

Número 4

Agosto 2005



Editorial

Del 20 al 23 de abril, en Sao Paulo, Brasil, se realizó con mucho éxito el I Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI...

Marco Eduardo Murueta

UNAM (México)



Género y Equidad Social

La Mujer Mexicana como Estudiante de Educación Superior

Martha Córdova Osnaya

UNAM (México)

Dictamen: Manuel Calviño

Universidad de La Habana (Cuba)

Dictamen: Yenny Graciela Aguilera

Universidad Católica (Paraguay)



Grupos e individuos en desventaja

El contexto científico de la educación especial: bases psicológicas para el diseño y desarrollo de prácticas educativas adaptadas.

María del Carmen Granado Alcón

Universidad de Huelva (España)

Dictamen: Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo (Brasil)

Dictamen: José Alejandro Casiano Bonfigli

Universidad Autónoma de Puebla (México)

Dictamen: María Sofía Carrera Cruz

Universidad Anglohispanomexicana (México)



La psicología en la transformación educativa

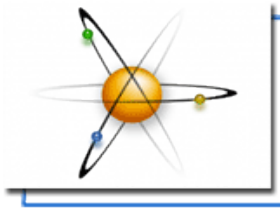
Formação continuada de professores: direções sugeridas pelas respostas de professores do Ensino Fundamental após o estudo de conceitos e princípios da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon

Edson Sayeg

PUC-SP (Brasil)

Dictamen: Oscar Serafini

Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)



*Psicología y
desarrollo
tecnológico*

Estudo etnográfico das implicações das novas tecnologias na construção da subjetividade dos trabalhadores da UTI

Michele Caroline Stolf / Micheline Ramos de Oliveira

UNIDAVI (Brasil)

Dictamen: Manuel Calviño

Universidad de La Habana (Cuba)



*Proceso salud-
enfermedad y
bienestar social*

Psicología, Salud y Religión

Teresa L. González Valdés

Universidad de La Habana (Cuba)

Dictamen: Edgar Galindo

Universidade Lusófona (Portugal)



*Psicología Jurídica
y Criminalidad*

Adolescentes Infratores: Uma Aprendizagem e Uma Luz Na Psicoterapia - Relato de Prática Profissional

Daniela Mazurek Perfeito

Universidade Mackenzie (Brasil)

Dictamen: María del Refugio Ríos Saldaña

UNAM (México)

Dictamen: Magally Garrido Lecca

Pontificia Universidad Católica del Perú



*Procesos culturales
en América Latina*

QUADRINHOS, PSICOLOGIA E ESPIRITUALIDADE: Símbolos e mitos estruturam o desenvolvimento psíquico e espiritual

Cristina Levine Martins Xavier

Pontificia Universidade Católica - SP (Brasil)

Dictamen: Manuel Calviño

Universidad de La Habana (Cuba)



*Psicología,
ideología y
humanismo*

Memoria Colectiva y Holocausto Palestino

Nelly Marzouka / Ricardo Marzuca

Universidad de Chile

Dictamen: Manuel Calviño

Universidad de La Habana (Cuba)

Dictamen: Magally Garrido Lecca

Pontificia Universidad Católica del Perú



Estructura y dinámica familiar

Estado y Familia. Carencias y consecuencias

Nelson Zicavo Martínez

Universidad del Bio Bio (Chile)

Dictamen: Manuel Calviño

Universidad de La Habana (Cuba)

Nota editorial: Ofrecemos una sentida disculpa por las molestias que el mantenimiento de la revista pueda ocasionar a su lectura o investigación. Trabajamos para que el sitio sea pronto más útil y amigable. Gracias por su comprensión y paciencia.

Del 20 al 23 de abril, en Sao Paulo, Brasil, se realizó con mucho éxito el I Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI...

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 estudio 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 *"PsipuedeSer"*.

Del 20 al 23 de abril, en Sao Paulo, Brasil, se realizó con mucho éxito el **I Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI**. Participaron más de 3500 personas y hubo más de 1500 ponencias distribuidas en Conferencias, Mesas Redondas, Diálogos y Páneles (carteles). Estuvimos compartiendo el evento psicólogos de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela. Faltó la participación de colegas de Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico y Republica Dominicana. Esperamos que en el **II Congreso** que se realizará en Santiago de Chile, en noviembre de 2006, estemos todos los países latinoamericanos representados por amplias delegaciones, como señal que va abriendo el cauce de la necesaria, ansiada y esperada unificación latinoamericana, factor clave para nuestra independencia y el desarrollo efectivo de nuestras empobrecidas comunidades. Después de realizar algunas conversaciones en relación con nuestra revista electrónica internacional *Psicología para América Latina*, la Dra. Anna María Lobianco, miembro del Comité Editorial Internacional en Brasil, propuso hacer una carta-convocatoria a los ponentes que participaron en el Congreso para que enviaran sus trabajos completos para su dictaminación (*parecer*) y posible publicación en nuestra revista. Esto motivó que antes del 15 de junio tuviéramos 23 artículos que fueron enviados a los comités editoriales de dos países distintos para su evaluación previa a la publicación de este número. Después de la fecha de corte hemos recibido otros 15 trabajos que serán considerados para su publicación posterior. Los artículos que aparecen en este número fueron aquellos que recibieron la aprobación de los evaluadores. La gran mayoría de los trabajos recibidos hasta ahora provienen de Brasil, debido a que también hubo una participación predominante de los colegas brasileños en el Congreso. Esperamos que la amplia participación brasileña sirva como impulso para que los psicólogos de los demás países latinoamericanos también encuentren en nuestra revista una vía importante para difundir sus

hallazgos y sus propuestas científicas y profesionales. Nuestra revista se estará así constituyendo en un canal de intercambio esencial para el desarrollo de la psicología en América Latina.

Tal como lo acordamos durante el Congreso, se planteó que los dictaminadores tuvieran la opción de aceptar o no la publicación de sus comentarios de manera enlazada a los artículos aprobados para su publicación. Los comentarios-dictamen recibidos para los artículos que se publican en este número 4 han aceptado ser publicados.

También, a partir de este número, la revista estará dividida en secciones para clasificar las temáticas de los artículos. En este número aparecen las siguientes secciones:

- Criminalidad y psicología jurídica
- Psicología y desarrollo tecnológico
- La psicología en la transformación educativa
- Grupos e individuos en desventaja
- Género y equidad social
- Psicología, ideología y humanismo
- Proceso salud-enfermedad y bienestar social
- Procesos culturales en América Latina
- Estructura y dinámica familiar

Esta clasificación permitirá una mejor estructuración de los artículos que facilitará a nuestros lectores la revisión de las temáticas de su interés, así como será orientadora para el envío de nuevos artículos en el futuro. Lógicamente habrá otras secciones que irán apareciendo en función de los artículos recibidos y publicados en cada número.

Considerando lo anterior y las experiencias obtenidas durante el proceso de dictaminación de los artículos, haremos una revisión y mejoramiento de las normas editoriales con el propósito de ayudar con mayor precisión a los autores sobre los objetivos y características de nuestro proyecto editorial.

Psicología para América Latina es uno de los pilares del proyecto ULAPSI, pues a través de ella se garantiza que los psicólogos latinoamericanos se lean entre sí y se genere un ambiente de reflexión y diálogo necesario para el florecimiento de una cultura científica y profesional independiente que pueda participar con propuestas en el concierto científico mundial de esta y otras disciplinas.

Agradecemos, las expresiones de reconocimiento y apoyo de los lectores que aparecen en nuestro cada vez más nutrido [Libro de visitas](#).

La Mujer Mexicana como Estudiante de Educación Superior

Martha Córdova Osnaya

Profesor Titular de la Facultad de Estudios Superiores. Iztacala-UNAM.

Contacto: mcordova@campus.iztacala.unam.mx

Dictamen: Manuel Calviño

Universidad de La Habana (Cuba)

Dictamen: Yenny Graciela Aguilera

Universidad Católica (Paraguay)

Resumen

Se presenta el resultado de una investigación documental acerca de las condiciones sociales que sitúan el ingreso de las mujeres a la Educación Superior en México. Se desarrolló un análisis por décadas desde los años sesenta hasta lo que va de la década del 2000, donde se muestran las principales condiciones que han acompañado este hecho y lo que ello implica para la comprensión de la participación de la mujer en la historia de la educación superior en México.

Palabras Clave: mujer, estudiante, universidad

Abstract

The result of a documental investigation is presented about the social conditions that locate the entrance from the women to the Superior Education in Mexico. An analysis was developed per decades from the years sixty until so far in the decade of the 2000, where the main conditions are shown that they have accompanied this fact and what implies it for the understanding of the woman's participation in the history of the superior education in Mexico.

Key words: woman, student, university

Resumo

O resultado de uma investigação documental é apresentado sobre as condições sociais que localizam a entrada das mulheres para a Educação Superior no México. Uma análise foi desenvolvida tão longe por décadas dos anos sessenta até pela década dos 2000, onde as condições principais são mostradas que eles acompanharam este fato e o que insinua isto para a compreensão da participação da mulher na história da educação superior no México

Palavras Unha: mulher, estudante, universidade.

Uno de los factores más importantes que ha sucedido en la vida de las mujeres durante el siglo XX en todo el mundo, es su entrada masiva a la educación, así como al empleo remunerado. En 1930 Gustave Cohen, profesor de la Facultad de Letras de París, citó lo siguiente:

"Si me preguntaran cuál es la mayor revolución a la que hemos asistido desde la guerra, respondería que es la invasión de la Universidad por las mujeres, quienes, rarísimas en el ámbito en mi juventud, hace treinta años, fueron primero un tercio, luego la mitad y finalmente dos tercios, de tal suerte que uno se pregunta con inquietud si después de haber sido nuestras amantes (maîtresses) no irán a convertirse en nuestros amos (maîtres)". (Lagrave, Rose-Marie, 1993, p. 90)

Dado que éste escrito se enfoca al ingreso de la mujer a la universidad en México como estudiante, en la primera parte se presenta el inicio del ingreso de la mujer a la educación superior desde el porfiriato hasta los años cincuenta, para posteriormente realizar una división por décadas; desde los sesenta hasta los noventa, que muestre el desarrollo de las condiciones sociales que han contextualizado este hecho.

Inicio del ingreso de la mujer a la educación superior

Es importante señalar dos cosas del ingreso de la mujer a la universidad; primero, su inserción se remonta al porfiriato, y segundo, su entrada a la profesional se ha acompañado de una u otra forma a su ingreso al mercado laboral.

La postura ideológica en tiempos del porfiriato de que la mujer sólo era capaz de realizar papeles afines a los que realizaba en el hogar se veía claramente reflejado en el marco educativo, existían instituciones de educación para niñas exclusivamente y para niños teniendo planes de estudio diferentes. Por ejemplo, había en el mismo nivel La Escuela Nacional Preparatoria (en donde asistían los varones, no es sino hasta 1907 que se registra el caso de una mujer en estas escuelas) y la Escuela de Instrucción Secundaria para personas del sexo Femenino. Los contenidos de los planes de estudio eran muy diferentes para ambas escuelas.

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria pretendía una formación científica a la manera del positivismo, su lógica era ir de lo más abstracto a lo más concreto: se iniciaba con matemáticas (aritmética, geometría, trigonometría, y nociones de cálculo infinitesimal), se continuaba con ciencias naturales (cosmografía, física, geografía, química, botánica y zoología) como parte última se incluían materias como lógica, ideología, moral, español. Los idiomas estaban intercalados durante el plan de estudios (Velázquez, 1990, p. 224).

