lógico matemático y dependiendo de la complejidad de la tarea, los conocimientos matemáticos de base deberán ser especializados o si solo con los elementales es suficiente.

La *inteligencia personal* tiene a su vez dos divisiones; *la interpersonal* y *la intrapersonal*. En el caso de la *interpersonal*, las personas establecen relaciones con los demás, fácil y rápidamente. Se comunican bien a través de la palabra y no solo en un medio privado, sino que también lo pueden hacer en grupos de personas y hasta con grandes poblaciones. Se dedican a profesiones que tengan que estar en contacto con personas. Muchas veces dirigen y se sienten cómodos rodeados de personas, exponiendo sus ideas y sentimientos. Es típico para ellos pensar con palabras y expresar sus criterios a los demás o lo que es lo mismo, su pensamiento es verbal y son capaces de expresarlo como la forma de reafirmar su validez. Les es difícil estar alejado del contacto social y dedicarse a actividades en solitario, aunque en estos casos y si por necesidad tienen que estar temporadas a solas, entonces escriben o dibujan, según, si la inteligencia acompañante es *la lingüística o la viso - espacial*, pero necesitan comunicarse con el exterior. No es difícil encontrar que una persona ha sido elegida dirigente sindical porque “se expresa bien, no teme hablar en público y dice las verdades tal como son”. A nosotros ha llegado la extrema habilidad oratoria de Julio César para convencer a enemigos y lograr de ellos lo que quería y cuentan que era muy difícil enfrentársele sin cometer errores, corriendo el riesgo de ser objeto de su odio y perder la vida.

Por su parte, la *inteligencia intrapersonal* es el reverso de la medalla y como mejor se sienten las personas que la poseen, es a solas consigo mismo. Tienen un amplio y complejo mundo interior onírico, con gran sensibilidad para los estímulos físicos y emocionales. Son capaces de tener una gran vida emocional, pudiendo discriminar entre sus emociones para que las mismas guíen su conducta. Es llamada la “inteligencia privada”, ya que permite la auto comprensión. Se auxilian de la escritura, principalmente la poesía y la música para expresar su mundo interior. Muchas veces son introvertidos y no es difícil que la familia pretenda que esa postura se transforme en la típica extroversión del latino, lo cual hace que los psicólogos tengamos mas trabajo, la familia se desgaste y la persona sufra por el tiempo que no puede dedicarse a las actividades que le gustan y

para las que es afín. La soledad del intrapersonal es productiva y siempre se expresa de un modo u otro. Estas personas tienen dificultades en las relaciones interpersonales, aunque esto no quiere decir que no puedan estar con otros, pero en menor medida que con ellos mismos. La literatura describe este tipo de inteligencia en niños autistas, que son capaces de manifestarse de manera notable en el área musical, computacional, espacial o mecánica. Los monjes y yogas son ejemplos de esta inteligencia y las monjas de clausura es la manifestación más extrema del interpersonal.

Posteriormente, Gardner, quien nunca ha dicho que el tema está cerrado y siempre ha creído que se irán describiendo otros tipos de inteligencia, plantea la existencia de la *inteligencia naturista*, que es la que se manifiesta cuando se observa y estudia la naturaleza. Las personas que la poseen comprenden el medio ambiente, haciendo distinciones en la flora y la fauna. Gustan de trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, de aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza. La muestran los biólogos y herbolarios. Tienen facilidad para relacionarse con los animales y que sus cultivos se desarrollen bien. Seguro que usted no se asombrará cuando le diga que Charles Darwin y Jean Cousteau son ejemplos de la misma.