En la Escuela de Instrucción Secundaria para personas del sexo femenino tenían las siguientes asignaturas: Ejercicios de lecturas de modelos escogidos escritos en español; Ejercicios de escritura y correspondencia epistolar; Gramática castellana; Rudimentos de álgebra y geometría; cosmografía y geografía física y política: especialmente la de México; Elementos de cronología e historia general; Historia de México; Teneduría de libros; Medicina (primeros auxilios); Higiene y economía doméstica; Deberes de las mujeres en la sociedad; Deberes de la madre con relación a la familia y al estado; Dibujo: lineal, de figura y ornato; Idiomas (Francés, Inglés, Italiano); música; Labores manuales; Artes y oficios que se pueden ejercer por mujeres; Nociones de horticultura y jardinería; Métodos de enseñanza comparados. Al terminar estos estudios las señoritas podían

optar por el título de profesoras de primera clase, una vez examinadas y aprobadas o por otra parte ser unas buenas mujeres de hogar (Ibid., p. 224).

Es obvio percibir que los planes de estudio estaban dirigidos al papel que uno y otro sexo desempeñaban en la sociedad: si la mujer se preparaba era para hacer un mejor papel dentro del hogar. Así, a partir de 1910 en que podemos decir que se inaugura la Universidad Nacional Autónoma de México¹, y a pesar de que de acuerdo a Daniel Cosío Villegas “de manera expresa se faculta a las mujeres para ingresar a las escuelas profesionales” (Ibid., p. 222), pocas son las mujeres que se atrevieron a realizar estudios superiores, ya que irían en contra de una “verdad” establecida, cabe aclarar que debido al proceso histórico que la mujer ha vivido, la elección que ha hecho de las profesiones no es gratuita sino que responde al papel tradicional de la mujer que se sintetiza en los estereotipos sexuales de aceptación generalizada, afortunadamente algunas se apartaron del modelo femenino aceptado, Barceló afirma: "La escuela jugó un importante papel en este sentido, pues a la vez que transmitió la ideología patriarcal, permitió que un buen número de mujeres pudiera prepararse para el trabajo. Así fue que en esa época aumentó el número de maestras y se graduaron algunas abogadas, médicas y dentistas" (Barceló, 1977, p. 100).

Se escribió acerca de la primera estudiante de derecho:

"Algunas veces los maestros no dejaban de demostrar su pena por tener que consentir en un absurdo, el de enseñar derecho a una mujer" (Ibid., p. 101).

Por lo que las mujeres que se atrevieron a emprender estudios profesionales, tradicionalmente destinados al género masculino, fueron mal vistas y criticadas, incluso por algunas mujeres de la clase media, que consideraban que tratar de romper con la dependencia económica al padre, esposo o hermano y la vida del hogar era sinónimo de “feminismo”. A pesar de ello; en 1887 se recibió la primera médica (Galeana de Valadés, 1989, p. 5), en 1898 se graduó la primera abogada (Barceló, op.cit., p. 101) y en 1909 se graduó la primera dentista (Ibid).

Por consiguiente; tanto las mujeres que lograron terminar estudios universitarios durante la época de porfiriato como aquellas que participaron en foros políticos y movilizaciones entre 1920 y 1940, iban en contra de toda la ideología hegemónica prevaleciente en esa época respecto de lo que debería hacer y ser una mujer, por consiguiente sólo fueron "algunas". Con el transcurrir de los años estas "algunas", se han convertido en "muchas".

Ingreso de la mujer a la Universidad como estudiante durante los años cuarenta hasta sesenta

El ingreso de la mujer a la educación superior durante los años de 1940 y 1950, se considerara solamente en la UNAM por dos razones; en esos años la UNAM tenía una alta representatividad de lo que sucedía con los estudiantes en el país y por otra parte, no es sino hasta 1970 que la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) presenta sus estadísticas de todas las instituciones superiores de todo el país (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, Anuario Estadístico, 1970).

Las mujeres que asistieron a la universidad durante los años de 1940 a 1950 de acuerdo a los anuarios estadísticos de la UNAM, eran el 20.73% en 1940; el 18.26% en 1950 y el 17.62% en 1960 (UNAM, Anuario Estadístico, 1940-1958).

En términos de porcentaje respecto a la población total hagamos el siguiente ejercicio mental: si en 1940 México tenía 19,653,722 habitantes (Sexto Censo de Población 1940 (1943), Dirección General de Estadística, México), y estudiantes en la UNAM eran 13,547 ¿qué proporción del total formaban parte? La respuesta es después de algunos cálculos el 0.06% (ni siquiera el 1%). Es importante señalar que este 0.06% es el total de estudiantes tanto hombres como mujeres inscritos en la universidad del total de la población, de este 0.06% la quinta parte eran mujeres, es decir, el 0.012%. En términos prácticos, aproximadamente las mujeres que asistían a la UNAM era una mujer por cada 10,000 habitantes.

Haciendo otro tipo de cálculos podemos afirmar que en 1940 de cada cuatro hombres que estudiaban en la universidad una era mujer, en 1950 y 1960 de cada cinco hombres estudiantes una era mujer.

Ingreso de la mujer a la Universidad como estudiante durante la década de los setenta

En 1970, de acuerdo con el censo correspondiente, el grado de instrucción de la población era la siguiente: La asistencia a algún grado de la educación primaria de seis a 14 años, fue el 60 % para los varones y 58.2% para las niñas, es decir, del total de niños hombres entre seis y 14 años, seis asistían a la escuela primaria y cuatro no lo hacían, en caso de las niñas se puede decir en términos generales (o de redondeo) que la proporción fue similar entre hombres y mujeres.

A nivel de enseñanza secundaria, la diferencia entre sexos se hacía más notable, pues una mayor proporción de personas del sexo masculino contaba con ese grado de escolaridad. De la población total de jóvenes entre 11 a 18 años, sólo el 13 % de jóvenes varones asistía a la escuela y el 9% de señoritas, lo que implica que para 1970 (hace cuarenta años), de cada siete chicos entre 11 y 18 años solo uno asistía a la secundaria o prevocacional, en el caso de las señoritas por cada 10 mujeres jóvenes entre 11 y 18 años una asistía a la secundaria.

Como podemos ver ha medida que se asciende en el nivel educativo, la diferencia por sexos se amplía.

Ya en la preparatoria y vocacional, la diferencia entre el grado de concurrencia de ambos sexos es ya mucho más notoria, siendo la población masculina dos veces y medio mayor que la femenina (Mendoza, 1975), asistían de la población total 5.6% hombres y 2.2% mujeres de entre 14 y 20 años, lo que implica que por cada 17 jóvenes entre 14 y 20 años uno asistía a la preparatoria, en el caso de la mujer por cada 45 mujeres una asistía a la preparatoria.

En la profesional de una población de 16 años o más, el 1.5% de los hombres asistía a la universidad y de las mujeres el 0.5%, lo que implica que de cada 66 hombres de 16 años o más uno asistía a la profesional, en el caso de las mujeres por cada 199 mujeres una asistía a la universidad (González, 1986).

De acuerdo al Anuario de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior para el año de 1971 algo más del 20% del total de la población escolar femenina se localizaba en la facultad de Filosofía y Letras, aproximadamente el 17% en Medicina y el 9.2% en Odontología, el 13 % a Comercio y Administración y el 12 % a Derecho, 2% en arquitectura y 0.4% en Ingeniería (ANUIES, 1970, Anuario Estadístico).

Para 1977 de la matrícula de educación superior de acuerdo a la ANUIES el 27.3% correspondió a las mujeres y el resto 73.7% a los hombres (ANUIES, 1977, Anuario, Anuario Estadístico), lo que significó para ese año que por cuatro hombres que estaban estudiando en la universidad había una mujer.

Ingreso de la mujer a la Universidad como estudiante durante la década de los ochenta

Durante ésta década continuó sosteniéndose en la educación básica el 50% de niños y 50% de niñas.

De 1983 a 1989 se disminuyó drásticamente el gasto destinado a la educación, este recorte se tradujo en: disminución salarial, baja del gasto por alumno, nula construcción de universidades públicas, falta de materiales de trabajo, deterioro de las condiciones generales de enseñanza y la investigación, incluso la disminución de la matrícula en las Instituciones de Educación Superior - IES-. (Osorio, 1998).

De acuerdo a la ANUIES en 1980 el 30% de la población a nivel licenciatura eran mujeres, para 1984 eran el 32%(ANUIES, 1984, Anuario Estadístico).

En el ámbito de la enseñanza media superior, el 40.05% de la población estaba constituida por mujeres (Galeana de Valadés, op.cit.).

En 1980 del total de mujeres que estudiaban en el nivel licenciatura, el 80% se encontraba en áreas de estudio como las Ciencias Sociales, Administrativas y de la Salud (Osorio, op. cit.). Por otra parte, las carreras correspondientes a Ciencias Agropecuarias, Ingeniería y Tecnología estaban ocupadas por el 85% del sexo masculino, mientras que las de Educación y Humanidades estaban ocupadas por el 56.78% de mujeres (Ramírez , 1989).

En los diez años de la década de los ochenta (de 1980 a 1989), el promedio en porcentaje de la población integrada por mujeres en las licenciaturas de la universidades e institutos tecnológicos en México fue del 34.38% (ANUIES, 2003).

Ingreso de la mujer a la Universidad como estudiante durante la década de los noventa

En la década de los noventa se mantiene la proporción de niños y niñas en la instrucción primaria, es decir, aproximadamente 50% y 50%.

Por lo que hemos revisado sabemos que ésta proporción va disminuyendo en las mujeres conforme se avanza en el nivel educativo. Sin embargo, es en esta década siendo hasta 1998 y 1999 que la mujer alcanza una proporción del 46%(Ibid).

En los diez años de ésta década, las mujeres en promedio constituyeron el 44.31% de la población que estudiaba en universidades e institutos tecnológicos de México (Ibid).

En esta década las áreas de estudio en donde hubo un porcentaje mayor de la presencia de la mujer respecto del hombre (más del 50%), fueron: Educación y Humanidades 65.6%, Ciencias de la Salud con un 57.9%, y Ciencias Sociales y Administrativas con 54.7% (Ibid).

Ingreso de la mujer a la Universidad a partir del Nuevo Milenio

A partir del año 2000 es que la mujer en la educación superior alcanza el 47%, llegando casi al 49% (específicamente 48.72) en el año 2003. De acuerdo a la ANUIES la presencia de la mujer supera al de los hombres en las siguientes áreas de estudio: Educación y Humanidades con el 66.7%, Ciencias de la Salud con el 61.7%, y Ciencias Sociales y Administrativas con el 58% . A pesar de que en la década de los noventa la presencia de la mujer en el área de Ciencias Naturales y Exactas no era muy fuerte, para el año 2003 es casi equiparable al del hombre; 47.8%.

Como un buen pronóstico se considera que para el año 2005 el ingreso de la mujer a la educación superior será equiparable al del hombre, estadísticas que la ANUIES todavía no tiene, sin embargo, la UNAM publicó en la Gaceta del mes de marzo que tiene una matrícula estudiantil femenina del 52%, considerando aquí también a los alumnos de bachillerato (Gaceta. UNAM).

A manera de resumen se presenta a continuación la gráfica donde se observa el incremento de inserción de la mujer en el sistema educativo superior a partir de la década de los sesenta hasta el año de 2003.

Gráfica No. 1

Fuente: Gráfica de elaboración propia a partir de los datos presentados por la ANUIES. Debido a la distribución de los puntos en una recta, se calculó una regresión simple, obteniéndose una pendiente de 0.9. Lo que indica que por cada año que ha transcurrido desde 1980a 2003 se a incrementado anualmente 0.9% la asistencia de la mujer en la educación superior, de tal manera

que en 23 años ha habido un incremento de la presencia de la mujer en aulas universitarias del 20%.

La revisión anterior conduce a las siguientes conclusiones:

El sistema educativo mexicano no propicia la desigualdad entre los sexos, hay otros factores involucrados en dicha desigualdad, factores que deben ser investigados, los cuales pueden tanto socioculturales como psicológicos.

El ingreso de la mujer al sistema educativo profesional ha tenido desde los años de 1980 a 2003 un incremento del 20 por ciento, lo que equivale a un asenso aproximadamente de una unidad porcentual anual.

Las ciencias “duras” han sido disciplinas consideradas en nuestro país como masculinas. Las mujeres habían sido estereotipadas por no tener dedicación, manejo, objetividad racional o la creatividad intelectual necesaria para el éxito científico. Es a partir de la década de los noventa que la mujer empieza a tener una mayor presencia incluso en áreas de estudio no consideradas “femeninas”. Para el año de 2003 casi es equiparable su estancia al del hombre en áreas como ciencias Naturales y Exactas.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (1970), Anuario Estadístico, México.

(1977), Anuario Estadístico, México.

(1984), Anuario Estadístico, México.

(1998), Anuario Estadístico, México.

(2003), Anuario Estadístico. Concentración Nacional de la Población Escolar por Áreas de Estudio y Carrera. México.

(2003), Anuario Estadístico. Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Resúmenes y Series Históricas. México.

Barceló, R. (1997). “Hegemonía y conflicto en la ideología porfiriana sobre el papel de la mujer y la familia”. En S. González y J. Tuñón (Compiladoras), *Familia y mujeres en México*. México. El Colegio de México. pp. 73-109.

Galeana de Valadés, P. (1989). “La participación de la mujer en la vida nacional”. En P. Galeana de Valadés (Compiladora), *Seminario sobre la participación de la mujer en la vida nacional*. México. UNAM. pp. 1-6.

Gonzalbo, P. (1985). *La educación en la mujer en la nueva España*. México. Secretaría de Educación Pública y Ediciones Caballito. pp. 75-102

González S. G. (1986). “La participación de la mujer en la actividad laboral de México”, En *La mujer y el trabajo en México. Antología*. México. Secretaría del Trabajo y Previsión Social. p.p. 65-85.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Fondo de Desarrollo de Naciones Unidas para la Mujer, (1995). *La mujer mexicana: Un balance estadístico al final del siglo XX*. México. p.p.87-107.

Lagrave, R. M. (1993). “Una emancipación bajo tutela. Educación y trabajo de las mujeres en el siglo XX”. En G. Durby y M. Perrot (Directores), *Historia de las Mujeres*. Taurus. Capítulo X. p.p. 81-117.

- López V. B. E. (1997), "Modelo de análisis de las trayectorias de formación de las investigadoras", en G. Hierro (Compiladora), *Filosofía de la educación y género*. México. UNAM/Editorial Torres Asociados. p.p.217-234.
- Mendoza, G. (1975), "Educación y capacitación de la mujer". En *Participación de la mujer en la vida económica del país*. Jornadas sobre la participación de las mujeres en la vida económica del país. México. Instituto Nacional de Estudios del Trabajo. p.p.31-47.
- Moore, H. L. (1991), "Antropología feminista: nuevas aportaciones". En H. L. Moore, *Antropología y feminismo*. Madrid. Ediciones Cátedra, Instituto de la Mujer. pp. 217-228.
- Osorio, M. M. I. (1998). "El mercado de trabajo académico en la crisis actual". En M.L. González (Compiladora), *Los mercados de trabajo femeninos. Tendencias Recientes*. México. Miguel Ángel Porrúa, p.p.217-226.
- Ramírez, V. B. (1989). "Incorporación, participación y perspectiva de integración de la mujer al quehacer universitario", P. Galeana de Valadés (Compiladora), *Seminario sobre la participación de la mujer en la vida nacional*. México. UNAM. p.p. 391-418.
- Rodríguez, Ma. L.; Ramírez S. y Tovar R. (1986). "Las científicas mexicanas: fuerza en desarrollo o potencial desaprovechado". En *La mujer y el trabajo en México*. Antología. México. Secretaría del Trabajo y Previsión Social. p.p. 337-346.
- Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadística (1943). *Sexto Censo de Población 1940*, México.
- Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta*. 10 de marzo, 2005. p. 6.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Secretaría General. *Anuario Estadístico, 1940-1958*, p. 7.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Secretaría General. *Anuario Estadístico, 1960*, p. 1.
- Velázquez, A. M. de L. (1990). "La mujer y la academia (de finales del Siglo XIX y principios del XX)". En P. Galeana de Valadés (Compiladora), *Universitarias Latinoamericanas. Liderazgo y desarrollo*. México, UNAM/Coordinación de Humanidades Federación Mexicana de Universitarias, A. C. Gobierno del Estado de Guerrero. p.p. 219-227.

Notas

1. El origen de la Universidad en México fue en la época novohispana, la cual fue fundada con los privilegios y los estatutos de la Universidad de Salamanca el 21 de Septiembre de 1551. Pero no fue sino hasta el 26 de Mayo de 1910 cuando se inaugura Universidad Nacional de México a iniciativa de Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez. Agenda Universitaria 1999. A pesar de tener la Universidad cuatro siglos de haber sido creada no se permitía el acceso a las mujeres, recordemos el deseo de Sor Juana Inés de la Cruz de ser vestida de hombre para poder asistir a la Universidad. Respuesta de la poetisa a la muy ilustre sor Filotea de la Cruz en el año de 1691, en la antología preparada por Gozalbo, (1985).
-

El contexto científico de la educación especial: bases psicológicas para el diseño y desarrollo de prácticas educativas adaptadas.

María del Carmen Granado Alcón

Universidad de Huelva (España)

TITULACIÓN ACADÉMICA: Licenciada en Psicología CARGO PROFESIONAL: Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Huelva DIRECCIÓN POSTAL: Avda. de las Fuerzas Armadas S/N. 21007-Huelva CENTRO DE TRABAJO: Campus del Carmen: Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. de Psicología.

Contacto: granado@uhu.es

Dictamen: Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo (Brasil)

Dictamen: José Alejandro Casiano Bonfigli

Universidad Autónoma de Puebla (México)

Dictamen: María Sofía Carrera Cruz

Universidad Anglohispanomexicana (México)

Resumen:

En la actualidad se acepta que la Educación Especial es una disciplina científica de carácter multidisciplinar en vías de desarrollo, que apoyándose en los fundamentos teóricos, en los métodos de evaluación y en los procedimientos de intervención de varias disciplinas (medicina, pedagogía, psicología y sociología), va generando un cuerpo teórico de conocimiento y un ámbito de investigación e intervención propios. El concepto de educación especial ha estado sometido a continuos vaivenes educativos, políticos, sociológicos, y profesionales, que han marcando su evolución. En muchos casos, basándose en planteamientos reduccionistas, le han dado ese carácter ambiguo y complejo que se refleja en muchas de sus definiciones, y que han constituido un obstáculo en la construcción epistemológica de la educación especial. En base a estos planteamientos, nos hemos propuesto los siguientes objetivos: 1) de qué modo se llega a la delimitación conceptual del término, "educación especial", cuyo hilo conductor es la educación del alumno; 2) cómo la creciente especialización de sus contenidos han hecho de ella una disciplina ubicada en el contexto de las Ciencias de la Educación y 3) justificar la presencia y el papel que la Psicología desempeña en la educación del niño con necesidades educativas especiales. Dicho de otro modo, qué razones hacen necesario contemplar la dimensión psicológica en el tratamiento educativo de una dificultad para aprender.

Abstract

At present, the Special Education is accepted as a multidisciplinary scientific science, still in process of developing its own theoretical, practical and research area. It was not an easy task to get this stage meanly because the concept of special education has been made depend on continuous changes in different areas like psychology, education, politic, or sociology. These

changes have often conferred it certain character of ambiguity and avoided the develop of its epistemological bases. With regard to this initial approach, the objective of this article centers on showing: 1) how the conceptual evolution of this concept has affected children's special needs education; 2) how the Special Education as a this discipline gets to be placed on the context of the Education Science; and 3) why psychological theoretical bases are essential to design and to implement an education adapted to children's needs. In other words, which reasons made necessary to consider the psychological dimension to treat difficulties in learning.

Delimitación conceptual del concepto "Educación Especial"

El concepto de "Educación Especial" constituye una expresión polisémica cuya forma de referirse a él varía en función del momento histórico al que se haga mención, del país que se tome como referencia, de las distintas posiciones acerca del conocimiento, del desarrollo de la propia ciencia, o de los valores de la sociedad para atender a la diversidad de sus miembros. Esta polisemia conceptual ha estado muy mediatizada, además, por el desarrollo alcanzado por las Ciencias de la Educación. Para ello, no hay más que recordar la evolución seguida desde la única ciencia de la educación reconocida originariamente (la pedagogía ¹) hasta las diferentes Ciencias de la Educación que se reconocen en la actualidad, y entre las que como veremos más adelante también se encuentra la psicología (Fortes, 1994; Sánchez, 2001). Según Molina (1986), esta circunstancia justificaría el hecho de que la mayor parte de los autores consideraran casi de forma unánime a la Educación Especial como un campo de la Pedagogía, donde el término "pedagogía" era utilizado para designar a una ciencia general de las deficiencias, en el que el matiz conceptual lo daba el calificativo adjunto al sustantivo "Pedagogía" (ej. Pedagogía Terapéutica, Pedagogía Curativa, Pedagogía Especial, Pedagogía Correctiva, Pedagogía Diferencial, etc.). La revisión de la literatura existente y el análisis histórico realizado por Sánchez (2001) nos permiten conocer cuales han sido los cambios cualitativos que unas y otras han ido introduciendo en el concepto actual de Educación Especial. Así, por ejemplo, se observa cómo hasta finales de la década de los años 60, las definiciones de Hanselman (1933) y Strauss (1936) (citados en Sánchez, 2001); Asperger (1966) o Riobóo (1966) parecen estar claramente influenciadas por la Medicina; aunque en los casos de Hanselman, Asperger o Riobóo se observa la necesidad de que los trastornos que presentan los niños sean tratados desde el punto de vista educativo. Durante la década de los años 70, la influencia de la medicina va perdiendo peso, y comienzan a cobrar mayor fuerza los aspectos pedagógicos, y la necesidad de que el trastorno sea abordado desde una perspectiva multidisciplinar. Por último, a partir de los años 80 y como era lógico de suponer, al encontrarnos en plena "era de la integración", prácticamente la totalidad de las definiciones introducen los conceptos de "integración", "apoyos" y "adaptaciones".

En esta década, una de las definiciones mayoritariamente aceptada por la comunidad científica ha sido la proporcionada por la UNESCO (1983), quién define la Educación Especial como "*una*

forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan o que es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales, y otros apropiados a su edad, y que tiene por objeto promover su progreso hacia esos niveles". A partir de aquí y hasta la actualidad, prácticamente todas las definiciones sobre Educación Especial incluyen términos como "integración", "inclusión", "diversidad", "apoyos", "adaptaciones", "influencias contextuales", etc.; y casi ninguna defiende términos como "síntomas", "etiquetas", "segregación", o "deficiencias". Sin embargo, llegar hasta aquí no ha sido fácil. Con frecuencia se ha utilizado la polisemia conceptual a la que hacemos mención para plantear cuestiones epistemológicas que ponen en entredicho el carácter científico y de entidad propia que posee esta disciplina. Más concretamente se cuestiona en primer lugar, si la Educación Especial es una disciplina científica de carácter teórico y/o aplicado, o únicamente una práctica profesional; y en segundo lugar, si ésta constituye un área o campo de investigación y trabajo de otra u otras disciplinas como la Psicología (por ejemplo ver los siguientes manuales traducidos al español: Asperger, 1966; Bonboir, 1971; Moor, 1976; Strauss, 1936) o la Pedagogía (Brown y Reynolds, 1986; Hallahan y Cruickshank, 1973; Moor, 1962; Zavalloni, 1973), o si por el contrario se trata de una disciplina científica con entidad propia pero de carácter multidisciplinar (Zavalloni, 1973; Parrilla, 1993).