Más tarde, Gardner incluye otra modificación en su teoría sobre las inteligencias múltiples al considerar la *inteligencia existencial*, que es la capacidad de los maestros para facilitar el desarrollo de las potencialidades individuales en sus estudiantes y que aplicada de forma adecuada, puede ayudar a que todos los individuos alcancen el máximo desarrollo de su potencial, tanto en la vida profesional como privada. Esto se traduce en el concepto de ayudar a los demás a reconocer en sí mismos sus recursos personales en términos de capacidades y propiciarles las condiciones para que puedan encontrar vías de expresión y realización de éstas, por lo que incluye el proceso de enseñanza - aprendizaje y que como se puede entender fácilmente es la función central de los profesores y que supera la tradicional concepción de la transmisión de conocimientos, en tanto instrucción, en muchas ocasiones, de manera mecánica (Ramiro, 2002). Durante muchos años se ha hablado de la maestría pedagógica para designar el mayor o menor talento de profesores en el desempeño de su labor docente, y es esta capacidad una evidente manifestación de la *inteligencia existencial*. Todos tenemos recuerdos de maestros que hemos tenido que son ejemplo de esta capacidad y aún cuando hayan pasado años, podemos sentir la influencia de sus enseñanzas en nuestras vidas, aunque también recordamos otros maestros que son la antítesis de un educador, y no me refiero a sus valores morales, sino a su incapacidad para transmitir sus conocimientos, aún cuando los posean en gran medida, ni de abrir los caminos de la vida a sus educandos. Recuerdo un profesor que tuve hace muchos años que se caracterizaba por su incapacidad para transmitir sus grandes conocimientos, por lo que asistir a sus clases era una refinada e intelectual tortura, si embargo, recientemente leí unos escritos científicos de su autoría y me sorprendí al descubrir su gran talento para hacerse entender a través de la escritura, lo que me hizo comprender que en él prevalecía la *inteligencia verbal - lingüística* por encima de la *existencial*. Este ejemplo muestra la gran importancia que reviste el conocer las capacidades que se poseen, para una correcta selección de la profesión y el éxito en la misma.

Toda persona posee mas de una inteligencia, con seguridad, relacionadas entre sí y que son soportes una de otras, por lo que no existen tipos puros, aunque por lo general es un tipo de talento el que predomina (La Palma, 2004) o por lo menos que es reconocido por el sujeto portador y por lo tanto, es lo que se entrena a través de la educación.

Ahora bien, Armstrong (1999) considera que existen tres factores que condicionan las inteligencias:

1. *Dotación biológica*, incluyendo los factores genéticos o hereditarios, y los daños o heridas que el cerebro haya podido recibir antes, durante o después del nacimiento.
2. *Historia de la vida personal*, incluyendo las experiencias con los padres, docentes, pares, amigos y otras personas que ayudan a hacer crecer las inteligencias o las mantienen en un bajo nivel de desarrollo.
3. *Antecedente cultural o histórico*, incluyendo la época y el lugar donde uno nació y se crió, y la naturaleza y estado de los desarrollos culturales o históricos en diferentes dominios.

Se evidencia entonces que las inteligencias, aunque parten de aptitudes, cuyo origen es de tipo biológico, necesitan de condiciones sociales adecuadas para ser desarrolladas (Pueyo, 2004), por lo que la educación y el entorno donde vive cada persona (con su desarrollo o subdesarrollo), tiene un papel relevante en convertir esas potencialidades en capacidades con un alto grado de competencia, por lo que es importante diseñar formas apropiadas para educar y adiestrar el intelecto (Bello y Estévez, 2002). En este sentido es importante el lugar que ocupa el ser humano en la escala jerárquica de la sociedad en que vive, ya que la formación económico - social y su política educacional dará oportunidades o cerrará las puertas al desarrollo de los talentos específicos de cada ser humano. De hecho, en los países donde la educación no es un bien social posible de ser alcanzado por todos, las clases pobres estarán alejadas no solo de desarrollar sus verdaderas inteligencias, sino de acceder a los rudimentos de la enseñanza y la cultura. Yo creo que otro elemento a tener en cuenta y que se debe agregar a los anteriores es la motivación, que desempeña el papel de dirigir la conducta, mantener el interés y por lo tanto, beneficiar la voluntad para lograr las metas que se propone cada individuo.

El tema es apasionante (por lo menos a mí me lo parece) y tiene otras facetas de gran interés, como es el tipo de educación y entrenamiento que se debe recibir para un mejor desarrollo de las inteligencias y los signos más significativos del pensamiento y su manifestación en cada una de ellas. Yo no cierro el tema, solo le propongo una pausa hasta un próximo artículo, esperando que el criterio que usted tiene sobre la inteligencia de su hijo ahora sea más objetivo y amplio, y tal vez se anime dejar que su hijo sea bailarín, porque el chiquillo es muy bueno en los movimientos corporales y la música, y seguramente será bueno bailando, y lo que es mas importante. ¡Será feliz! Sin prejuicios.