Con respecto a la primera cuestión, algunos autores aceptan sólo una de las posibilidades planteadas y rechazan las otras. Sin embargo dada la naturaleza de la teoría y de la praxis, de la actividad científica y de la profesional, parece más útil no optar por una sola alternativa, sino más bien por considerar que es una disciplina que articula la investigación y la práctica profesional, con independencia de que algunas personas trabajen en una u otra área. Con respecto a la segunda de las cuestiones planteadas, se podría argumentar que si bien la colaboración multidisciplinar y la multidimensionalidad de su objeto de estudio hacen pensar que podría ser un mero campo de trabajo y de investigación de otra disciplina o área, lo cierto es que dada la tendencia actual a que las nuevas disciplinas se nutran de los contenidos, paradigmas, enfoques y orientaciones de otras disciplinas, la Educación Especial podría ser considerada como una disciplina en vías de desarrollo, que progresivamente va generando un cuerpo teórico de conocimientos, un ámbito de investigación, y un campo práctico de intervención propio. Estaríamos pues ante una ciencia multidisciplinar, resultado de la intersección de varias disciplinas, en la que el hilo conductor que unifica a todas ellas es la educación del alumno (Sánchez, 2001).

El carácter interdisciplinario de la Educación Especial

Sin ánimo de ser exhaustivos, puesto que no es objeto de interés de este artículo analizar los inicios y evolución histórica de esta disciplina, podríamos analizar su carácter multidisciplinar aludiendo a los orígenes científicos que, posteriormente, dieron lugar a su desarrollo como ciencia. Así, podríamos decir que en su origen la Educación Especial surge de la Medicina (Pediatría, Psiquiatría, Fisiología, Neurología, etc.), al establecer que el tratamiento al discapacitado había de ser necesariamente médico (por ejemplo, Strauss, 1936). Posteriormente,

los intentos de Seguín, médico de profesión, de llevar a cabo colaboraciones médico-pedagógicas en el tratamiento de los deficientes mentales (Ortiz, 1998), hizo que la segunda disciplina que se uniera a la Medicina fuera la Pedagogía, cuyo objetivo central era la educación del individuo en general y del deficiente mental en particular. Este objetivo educativo se hizo aún más fuerte cuando durante el período que abarca la Revolución Industrial (finales del siglo XVIII y siglo XIX) se planteó la necesidad de disponer de ciudadanos preparados y útiles socialmente, y con ello la de diferenciar a aquellos que pueden seguir un ritmo normal de aprendizaje de los que no. Dado que la Pedagogía no disponía de instrumentos válidos para llevar a cabo esta labor, desde el ámbito de la Psicología se construyen las primeras escalas para evaluar la inteligencia, elaboradas por Binet y su colaborador Theodore Simon en 1905. Con ello la Psicología proporciona a la Pedagogía un principio de medida con el que poder diferenciar entre niños aptos y no aptos para el aprendizaje. Entra pues en escena la Psicología, a la que posteriormente se une la Sociología para intentar determinar los factores extrínsecos a la persona (económicos, políticos, culturales) responsables de las aparición de dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento e inadaptación del alumno a la escuela (Castejón, 2000). De este modo surge una disciplina, la Educación Especial, que apoyada en los fundamentos teóricos, en los métodos de evaluación y en los procedimientos de intervención de las ciencias médicas, de las ciencias psicológicas, de las ciencias pedagógicas, y de las ciencias sociales, sirven de apoyo a la educación y ayudan a comprender los diferentes niveles de organización biológica, psicológica, educativa, y social del alumno con “necesidades educativas especiales” (Molina, 1994). En concreto, Sola y López, 1999 describirían los objetivos de estas disciplinas del siguiente modo:

- a) Las ciencias biológico-médicas que basarían su intervención desde el punto de vista de la salud de los niños con necesidades educativas especiales (por ejemplo desde la neurología, genética, pediatría, o psiquiatría).
- b) Las ciencias psicológicas ofrecerán información sobre el comportamiento, las teorías del aprendizaje, el diagnóstico, la etiología del trastorno o déficit, así como cualquier aportación que le sea propia de su campo (por ejemplo, la psicología evolutiva, psicología de la educación, psicología del aprendizaje, o psicología del pensamiento - memoria, inteligencia, etc.-).
- c) Las Ciencias de la educación aportarán datos sobre la intervención pedagógica en los diferentes contextos educativos en los que se mueve el alumno con necesidades educativas especiales: el centro, el aula, la familia, y la sociedad en su conjunto (por ejemplo desde el campo de la didáctica, de la organización escolar, de la orientación educativa o de la sociología de la educación).
- d) Los aspectos laborales y de inserción social deberán enriquecerse mediante las aportaciones de la política, la sociología y la economía.

De las cuatro disciplinas citadas, es la Psicología la que constituye el interés particular de este artículo. El motivo que esgrimimos para ello, es la consideración de que la dimensión psicológica

de la educación especial constituye un factor clave para el tratamiento educativo de alumnos con necesidades educativas especiales. Así lo expresa Herrera-Gutierrez (1997, p. 13) al considerar que dicha dimensión tiene como objeto de estudio *“... ofrecer las bases de conocimientos psicológicos sobre las que poder fundamentar la intervención educativa más adecuada”*. Por esta razón, intentaremos realizar una aproximación intencional hacia el ámbito de la Psicología, abordando los fundamentos científicos que justifican la consideración de esta disciplina, como una de las disciplinas desde las que la educación especial se nutre para diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Fundamentación psicológica de la educación especial y aportaciones al ámbito educativo

Partiendo de la definición propuesta por Herrera-Gutierrez (1997) en el apartado anterior, habría que cuestionarse desde esta dimensión el significado que tiene la excepcionalidad y el hecho de que un alumno tenga necesidades educativas especiales. De acuerdo con Marchesi y Martín (1990), el debate se abre con la idea de que una necesidad educativa lleva aparejada, casi invariablemente una dificultad de aprendizaje que, para ser tratada desde el punto de vista educativo, conlleva que en lo psicológico se conozcan tanto los mecanismos que subyacen a la construcción del conocimiento como las dimensiones psicológicas (lenguaje, inteligencia, destrezas cognitivas, esquemas de conocimiento, estrategias de aprendizaje, intereses, expectativas, motivaciones, patrones de atribución de éxito y fracaso, autoconcepto, etc.) que afectan al aprendizaje escolar. El objetivo es facilitar el desarrollo y el aprendizaje del alumno.

Pero ¿Cómo se relacionan el aprendizaje y el desarrollo? Tradicionalmente el abordaje de esta relación ha constituido un tema polémico que ha situado a ambos conceptos en posicionamientos teóricos temporalmente irreconciliables. Así lo demuestra Stevenson (1983) cuando al revisar la evolución del tema, reconoce que en la historia de la psicología apenas existen referencias conjuntas, hasta 1940, de la psicología del niño y del aprendizaje. No es nuestra intención aquí realizar una exposición detallada ni de ambas posturas ni de la evolución del tema, pero si queremos de forma muy breve resaltar los planteamientos que una y otra han venido defendiendo con respecto al desarrollo y al aprendizaje. Una postura sostiene que el crecimiento personal ha de entenderse como el resultado de un proceso de desarrollo en buena medida interno a las personas, de manera que la meta última de la educación debe ser acompañar, promover, facilitar y en todo caso acelerar, los procesos naturales del desarrollo que son un patrimonio genético de la especie humana. La otra postura, por el contrario, afirma que el crecimiento personal es más bien el resultado de un proceso de aprendizaje en buena medida externo a las personas, de manera que la educación debe orientarse a promover y facilitar la realización del aprendizaje. Sucede, sin embargo y este ha sido el foco de la polémica, que la separación entre los procesos de desarrollo y los procesos de aprendizaje no es en absoluto tan nítida como estas dos posturas mantienen. Es cierto que los procesos de desarrollo tienen una dinámica interna y responden a unas pautas hasta cierto punto universales, como han puesto de manifiesto los trabajos de Piaget

y de la Escuela de Ginebra. No obstante y como también han puesto de relieve numerosos trabajos realizados en las últimas décadas desde la orientación sociocultural de orientación vygotskiana y neovygotskiana., la forma e incluso la orientación que toma esta dinámica interna, fuertemente ligadas a los procesos de maduración biológica sobre todo en los primeros años de vida del niño, es inseparable tanto del contexto cultural en el que está inmersa la persona en desarrollo como de la adquisición de unos saberes culturales específicos. Se perfila de este modo un esquema explicativo de conjunto en el que se deja atrás a los planteamientos meramente biologicistas para hablar de la persona en desarrollo como un individuo plástico y sensible a las influencias culturales y educativas de su entorno. Como ejemplo de esta influencia, Palacios (1993) señala con respecto al desarrollo del lenguaje que el código genético parece materializar una capacidad básica para aprender a hablar, pero la concreción lingüística (español, francés o cualquier otro idioma) depende ya de las influencias educativas.

Estos planteamientos socioculturales que serían de aplicación general, hoy día, para cualquier persona en desarrollo, lo serían igualmente para aquellas otras que, en el contexto escolar, se las conoce como alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo no siempre ha sido así. Las diversas propuestas que, desde los diferentes modelos psicológicos, se han planteado sobre la relación existente entre desarrollo y el aprendizaje son las que han ido marcando la actuación educativa en general y la educación especial en particular. Con respecto a esta última, la cuestión a plantear sería ¿En que medida han afectado estos planteamientos a los estudios sobre el desarrollo y el aprendizaje de las personas con necesidades educativas especiales?

Durante muchos años, los retrasos o problemas en el aprendizaje han sido definidos por el déficit que el alumno presentaba en una habilidad determinada. Las deficiencias en la inteligencia, en el razonamiento, en el lenguaje, en la percepción visual, en la codificación fonológica o en la memoria eran consideradas responsables de los distintos problemas en el aprendizaje, tanto mayores cuanto más profundo era el retraso en la dimensión psicológica estudiada (Martín y Marchesi, 1998). Desde este enfoque, basado en las teorías del déficit, se presupone que las características individuales están predeterminadas genéticamente, son inherentes a las personas, y son estables y consistentes en el tiempo (Coll y Miras, 2001). Por ejemplo, un alumno con bajo nivel intelectual alcanzará irremediabilmente niveles bajos de aprendizaje. En consonancia con estos planteamientos, el desarrollo de la práctica docente se caracterizaba por la utilización de un conjunto de estrategias instruccionales centradas bien en el apoyo sistemático a la habilidad deficitaria, o bien en la utilización continua de aquellas otras habilidades que tenían un desarrollo normal. Sin embargo, los resultados obtenidos tras la aplicación de estas estrategias mostraron una gran dificultad para, por un lado, establecer la relación directa entre la dimensión psicológica afectada y el rendimiento académico; y por otro, para poner de manifiesto progresos significativos a partir de programas instruccionales elaborados.

Esta ineficacia dio paso a una nueva forma de entender el modo en que los procesos psicológicos de los individuos incidían en el aprendizaje escolar. Surge así una nueva concepción teórica,

contrapuesta a la anterior, la concepción situacional o ambientalista, desde la cual se entiende que los resultados obtenidos por un alumno durante el proceso de aprendizaje no son debidos a la incidencia de sus características individuales, fijas y predeterminadas genéticamente, sino a las condiciones ambientales o al diseño de la situación educativa en la que se encuentra inmerso (por ejemplo: modalidad visual, lingüística, etc. de los materiales de aprendizaje., dificultad conceptual, significatividad lógica y psicológica de los contenidos a enseñar, secuenciación de contenidos, variables del profesor, etc.). Siguiendo con el ejemplo anterior, desde esta perspectiva el bajo rendimiento escolar ya no sería atribuido necesariamente a un nivel intelectual bajo sino a una acción educativa e instruccional ineficaz. En conclusión, si las condiciones que definen el desarrollo del proceso instruccional se encuentran debidamente estructuradas y organizadas, los resultados del aprendizaje se verán optimizados. Sin embargo, tampoco este modo de entender el aprendizaje, situado en el marco del paradigma conductista, fue considerado eficaz para descubrir e identificar las características que subyacen a los resultados del aprendizaje del alumno, y por tanto, para llevar a cabo una adaptación y ajuste de la enseñanza. Sin menospreciar los resultados positivos que desde estas teorías se han obtenido en el contexto de la educación especial, Coll y Miras (2001) siguiendo la dirección señalada por Cronbach en su artículo de 1957, mantienen que para explicar y comprender los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento no sólo hay que tener en cuenta las características personales vinculadas al ámbito cognitivo del que aprende, sino también las condiciones ambientales en las que se aprende que, en interacción las unas con las otras, son las que van a permitir descubrir e identificar las necesidades educativas que los alumnos presentan a lo largo de su desarrollo, y de ajustar la enseñanza a las aptitudes que cada uno manifiesta. Estos autores mantienen que esta concepción interaccionista y contextual de las diferencias individuales es la que sin lugar a dudas domina actualmente en el campo de la psicología de la educación.