BIBLIOGRAFÍA

Armstrong, T. (1999) "Las inteligencias múltiples en el aula". Cap. 3 Editorial Manantial. 166 pp

- Bello, Z. Y Estévez, N. (2002) "Inteligencias múltiples" en *Selección de lecturas de inteligencia humana*. Tomo II Cap. 5. La Habana, Cuba Edit. Félix Varela 365 pp
- Gardner, H. (1994) *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica. México 343 pp
- La Palma, F. (2004) "La Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Educación". <http://www.lapalmaconsulting.com/> 12pp
- Pueyo, A. A. (2004) "Las inteligencias múltiples: La importancia de las diferencias individuales en el rendimiento" En *Cuadernos de educación* <http://www.psicologiaonline.com> 16 pp
- Ramiro, Y. (2002) *Aprendizaje creativo*. Cap. 8 Trujillo, Perú Edit. CEDEPRO 145 pp
-

É Contigo Mesmo: programa de rádio para adolescentes

Maria Elisa Fontana Carpena

Universidade de Caxias do Sul (Brasil)

Resumen

Se entiende que el periodo de la adolescencia, en nuestra sociedad está envuelto en un aura que lo caracteriza como problemático, habiendo dificultad en la lectura de esta fase como extremadamente productiva y que exige una mirada más positiva por parte de todos. Un programa de radio para el público adolescente abre la posibilidad de un diálogo franco y abierto con todos los interesados, facilitando la vivencia de esta etapa de desarrollo, a través de la socialización de informaciones que vengan a contribuir, preventivamente, en cuestiones relevantes, comúnmente vivenciadas por esa población específica. Fue partiendo de esta premisa que surgió el "É Contigo Mesmo", un programa de radio que va al aire semanalmente, por la radio Universidade de Caxias do Sul, teniendo como objetivo general crear un canal de comunicación donde el adolescente pueda encontrar apoyo con sus dudas y donde esa etapa del desarrollo pueda ser revisada por la comunidad en general, pasando a comprender mejor el lugar del adolescente en la sociedad.

Palabras clave: Adolescente, mídia, sociedad

Resumo

Entende-se que o período da adolescência, em nossa sociedade, é envolto em uma aura que o caracteriza como problemático, havendo dificuldades na leitura desta fase como extremamente produtiva e que exige um olhar mais positivo por parte de todos. Um programa de rádio voltado para o público adolescente, abre a possibilidade de um diálogo franco e aberto com todos os interessados, facilitando a vivência desta etapa de desenvolvimento, através da socialização de

informações que venham a contribuir, preventivamente, em questões relevantes, comumente vivenciadas por essa população específica. Foi partindo desta premissa que surgiu o *É Contigo Mesmo*, um Programa de rádio que vai ao ar semanalmente, pela rádio Universidade, de Caxias do Sul, tendo como objetivo geral criar um canal de comunicação onde o adolescente possa encontrar apoio em suas dúvidas e onde essa etapa do desenvolvimento possa ser revista pela comunidade em geral, passando a compreender melhor o lugar do adolescente na sociedade.

Palavras chaves: adolescência, mídia, sociedade.

Abstract

It's understood that the adolescent period, in our society, is surrounded by an aura that characterizes it a problematic. Therefore, there are difficulties understanding this phase as an extremely productive one and seeks a more positive view by everyone. A radio program directed to the adolescent public opens the possibility of a truthful and open dialogue for all interested, making it easier to live in this phase of development by sharing information that will contribute to relevant questions commonly faced by these specific population. It was by this premise that came about "*É Contigo Mesmo*", a radio program that airs weekly on the University Radio, from Caxias do Sul, hoping to create a communication channel where the adolescents will be able to find comfort for their apprehensions. Also, this program offers a better understanding on this phase of development and may be helpful to the community in general on the adolescent's role in society.

Keywords: Adolescent, media, society

O programa de rádio *É Contigo Mesmo* é uma das ações do Programa SOS Adolescência desenvolvido junto ao Serviço de Psicologia Aplicada – SEPA, clínica escola do Curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul.

O objetivo do SOS Adolescente é o de ressignificar a visão que a sociedade tem deste período do desenvolvimento. Para tanto, no SOS Adolescente, são desenvolvidas diferentes propostas de atividades, tais como:

- Adolescente multiplicador - onde o adolescente é convidado a ser protagonista de ações preventivas em algum tema específico (droga, sexualidade), em seu bairro ou sua escola através de uma capacitação no tema escolhido.
- Clicando a Adolescência - que usa a fotografia como forma de dar voz aos adolescentes, traduzindo, em imagens, suas percepções sobre essa fase do desenvolvimento.
- *É CONTIGO MESMO* – programa de rádio voltado para o público adolescente.

A música tema de abertura do programa de rádio *É Contigo Mesmo*, é intitulada *Máscara*, de autoria da cantora Pytti:

Diga, quem você é me diga.

Me fale sobre a sua estrada.

Me conte sobre a sua vida.

Tira a máscara que cobre o seu rosto.

Se mostre e eu descubro se eu gosto do seu verdadeiro jeito de ser.

Ninguém merece ser só mais um bonitinho.

Nem transparecer consciente, incoseqüente.

Sem se preocupar em ser adulto ou criança, o importante é ser você, mesmo que seja estranho, seja você.

Mesmo que seja bizarro, bizarro bizarro.

Mesmo que seja estranho, seja você.

Meu cabelo não é igual.

A sua roupa não é igual.

Ao meu tamanho não é igual ao seu.

Seu caráter não é igual. Não é igual.

No nosso entender, a letra dessa música diz muito do que se quer com o Programa também demonstrando um interesse, por parte da equipe, em conhecer nosso público alvo, abrindo um espaço para trocas.

A equipe do Programa é composta pelo responsável pela gravação, um profissional da Rádio Universidade 106.5FM; de uma mediadora, que é jornalista e de acadêmicos da Psicologia, além da coordenação do trabalho, que fica sob a responsabilidade da autora desse artigo, professora do curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul.

O início do É CONTIGO MESMO se deu em maio de 2004, por tanto, completando um ano no ar, e tem por objetivos: facilitar a vivência desta etapa de desenvolvimento; levar informações referentes a questões relevantes para os adolescentes; responder a todas as questões que nos chegam por e-mail ou através de Blitz realizadas pela equipe do Programa, em diversos locais e situações – escolas, provas de vestibular - ;propiciar vivência prática aos acadêmicos de Psicologia; ressignificar o lugar do adolescente dado pela nossa sociedade; cumprir com um dos compromissos da Universidade que é o de socializar o conhecimento; trabalhar multidisciplinarmente; expandir formas de intervenção da Psicologia.

A sistemática do trabalho se dá, primeiramente, através do recebimento das questões/temas através de e-mail ou Blitz promovidas pelo Programa. Semanalmente, há a seleção do tema a ser abordado, seguido de supervisão/discussão do tema com o grupo de alunos participantes do É Contigo Mesmo. Neste momento são definidos dos convidados (sociólogos, professores, advogados, ginecologistas, hebiatras, padres, psiquiatra...) de acordo com a temática que será discutida, havendo sempre a participação de um ou mais adolescentes. A gravação se dá nas quintas feiras à noite e a veiculação do Programa se faz aos domingos no horário das 13 horas.

Diferentes temas já foram abordados neste um ano de Programa, entre eles: o ficar; drogas; liderança estudantil; tensão pré menstrual -TPM; conflitos intergeracionais; inveja/competição;

jovens diferentes; obesidade; alcoolismo; fã clube; tatuagem; a hora de sair das asas dos pais; escolha profissional; mudanças de humor; prostituição; homossexualidade; 1º namorado; gravidez na adolescência; vaidade masculina e feminina; plástica na adolescência; aborto; fé; relação dos pais com o(a)s namorado(a)s dos filhos; depressão; adoção; ecstasy; medos; febre do celular, entre outros.

Como se pode observar, os temas são os mais variados e toma-se muito cuidado para não se dar conselhos ou passar normas de comportamento/postura, de certo ou errado, indo ao encontro do que é previsto no Código de Ética do Psicólogo. O Programa se torna um momento de “bate papo” onde se pode falar dos temas de forma descontraída, aberta, direta e informal, buscando atingir ao público alvo.

Durante os primeiros 10 meses de veiculação do Programa, ele teve a duração de 30 minutos. Atualmente, houve ampliação do tempo do mesmo para uma hora semanal. Foram construídos novos quadros para o Programa como: fique esperto – que apresenta notícias/reportagens/dados de pesquisa relacionados ao tema tratado; fala sério – que cria um espaço para que os adolescentes dêem sua opinião sobre algum fato específico da atualidade, através de contato telefônico; te liga – onde são passadas dicas sobre eventos culturais, dicas de filmes interessantes, peças de teatro, que estariam sendo apresentadas na cidade ou região. Neste segundo ano de programa houve a ampliação do número de acadêmicos que participam das gravações que sempre são em duplas.

Nestes primeiros meses do ano de 2005, estão sendo desencadeados esforços para atender ao convite do canal de TV da Universidade de Caxias do Sul, para que o É Contigo Mesmo se desdobre em um programa para TV, em canal aberto. Para esse novo projeto de trabalho está se realizando uma pesquisa junto ao público alvo com o objetivo de conhecer o perfil do adolescente telespectador e atender, da melhor forma possível as expectativas dos adolescentes.

Trabalhar nessa modalidade tem sido desafiador, demanda organização, disponibilidade de horários extras, de aprender novas linguagem (rádio e agora TV) e principalmente muita flexibilidade. Fica o convite para que mais colegas da Psicologia se lancem neste desafio.

E-mail do programa: econtigomeso@yahoo.com.br