En base a lo expuesto y en la misma línea mantenida por Coll y Bolea (1993, 367), parece obvio pensar que el modo de entender los mecanismos por los que un alumno aprende y en consecuencia, lo que va a determinar el diseño de la respuesta educativa o lo que ellos mismos denominan “concreción de las intenciones educativas”, va a estar determinado, entre otros aspectos, por la teoría psicológica que se tome como marco de referencia para explicar el mecanismo que posibilita el aprendizaje. Así, cuando la explicación del proceso por el cual aprende un alumno se centra exclusivamente en los resultados obtenidos por éste como consecuencia de la estructuración ambiental, el marco teórico de referencia sería la *“Psicología Conductista”*; mientras que si el acento se pone en los conocimientos básicos del que aprende, en el modo en que éste se enfrenta al proceso de aprendizaje y en la incidencia que los diferentes contextos de desarrollo tienen en la construcción del conocimiento, el marco teórico de referencia sería la *“Psicología cognitiva”*. Con respecto al modelo conductista y sin menospreciar las aportaciones que desde éste se han hecho a distintos ámbitos de la psicología (por ejemplo, en el ámbito del aprendizaje y en el de los procesos de intervención psicológica en ambientes clínicos,

educativos, y sociales) (Barca, Valle, Porto, y Núñez, 1996); y de las expectativas que suscitó en el tratamiento psicopedagógico de conductas problemáticas o retrasadas, han sido muchos los autores que lo han considerado insuficiente para explicar el proceso de aprendizaje de un alumno y, por tanto, para diseñar una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado. Entre las razones que se esgrimen para ello son, por un lado, la ineficacia de sus métodos para que el alumno mantenga y/o generalice a otros contextos las conductas aprendidas (aptitudes y estrategias) después del período de instrucción (Poplin, 1991); y por otro lado, la escasa atención que dicho modelo presta a la manipulación mental que la persona ejerce sobre la información, bajo el supuesto de que al no poder observar determinados eventos mentales (ej. pensamiento, las intenciones, etc.) y, por tanto, no poderlos estudiar de manera rigurosa y científica, no pueden ser incluidos en las explicaciones sobre el aprendizaje (ver por ejemplo Barca y col., 1996; Coll, 2000a; Coll y Bolea, 1993; Martín y Marchesi, 1998). Es aquí donde Fierro (2001) expresa que el enfoque conductual de la intervención debería complementarse con un enfoque cognitivo que intente fomentar aquellas operaciones (atención, discriminación, memoria, razonamiento) que se echan de menos en el funcionamiento intelectual de alumnos con retrasos en el aprendizaje, y que se concretan en tareas como reacción ante estímulos, reconocimiento y discriminación de figuras concretas y abstractas; emparejamiento y asociación de figuras y símbolos; ordenación seriada de objetos; recuerdo de palabras, dígitos, símbolos y figuras; complementación y copia de figuras; manejo de cubos y otros volúmenes, etc.

La crisis de los planteamientos conductistas y el panorama que dejan tras de sí, hace surgir el interés por los procesos mentales y conduce a la Psicología hacia otros modelos teóricos que, apoyados en la investigación sobre el procesamiento de la información, la investigación sobre psicología cognitiva, la teoría metacognitiva y los principios de auto-refuerzo, y el movimiento cognitivo o de la estrategia de aprendizaje, empieza a introducirse en la literatura sobre la educación en general, y la discapacidad para el aprendizaje, en particular. A diferencia del modelo conductista basado en la enseñanza directa de las aptitudes académicas y sociales extraídas del programa escolar, este nuevo modelo denominado "*cognitivo*", tiene por objeto enseñar a los alumnos las conductas estratégicas necesarias para realizar las diversas tareas académicas, bajo el supuesto de que, en condiciones normales, es la actividad inteligente del alumno (de carácter interno) quién haciendo uso de reglas y estrategias organiza el plan de acción y lo lleva a la práctica (Poplin, 1991). En niños que presentan algún trastorno o déficit, esta regulación cognitiva se presenta deficitaria y se achaca a la falta de flexibilidad y espontaneidad en la planificación de la actividad de aprendizaje y en su regulación posterior (Martín y Marchesi, 1998).

Se trata de un modelo que, a pesar de tomar vigencia en nuestro sistema educativo con la aprobación de la "Ley Orgánica 1/1990, 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo" (M.E.C., 1990), comienza su andadura a partir de la década de los 50, fecha en la que progresivamente se van imponiendo en el campo de la psicología, y también en el de la pedagogía y la didáctica, otros enfoques o planteamientos que si bien tienen su origen en teorías

y enfoques diferentes sobre el desarrollo y el aprendizaje, comparten una visión del psiquismo humano conocida como “constructivismo” (Coll, 2001a). La cuestión que se plantea es ¿Qué aporta el constructivismo como modelo teórico psicológico al diseño de prácticas educativas adaptadas?

Constructivismo: el papel del alumno en la construcción y transformación del conocimiento

El constructivismo como paradigma explicativo del funcionamiento del psiquismo humano, hunde inicialmente sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget (Coll, 1996), y se expande considerablemente como resultado de la adopción casi generalizada de los enfoques cognitivos a partir de la década de los años 70. Su idea más potente es la que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva de los alumnos durante el proceso de adquisición del conocimiento, poniendo el acento en la aportación que éstos, con independencia de que tengan o no dificultades para aprender (Reid, Kurkjian, Carruthers, 1994), realizan siempre y necesariamente al propio proceso de aprendizaje (Coll, 2001a). Su finalidad no es decidir qué teoría o teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje o del funcionamiento del psiquismo humano se van a elegir como marco de referencia para proyectarlas sobre la educación, sino más bien cómo esas teorías pueden, a pesar de las discrepancias que mantienen con respecto a los mecanismos que subyacen a la construcción del conocimiento y sobre los determinantes del aprendizaje (Harris y Graham, 1994), dar lugar a un marco psicológico global de referencia que permita analizar, comprender y explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1998), y con el que poder fundamentar y justificar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas de carácter general o relativas a contenidos específicos (Coll, 2001a). Visto así, los planteamientos constructivistas serían considerados, según Coll (2001b) como el referente teórico psicológico de la práctica educativa, cuya voluntad integradora hace que para ello, esta concepción sea tributaria o se nutra de cuatro teorías globales del desarrollo y del aprendizaje: la psicología y la epistemología genética, la teoría de la asimilación, la teoría de los esquemas y de los modelos mentales, y la teoría sociocultural. A éstas, se añadirían otras elaboraciones teóricas de menor amplitud relativas a otros procesos psicológicos relevantes en los procesos educativos (motivación, representaciones mutuas profesor/alumnos, habilidades de aprendizaje, atribuciones, autoconcepto, etc.).

La cuestión que se nos plantea ante tal diversidad teórica es la de clarificar en qué medida los fundamentos psicológicos que cada una de ellas aporta sobre la construcción del conocimiento, contribuyen al tratamiento educativo de niños con necesidades educativas especiales. Algunas, como la teoría genética, la teoría de la asimilación cognitiva o la teoría de los esquemas mentales, pecan en mayor o menor grado de un excesivo reduccionismo intra-psicológico al contemplar como único determinante en la construcción del conocimiento los procesos internos e individuales que despliega el alumno; otras, como las teorías socioculturales, obligan a revisar el carácter solitario, individual e interno de estos procesos, para abogar por una integración de los proceso

internos y externos del aprendizaje, y enfatizar la importancia del entorno social-cultural en el que éste se produce (Newman, Griifin y Cole, 1989). Son las aportaciones de éstas últimas al ámbito de la educación general y de la educación especial en particular, las que actualmente constituyen el centro de interés de la comunidad científica. En concreto y circunscribiéndonos al ámbito de la educación especial, los resultados de sus investigaciones destacan por el análisis que realizan sobre el modo en que los niños con necesidades educativas especiales se desarrollan y por diseñar aproximaciones pedagógicas adaptadas a los distintos procesos de desarrollo exhibidos por éstos (Holbrook, 1999). Sin embargo, no nos parece ésta una razón para pasar por alto las aportaciones de teorías de corte más intra-psicológico, que aunque con limitaciones han contribuido también a la adopción de perspectivas más actuales.

Teoría Genética de Piaget

Partiendo de los principios básicos del funcionamiento intelectual propuestos por esta teoría (Coll, 1996): competencia cognitiva y capacidad de aprendizaje, actividad mental constructiva, y equilibración de estructuras cognitivas. Castanedo (1996) mantiene que éstos serían de aplicación común tanto para niños normales como para niños con retraso intelectual, de manera que, ni uno ni otro, podría llegar a una operación cognitiva sin poseer la anterior. En el campo de la diversidad, Jiménez (1999), establece que en este modelo más que de deficiencias, habría que hablar de “retraso” en los patrones de desarrollo normativo de las áreas relacionadas con el aprendizaje y con las aptitudes sociales; e interpreta que, salvo casos extremos, las personas deficientes podrían alcanzar los umbrales evolutivos y actitudinales normales, aunque más tardíamente que el resto. No se consideraría que ligado al retraso puede haber asociado un déficit cognitivo, cuya disfunción no sólo implicará llegar más tardíamente, sino no alcanzarlo jamás. Un ejemplo de ello sería el caso de niños con deficiencia mental severa o profunda, cuyas deficiencias cognitivas les sitúan evolutivamente, según el caso, en estadios anteriores a las operaciones concretas (seis - once años) (President’s Panel on Mental Retardation, 1963. Citado en Castanedo, 1997), impidiendo por tanto la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos propios de este período de desarrollo (aprender a sumar en primero, a restar en segundo, y a operar con fracciones en quinto) (Sprinthall, Sprinthall y Sharon, 1997).

Las críticas recibidas a este modo de explicar el retraso en el aprendizaje no se hacen de esperar, así aceptar que *“... hay que tener muy en cuenta el nivel de desarrollo psicológicos a la hora de decidir lo que una persona es capaz de comprender y, por consiguiente, de aprender”* supone admitir que “el aprendizaje se subordina al desarrollo”. Y esto, aplicado al campo de la Educación Especial supone que la acción pedagógica tendrá que esperar a que se produzca un cierto nivel de desarrollo en aquellos niños que presentan un calendario madurativo afectado para poder iniciar su acción instruccional. Además, la adquisición de las competencias intelectuales no tiene lugar de forma tan categórica a las edades que postula esta teoría, en realidad se pueden encontrar variaciones individuales de hasta 3 ó 4 años dependiendo del medio sociocultural y de

la historia personal de cada individuo (Coll y Martí, 2001). Este resultado se observa en estudios realizados con niños con dificultades de aprendizaje (Jiménez, 1999); o con alumnos superdotados, en los que se concluye cómo éstos son capaces de producir operaciones formales y de pensar en abstracto con anterioridad a la aparición cronológica del estadio de las operaciones formales (once - dieciséis años) (Mönks, 1994).

No obstante, si parece demostrarse que aquellos alumnos, con y sin dificultades para aprender, que no perciban ningún desequilibrio durante su proceso de aprendizaje y, por tanto, la necesidad de resolver un problema (conocimiento de la propia cognición o metacognición), progresarán menos y tendrán más dificultades para integrar la nueva información en los esquemas iniciales, que aquellos otros que sí tomen conciencia de las contradicciones e intenten superarlas buscando soluciones (Coll y Martín, 2001). A pesar de este dato y de la solidez de esta teoría para describir y explicar la evolución de las competencias intelectuales, se trataría de una teoría demasiado cognitiva para ser aplicada al contexto educativo Poplin (1988) debido a que: a) el aprendizaje tiene lugar en un contexto comunicativo, en el que **todos** los alumnos (niños con ritmos de aprendizaje normal y niños con necesidades educativas especiales) construyen conocimientos junto con otros (profesores y alumnos), y a menudo gracias a los otros; y b) no tiene en cuenta variables no cognitivas relacionadas con el aprendizaje (ej. sentimientos, pensamiento intuitivo, o motivación), u otras que como señala Bronfenbrenner (1987) poseen un carácter más sociológico. Esto, obliga a reformular los principios piagetianos sobre los procesos de adquisición del conocimiento y a atender a otras teorías que atiendan más a estas influencias ambientales. Un ejemplo de ello lo constituye la Teoría de la Asimilación Cognitiva aunque en su desarrollo el peso de lo endógeno continua teniendo la mayor relevancia.

Teoría de la Asimilación Cognitiva

Los estudios de investigación que han tomado como referencia los planteamientos de esta teoría (Competencia cognitiva - significatividad lógica y psicológica; y componentes motivacionales) para explicar el modo en que colectivos especiales llevan a cabo la adquisición de aprendizajes significativos, son escasos y de carácter más bien recopilatorio (Stanley, 1998), hacen referencia directa a los planteamiento teóricos de la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanessian, 1978) y plantean la necesidad de que el alumno posea una buena organización de su estructura cognitiva para que la construcción de aprendizajes significativos tenga lugar de forma óptima (Ausubel, 1963a). Estos trabajos ponen de manifiesto que aquellos alumnos con ritmos de aprendizaje más lento poseen una mayor pobreza organizativa de su sistema cognitivo, lo que da lugar a una menor capacidad de retención de información y a una mayor facilidad para olvidar la información procesada (Ausubel, 1968). Recientemente algunos estudios de investigación (ver por ejemplo, Canal, 1995; Peregrina y col., 2001; Verdugo y Canal, 1995) mantienen que en niños de corta edad, con dificultades de aprendizaje o déficit cognitivo, la base de los problemas de retención, elaboración y recuerdo de la información, podría situarse en una ausencia o existencia

limitada de esquemas de conocimientos ricos y articulados, que impiden la utilización espontánea de estrategias de retención y de elaboración para transformar la información en conocimientos significativos². Sin embargo, el papel nuclear del aprendiz no se limita únicamente a utilizar o no correctamente los requisitos cognoscitivos expuestos, dado que la atribución de significados requiere también que el alumno muestre una disposición o actitud proclive a aprender de manera significativa.

El análisis de esta variable motivacional en algunos colectivos especiales muestra que, cuando se analizan conjuntamente los componentes cognitivos y motivacionales en alumnos con dificultades de aprendizaje, la larga experiencia de fracasos experimentados desde el inicio de la escolaridad parece debilitar sus creencias de competencia y sus expectativas de éxito, redundando todo ello en una menor persistencia y esfuerzo en el aprendizaje de las tareas (Cabanach y Valle, 1998; Meltzer y Reid, 1994). En esta línea, algunos estudios de investigación (ver por ejemplo Licht, 1993 para una revisión) han demostrado que los estudiantes que atribuyen las dificultades encontradas a la hora de realizar una actividad a su escasa habilidad, son a menudo menos activos a la hora de utilizar estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas, tendiendo en la mayoría de los casos a evitar enfrentarse a tareas desafiantes por el temor de fracasar. En contraste, aquellos alumnos que atribuyen sus errores a factores controlables como el esfuerzo, utilizan con mayor espontaneidad estrategias de resolución de problemas y se enfrentan a tareas más desafiantes (Diener & Dweck, 1980). En el caso de niños con deficiencia mental, Molina (1994) y Fierro (2001) aducen que la falta de curiosidad hacia lo nuevo, preocupación por el dominio de la competencia y de preferencia de tareas desafiantes, vienen dadas por las bajas expectativas que este colectivo tiene hacia sus posibilidades, que con frecuencia están más sujetos a patrones de motivación extrínseca que intrínseca. No es este el caso de los niños autistas (Gil, 2000), a quienes la rigidez que muestran en sus acciones les puede conducir a realizar actividades correctamente y a persistir en la tarea, aún cuando parecen, en términos generales, carecer de competitividad, orgullo ante el éxito y vergüenza ante el fracaso, debido a que su auto-concepto no se desarrolla a partir de las mismas valoraciones de los demás. Estos patrones cambian para, por ejemplo, los niños superdotados quienes de forma general muestran patrones de motivación intrínseca caracterizados por el deseo de ser competentes, conseguir los objetivos que se proponen, buscar la novedad, perseverancia en las tareas que realizan, voluntad de asumir riesgos intelectuales, deseos de crecer intelectualmente, tolerancia a la ambigüedad, apertura a la experiencia, y alto nivel de autoestima (Prieto, 2001).

En términos generales y con independencia del colectivo de que se trate, los estudios de investigación que relacionan la motivación con el uso de estrategias metacognitivas apropiadas evidencian la inherente conexión entre ambas a la hora de enfrentarse y de esforzarse en construir aprendizajes significativos (Harris&Graham, 1992; Paris&Byrnes, 1989). Esta circunstancia se daría cuando los alumnos se rigen por patrones de motivación intrínseca, adoptan metas orientadas al aprendizaje y atribuyen los logros a sus propias capacidades y/o

esfuerzo. Visto así, la construcción de significados en el contexto escolar quedaría reducida (al igual que lo estaba en la teoría de Piaget) al marco interpersonal del alumno y se entendería como un proceso que tiene lugar de forma interna e individual. Sin embargo, desde la concepción constructivista del aprendizaje, que veremos más detenidamente en páginas siguientes, se entiende que la construcción de aprendizajes significativos no sólo es individual sino que, además, es un proceso que tiene lugar junto con otros. Por tanto, desde esta perspectiva la mayor o menor significatividad del aprendizaje dependerá de las relaciones que se establecen entre el contenido a aprender, el alumno, los compañeros y el profesor, considerados éstos como elementos insustituibles para poner de relieve la lógica interna de la información que se pretende aprender, así como para promover la activación, revisión y modificación de los inclusores pertinentes en el sentido que señalan las intenciones educativas (Coll, 1998; Martí y Solé, 2001). De este modo, el problema de cómo conseguir que los aprendizajes que realizan los alumnos sean tan significativos como sea posible se transforma, en la concepción constructivista, en el problema de cómo conseguir, a través de la influencia del profesor o de los otros, que las condiciones que subyacen al aprendizaje significativo se encuentren presentes en grado óptimo, facilitando al alumno la construcción del conocimiento (Martí y Solé, 2001). Estaríamos pues hablando de la necesidad de integrar la visión individual, cognitivista y constructivista de Ausubel con otros procesos de carácter más inter-psicológico que permitan reflejar la interacción entre los contenidos a aprender y el entorno del que aprende (profesores y compañeros) (Coll, 1994; Coll, 1998; Martí y Solé, 2001; Colomina, Onrubia y Cochera, 2001).

Con esta reflexión, nos vamos alejando del reduccionismo intra-psicológico para explicar el proceso de aprendizaje (Coll, 1994; Coll, 1998; Coll, 2001b), y nos acercamos a posiciones más socio-culturales. Este hecho lo demuestra la revisión que recientemente ha hecho Novak (1998) de esta teoría, señalando que todo hecho educativo comprende cinco elementos: el profesor, el alumno, el conocimiento, la evaluación y el contexto socio-cultural. Por lo tanto, la consideración cada vez mayor de que los factores sociales y culturales constituyen elementos esenciales para el aprendizaje y el desarrollo del niño, ha hecho que las teorías socioculturales (ver por ejemplo, Brunning, Schraw y Ronning, 2002; Coll, 2001b; Harris y Graham, 1994; Holbrook, 1999), salten al panorama científico como unas de las más influyentes y que mejor predicen el proceso por el cual un niño construye el conocimiento.

Teorías Socio-culturales

El máximo defensor de los planteamientos teóricos que sustentan esta teoría lo encontramos en la figura de Lev S. Vygotsky. En ella se destaca como aspecto fundamental la integración de los aspectos “internos” y “externos” del aprendizaje y el énfasis en el entorno social del mismo (Newman, Griffin y Cole, 1989). Estos planteamientos han constituido la base de sus investigaciones, cuyos resultados han sido en los últimos años de gran utilidad para la educación en general y para la educación de niños excepcionales, en particular. Con respecto a estos

últimos, la contribución central de sus trabajos estuvo centrada en analizar, por un lado, cómo tenía lugar el desarrollo de este colectivo de personas; y por otro lado, en desarrollar aproximaciones pedagógicas adaptadas a los distintos procesos de desarrollo exhibidos por éstas. No obstante hay que decir que los métodos utilizados para aproximarse al estudio de la educación especial fueron los mismos que los utilizados para estudiar el resto de los fenómenos (Holbrook, M. 1999). Según Vygotsky, las culturas externalizan la cognición individual. Esto es, el cambio cognitivo se produce cuando los niños hacen uso de sus herramientas cognitivas en la interacción social, internalizándolas y transformándolas. Partiendo de esta premisa cabría plantearse las siguientes cuestiones: ¿Dónde se produce el cambio cognitivo o lo que es igual cómo tiene lugar la transición de lo social a lo individual? ¿Qué determina el desarrollo cognitivo? ¿Qué herramienta del alumno es la que posibilita el cambio cognitivo? ¿Qué herramienta externa es la que andamia el cambio cognitivo? Algunas de las herramientas utilizadas por la teoría sociocultural para responder cómo tiene lugar la transición de lo social a lo individual, en qué consiste y cómo se relacionan ambos planos, han sido los conceptos de *interiorización* (o internalización), *zona de desarrollo próximo* (ZDP) y *apropiación*. De todos ellos, es quizás el concepto de ZDP el más influyente de la teoría de Vygotsky. *La Zona de Desarrollo Proximal* se define como la diferencia entre el nivel de dificultad de un problema al que se puede enfrentar un niño por sí sólo y el nivel al que se puede enfrentar ayudado por un adulto. En esta zona, un niño y un adulto (o un novato y un experto) trabajan juntos con problemas que el niño (o el novato) no podría resolver por sí mismo, siendo esta zona, también denominada “zona de construcción” (Newman, Griffin y Cole, 1989), el lugar en el que se produce el cambio cognitivo. Los niños aportan a la zona proximal una historia de desarrollo y los adultos aportan una estructura de apoyo. A medida que ambos interactúan y comparten herramientas culturales, se provoca, a partir de esta interacción mediada, el cambio cognitivo. La interacción se internaliza y se transforma en una nueva función de la persona.

La siguiente cuestión es ¿Cómo internaliza el niño el conocimiento cultural a partir de este proceso de interacción? Para responder a esta pregunta Leontiev (1981) propuso el término de *apropiación* para referirse al proceso por el cual la persona reconstruye las facultades y modos de comportamiento desarrollados históricamente. Dicho proceso tiene lugar de forma activa, pudiendo el alumno hacer uso de distintas opciones semióticas o lo que es igual poder recurrir a diferentes lenguajes o interpretaciones de la misma situación para resolver un problema. Esto supone que según el momento, las personas dan significado a las situaciones en las que participan y a su propia actividad en función de sus características personales idiosincrásicas, sus ideas, sus conocimientos, sus experiencias, intereses, etc. Wertsch (1979. Citado en Reid, 1994) mantiene que el proceso de apropiación del conocimiento transcurre por diferentes fases a lo largo del proceso instruccional. En una primera fase, el niño no comprende la actividad a la que se enfrenta necesitando la ayuda de un profesor o alumno experto que guíen su actividad. Posteriormente, el alumno comienza a tomar ciertas responsabilidades en relación a la tarea que

realiza, aunque aún necesita ayuda experta. Durante esta fase, la objetivación verbal³ que hace el alumno en relación a la actividad que desarrolla constituye la pieza clave entre los educadores para establecer el nivel de asistencia que éste necesita. El último nivel de apropiación muestra a un alumno capaz de enfrentarse a la actividad sin ningún tipo de ayuda o guía, que hace un uso independiente del conocimiento, y que por tanto, implica la *interiorización* de las acciones realizadas previamente en el plano externo o social.

Ahora bien ¿Significa esto que la internalización del conocimiento en la ZDP constituye una copia o transferencia automática de los hechos externos? La respuesta es negativa. La internalización es un proceso en el cual el niño aporta su propia comprensión a las interacciones sociales y entienden lo que pueden de los intercambios con los adultos. Se produce pues un proceso transformativo que conlleva cambios en las estructuras y funciones que se interiorizan (Leontiev, 1981; Vygostky, 1978; Wertsch, del Rio y Álvarez, 1995), y que no es simplemente una cuestión de cambio individual, sino el resultado de las interacciones que se producen entre estos cambios individuales y las interacciones sociales que se establecen entre los contextos culturales y educativos en los que el alumno se encuentra inmerso. Esta apreciación se consideraría igualmente válida para el caso de alumnos que presentan retrasos en el aprendizaje, atribuibles ya sea a dificultades generalizadas para aprender (Reid, 1998) o a déficit intelectual (Nilholm, 1999).

En ambos casos se mantiene que si realmente queremos saber los factores que determinan el modo en que un alumno aprende, no sólo hay que mirar a las características biológicas de éstos sino igualmente al contexto natural del que forman parte, a los procesos de interacción y a las características del andamiaje que tienen lugar dentro de dicho contexto. Pero además, y esto abarca igualmente a la educación general, habrá que tener en cuenta cuales son las herramientas con las que la cultura en general y la escuela en particular, cuentan para andamiar este proceso de construcción del conocimiento.

A este respecto, Vygotsky (1978) establece que el lenguaje constituye una de las herramientas más importantes con las que cuenta el niño para impulsar su desarrollo psicológico y la construcción del conocimiento. Mediante el lenguaje, el niño consigue, entre otras funciones, percibir la realidad a través de categorías lingüísticas, y planificar y regular su actividad de aprendizaje. En el contexto escolar, se considera que el profesor es el factor principal del aprendizaje al establecer situaciones interactivas con los alumnos a través de la mediación semiótica. Las situaciones más efectivas de aprendizaje son aquellas en las que los alumnos son guiados para facilitarles la adquisición y el desarrollo de habilidades de autorregulación. Cuando los estudiantes maduran, son ellos mismos quienes interiorizan estas funciones, se interrogan a sí mismos y evalúan sus propios procesos cognitivos y los resultados que obtienen. En todas las situaciones (ej. experiencias iniciales; situaciones en las que es el adulto es quién centra, organiza y dirige por medio del lenguaje el proceso de adquisición de estrategias o conocimientos; o aquellas otras en las que es la propia persona quién regula su propia actividad), el diálogo, la

comunicación y el lenguaje se configuran factores imprescindibles. Desde esta perspectiva, los problemas del lenguaje cobran especial relevancia a la hora de explicar los retrasos en el aprendizaje. Las dificultades en la comunicación temprana, en las primeras interacciones sociales, en la adquisición y desarrollo de un código lingüístico progresivamente interiorizado, retrasan y entorpecen los procesos de interiorización de las funciones psicológicas superiores de planificación y de regulación de la actividad cognitiva (Martín y Marchesi, 1998).

Por tanto, el lenguaje media la relación con los otros y con uno mismo, y al igual que el resto de las funciones psicológicas superiores, es primero compartida con otros participantes en actividades sociales, para luego convertirse en una herramienta de diálogo interior. Esto implica que el proceso de construcción del conocimiento, ya no se entiende como una realización individual, sino como un proceso de *co-construcción* o construcción conjunta en el que no sólo interviene la actuación del profesor como elemento mediador en la adquisición del conocimiento, sino también la interacción entre éste y los alumnos, junto con la interacción que a su vez se establece entre los propios compañeros. De este modo, la construcción del conocimiento en el aula es un proceso social, guiado y compartido, en el que el alumno participa en prácticas culturalmente organizadas y con herramientas y contenidos de la propia cultura (Coll, 2001b). Cuando esto no es así, es decir, cuando los contenidos a aprender no son consistentes con las experiencias culturales del alumno se observa una mayor pobreza de destrezas cognitivas (Labor, 1972; Foster, 1989; Piestrup, 1973. Citados en Reid, 1998) y una probabilidad mayor de que el niño reciba una educación especial o asista a clases para niños con dificultades de aprendizaje (Mehan, 1984; Young, 1983. Citados en Reid, 1998). Por ello, el profesor que se encuentra ante el reto de educar a niños con necesidades especiales deberá abandonar la creencia de que estos alumnos son pasivos e incapaces de desarrollar un aprendizaje autónomo y auto-regulador (Reid, 1994), y tener en cuenta que estos alumnos, sobre todo aquellos que presentan déficit intelectual, necesitan más “andamiaje” que el resto de sus compañeros, al ser sus procesos de autorregulación más costosos en general; y una intervención intencional y planificada que les ayude a llevar a cabo la interiorización de los contenidos de aprendizaje (Echeita y Miras, 1998). Ahora bien, el proceso de andamiaje o práctica guiada no se restringe únicamente a la interacción profesor/alumno. También la interacción entre alumnos es reconocida como contexto social de construcción de significados, dada las oportunidades que ésta ofrece para expresar y reconocer puntos de vista contrapuestos, crear y resolver conflictos (Cazden, 1991), o servir de base para el aprendizaje cooperativo (ver por ejemplo, Arnaiz, 1997; Echeita, 1995; Forman, 1992; Lacasa y Herranz Ybarra, 1995). Desde esta perspectiva, son los propios alumnos y las relaciones de interdependencia positiva que se establecen entre ellos (el rendimiento personal ayuda a los compañeros y depende a su vez del rendimiento de éstos) lo que va a permitir que los alumnos y las alumnas aprendan lo que tienen que aprender, pero además que aprendan a valorar la propia capacidad de cooperar, el respeto por las diferencias y el valor de los demás. Esta organización intencional del aprendizaje va a variar dependiendo del grado de simetría entre los roles

desempeñados por los participantes de la actividad grupal (tutoría entre iguales o aprendizaje cooperativo) y el grado de bidireccionalidad de los intercambios comunicativos entre los participantes (Colomina y Onrubia, 2001), subyaciendo en la base de su funcionamiento la confluencia de diversos factores (ej. existencia de una tarea, necesidad de que el grupo reconozca y valore la necesidad de trabajar en grupo, que cada miembro sea responsable de su propio trabajo contribuyendo con este a mejorar tanto el rendimiento grupal como individual - Echeita, 1995-) que son los que van a garantizar los efectos positivos derivados de esta práctica de enseñanza.

En el contexto de la atención a la diversidad, una de las formas de trabajo cooperativo que puede resultar más efectivas es la de tutorías entre iguales en la que un alumno considerado experto instruye a otro, novato o menos capaz, al que sirve de guía. Entre las razones que podrían esgrimirse para ello cabría señalar (Arnaiz, 1997) el hecho de que los compañeros utilizan un lenguaje más significativo que el profesor y que al haber aprendido recientemente lo que tienen que enseñar se encuentran más familiarizados con las posibles frustraciones que puedan surgir en el compañero al que enseñan. El resultado de esta práctica facilita y promueve el aprendizaje de ambos (Echeita, 1995). Para el alumno que hace de tutor, el avance cognitivo proviene del hecho de tener que organizar su pensamiento para dar las instrucciones oportunas, lo que le permite tomar conciencia y corregir errores y lagunas en el conocimiento (Echeita y Miras, 1998). Según la teoría de vygotskyana, el paso del pensamiento al lenguaje o pensamiento verbalizado reestructura el razonamiento y mejora la comprensión. En palabras de Forman y Carden (1985) “el instruir a los compañeros supone un paso intermedio entre la situación de ser dirigido receptivamente por el lenguaje de otro y la de dirigir productivamente el propio proceso mediante el lenguaje interior” (p.148). Para el alumno tutorizado, el avance cognitivo resulta del andamiaje llevado a cabo por el compañero que revisa, vigila, o ayuda a otro. En ambos casos, la influencia del lenguaje se encuentra en la base de regulación de estos procesos. Para los primeros porque aprenden a utilizar el lenguaje para guiar las acciones de sus compañeros y para regular las suyas propias; y para los segundos, porque aprenden a utilizar el lenguaje para ser guiado por el lenguaje del compañero y para poder explicarse a sí mismo y a los demás lo que están aprendiendo.

Hasta ahora y dentro de la perspectiva constructivista que hemos venido desarrollando, hemos intentado explicar, dentro del marco de la interacción del alumno con sus profesores y/o compañeros, el proceso por el cual éstos aprenden. Para ello, hemos tomado como referencia los procesos y condiciones de tipo cognoscitivo que mediatizan esta relación. Sin embargo, y a pesar de que los referentes teóricos psicológicos constructivistas, resaltan la importancia de estos procesos y condiciones, a ellos habría que añadir según otras elaboraciones teóricas de menor amplitud relativas a otros procesos psicológicos relevantes en los procesos educativos (motivación, representaciones mutuas profesor/alumno, habilidades de aprendizaje, atribuciones, autoconcepto, etc.) (Coll (2001b)). A este respecto, existen abundantes referencias (ver por

ejemplo, Alonso Tapia, 1983; Ames, 1984; Coll, 1988; Coll y Miras, 2001; Corno y Snow, 1986; Entwistle, 1988; Marton, 1983; Mugny y Doise, 1983; Wittrock, 1986), que procediendo de distintas perspectivas, apuntan hacia la consideración de los procesos de tipo motivacional, socioafectivo o relacional en un sentido amplio, como procesos que articulados con las características individuales del alumno vinculadas al ámbito cognitivo y con la utilización del pensamiento estratégico constituyen los verdaderos determinantes del aprendizaje escolar. En concreto Martín (2001) refiriéndose a la influencia que tienen la motivación y los patrones atribucionales en la utilización del pensamiento estratégico, mantiene que las creencias que los alumnos tienen sobre sus capacidades (modificables frente a no modificables) para enfrentarse con éxito a la resolución de problemas, el tipo de metas que se proponen (aprendizaje frente a rendimiento), los estilos con los que cada uno aborda el aprendizaje, y las atribuciones que hacen de sus éxitos y fracasos, constituyen los principales factores explicativos del modo de aprender. Por tanto, las características individuales de los alumnos vinculadas al ámbito cognitivo no serían en absoluto las únicas que influirían sobre los procesos y resultados del aprendizaje, como tampoco ninguna característica individual por sí sola y aisladamente de las otras puede erigirse como determinante del aprendizaje escolar. Es más bien el conjunto articulado de las características pertenecientes al ámbito cognitivo (habilidades intelectuales y conocimiento previo), afectivo (motivación académica y personalidad), y conativo (estilos cognitivos y de aprendizaje), las que tienen una incidencia directa sobre la cantidad, la calidad y la orientación del aprendizaje que el alumno, en general, y el alumno con necesidades educativas especiales, en particular, llevan a cabo en una situación o contexto educativo particular.

En base a lo expuesto, los ajustes de la ayuda pedagógica y los mecanismos de influencia educativa son el equivalente, en clave constructivista, al concepto de enseñanza adaptativa (Coll y Miras, 2001). La atención a la diversidad no es por tanto, desde esta concepción, un valor añadido a la enseñanza, sino la vía a través de la cual la enseñanza, entendida como ayuda, se hace posible. Todos y cada uno de los alumnos siguen su propio proceso de construcción o reconstrucción del conocimiento escolar; todos lo hacen a partir de sus conocimientos y experiencias previas, utilizando sus propias capacidades y motivaciones; y todos requieren de una ayuda pedagógica que tenga en cuenta tanto la naturaleza de sus aportaciones individuales al aprendizaje, como la singularidad de su proceso de construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva el ajuste de la ayuda pedagógica se centra en la adecuación progresiva y cambiante entre, por una parte, las necesidades de ayuda que requiere el alumno para seguir avanzando en el proceso de construcción de significados; y por otra, el tipo y grado de ayudas concretas que le ofrece la enseñanza. La toma en consideración de la atención a la diversidad se convierte pues en el principio rector de la enseñanza y el aprendizaje e impregna la totalidad de la acción educativa e instruccional: tanto en los niveles de planificación y diseño, en los que tienen lugar los procesos de macroadaptación de la enseñanza, como en el nivel del aula y de las actividades que profesor y alumnos despliegan en ella, y durante las cuales tienen lugar los procesos de microadaptación

de la enseñanza; tanto en el caso de los alumnos con especiales dificultades para aprender, como en el de los alumnos con elevada capacidad de aprendizaje; tanto en lo que concierne a las actuaciones pedagógicas habituales, dirigidas al aprendizaje de la mayoría, como en el caso de las actuaciones pedagógicas extraordinarias, centradas en los alumnos que requieren ayudas específicas para seguir progresando en sus aprendizajes. Así, la atención a la diversidad adopta la forma de una estrategia de conjunto orientada a diversificar al máximo la acción educativa e instruccional con el fin de que todos los alumnos sin excepción progresen, hasta donde les sea posible; y que contemple las necesidades de ayuda de todos los alumnos sin excepción. Este objetivo coincide plenamente con los fines planteados por la escuela inclusiva, en la medida en que ésta mantiene que la diversidad existente entre los miembros de una clase deber ser atendida, desde el punto de vista educativo, en base a sus necesidades individuales de aprendizaje y desarrollo (Stainback, Stainback y Moravec, 1999).

Para concluir y enlazando con la cuestión que ha venido vertebrando el desarrollo de este artículo “la importancia de considerar la dimensión psicológica para llevar a cabo el diseño de la práctica educativa”, mantenemos que el conjunto de teorías expuestas constituyen globalmente, a pesar de sus discrepancias, un marco psicológico global de referencia, del que los educadores se pueden nutrir para: identificar las áreas psicológicas y/o educativas que necesitan de una atención específica, analizar las demandas cognitivas y procedimentales que exigen las tareas a realizar, andamiar el proceso de aprendizaje del alumno hasta donde a éste le sea posible aprender, y ajustar las demandas educativas al contexto del niño. El objetivo, conseguir personas autónomas e integradas en el entorno social y cultural en el que se encuentran inmersos.

Notas

1. Inicialmente, podemos situar el origen de la “educación especial” en los trabajos de Seguí y en sus esfuerzos por aplicar los principios pedagógicos que inspiraban sus trabajos con retrasados mentales a la educación en general. Esta circunstancia contribuye a la creación de una pedagogía especial para retrasados mentales, a situar tales trabajos en el ámbito de la pedagogía, y a considerar a este autor como el impulsor de la Educación Especial Moderna. (Puigdellivol, 1986). [Regresar al texto](#)
 2. Aunque en la teoría de Ausubel no se hace referencia expresa a la metacognición y los procesos de control ejecutivo, estos autores mantienen que tales limitaciones obedecen a una falta de habilidades metacognitivas y a un uso incorrecto de mecanismos autorreguladores de supervisión, control y modificación de estrategias. [Regresar al texto](#)
 3. Objetivización Verbal: Habilidad del alumno para verbalizar las reglas, la estrategias o los sistemas de clasificación que ha utilizado para organizar el conocimiento y enfrentarse a la actividad (Berger y Luckmann, 1966. Citado en Reid, 1994). [Regresar al texto](#)
-

Formação continuada de professores: direções sugeridas pelas respostas de professores do Ensino Fundamental após o estudo de conceitos e princípios da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon

Edson Sayeg

PUC-SP (Brasil)

Currículo: O autor é mestre e doutorando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP.

Artículos: Formação continuada de professores: direções sugeridas pelas respostas de professores do Ensino Fundamental após o estudo de conceitos e princípios da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon

Dictamen: Oscar Serafini

Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)

Resumo:

O artigo consiste em relato de uma pesquisa exploratória realizada junto a professores (3) do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e coordenador pedagógico do Estado de São Paulo, durante o segundo semestre de 2003, com o objetivo de obter direções para o planejamento em formação continuada. O pesquisador introduziu aos professores e coordenador pedagógico, nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), conceitos e princípios da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon com o propósito de promover um melhor entendimento sobre a falta de interesse dos alunos pelas atividades escolares, problema indicado pelos professores. Foram estudados dois textos teóricos. O primeiro, elaborado pelo pesquisador, apresentou as idéias mais gerais da teoria. O segundo apresentou as características do estágio da puberdade e da adolescência, período no qual se encontram os alunos dos professores participantes. Ao final de cada encontro (17), os professores responderam por escrito às questões propostas pelo pesquisador, o que foi útil para regular o processo de estudo e registrar as necessidades de aprofundamento ou esclarecimento teórico. Após o estudo dos textos teóricos, professores e coordenador pedagógico foram entrevistados individualmente. A análise das respostas à luz da teoria walloniana possibilitou sugerir direções para a formação continuada de professores, referentes ao desenvolvimento do aluno em suas dimensões motora, afetiva e cognitiva e suas implicações para o planejamento pedagógico e organização escolar.

Palavras-chave: formação continuada de professores; teoria de desenvolvimento de Henri Wallon.

Abstract:

This study consists of an exploratory research that was carried out with Elementary School teachers (5th to 8th grades), as well as with the school's pedagogical coordinator. The data was collected at a school in the State of Sao Paulo, during the second semester of 2003. The objective was to obtain guidelines for the planning of learning activities in continuing education. The

researcher presented concepts and principles of the Henri Wallon's theory of development to the teachers and coordinator, during their collective pedagogical work time, known in that context as HTPC. The purpose was to promote a better understanding about the students' lack of interest for the school activities, which had been pointed out by the teachers as a current problem. Two theoretical texts were read. The first, written by the researcher, showed the theory in general aspects. The second one presented the characteristics of the adolescence and teenage stages, in which the referred students are. At the end of each meeting (17), the teachers answered to some questions asked by the researcher. The result was some written material that was very useful to regulate the study process and register eventual needs for deepening or clarification of the theory. After the study of the texts, the teachers and the coordinator were individually interviewed. The analyses of the answers, to the light of the Wallonian theory, made it possible to suggest guidelines to the teachers' continuing education, in relation to the students development in the motor, affective and cognitive dimensions, as well as their implications in the pedagogical planning and school organization.

Introdução

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon apresenta possibilidades relevantes para analisar o comportamento dos alunos, assim como para orientar as ações docentes.

Em linhas gerais, a teoria walloniana sugere a complementaridade entre desenvolvimento e aprendizagem. Essa complementaridade se dá porque o desenvolvimento, para concretizar-se, não pode prescindir da educação. Esta, por sua vez, particularmente quando enfocada sob o ponto de vista escolar, não pode ignorar as condições do desenvolvimento para tornar-se mais efetiva (Wallon, 1975). Assim, aprendizagem é uma necessidade inerente à infância: desde o nascimento, a criança está aberta às influências do meio em que vive.

Se aprendizagem é uma necessidade inerente ao desenvolvimento da criança e do jovem, cabe considerar, por sua vez, que nem sempre o ensino recebido vai ao encontro de suas necessidades, notoriamente as que expressam as exigências de cada período do desenvolvimento (Merani, 1977). Ademais, os alunos são diferentes entre si e exprimem tais diferenças nos gostos e aptidões para atividades com distintas características (Wallon, 1975). À falta de atendimento dessas necessidades e à desconsideração das características individuais, os alunos respondem, por suposto, com a falta de interesse, com o baixo nível de aprendizagem, com o absenteísmo e, nos extremos, com a evasão escolar. Conseqüentemente, é preciso ajustar o ensino aos alunos a fim de satisfazer as suas necessidades de desenvolvimento, sempre levando em conta as diferenças individuais.

Na perspectiva walloniana, o ajuste do ensino aos alunos apresenta, dentre outras demandas, o conhecimento do aluno concreto, isto é, o conhecimento sobre o meio em que vive e sobre o estágio de desenvolvimento no qual se encontra (Wallon, 1975). Trata-se de uma exigência cujo

atendimento requer, ao mesmo tempo, conhecimento teórico e habilidade para observar e analisar os elementos provenientes das situações de aprendizagem. Logo, para ajustar o ensino aos alunos os professores não podem prescindir de uma sólida formação teórica e prática, vindo a reiterar a necessária articulação entre os termos nos processos formativos.

A teoria walloniana também propõe atividades grupais, pelo que o grupo propicia em termos de descoberta de si mesmo, desenvolvimento de aptidões e de valores (Wallon, 1975). Neste sentido, espera-se que os professores apresentem, além da habilidade para formar e conduzir grupos, clareza dos valores a serem desenvolvidos. Estes devem ser, segundo Wallon (1975, 1977), os desejáveis para a formação de uma sociedade democrática e mais igualitária. Os fatos políticos, econômicos e sociais devem ser objeto de análise no espaço escolar, de modo a favorecer a integração do desenvolvimento intelectual com o conhecimento da sociedade onde o aluno está inserido. Esta integração requer, por seu turno, uma formação de professores que, além de promover uma efetiva articulação entre teoria e prática, também explicita a dimensão política do papel docente (Geraldi, 2001).

Método

A pesquisa consistiu em estudo exploratório (Selltiz et al., 1975), por meio do qual pretendemos aprofundar o nosso conhecimento sobre as possibilidades de aplicação da teoria walloniana para a formação de professores.

Nesta pesquisa foi definida, *a priori*, por força de interesse do próprio estudo, a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon e os seguintes procedimentos: caracterização da escola e dos professores, levantamento e contextualização de um tema de estudo, leitura de textos teóricos e entrevistas. No decorrer da pesquisa, introduzimos aulas expositivas para atender às demandas surgidas durante o processo.

A introdução da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon justifica-se pela sua possibilidade de análise de determinados comportamentos dos alunos, assim como pela possibilidade de orientação à prática pedagógica. Essa teoria também apresenta uma visão multidimensional do desenvolvimento, atribuindo a mesma importância para os domínios motor, afetivo e cognitivo, vindo a fornecer subsídios importantes para o trabalho do professor. Justifica-se, finalmente, porque enfatiza o papel da escola no desenvolvimento do aluno.

Com base no entendimento de que a prática do professor é multifacetada, compreendendo desde o planejamento até as formas de interagir com os alunos ou as atividades na sala de aula, consideramos que, a despeito de outros fatores que influem na efetividade do trabalho escolar, como a determinação do conjunto de professores para promover a aprendizagem a todos os alunos e o engajamento desses profissionais em atividades colaborativas, as análises dos professores a respeito de suas ações e dos problemas que encontram na sala de aula, referenciadas na teoria, já podem ser indícios de um aprimoramento profissional.

Procedimentos

A facilidade de acesso à escola, tanto pela sua localização como pela disponibilidade da direção escolar às propostas de trabalhos acadêmicos, foi o principal critério de escolha.

O primeiro contato do pesquisador com a escola ocorreu na primeira semana de agosto de 2003, quando expôs à vice-diretora a sua proposta de pesquisa e recebeu instruções para dar início aos trabalhos. Basicamente, o pesquisador foi orientado a fazer contato com o coordenador pedagógico a fim de apresentar-lhe a sua proposta e combinar os acertos: dia e horário. Por sugestão do coordenador pedagógico, a pesquisa se daria às quartas-feiras, das 12h às 13h, no período correspondente ao Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTPC), visto que neste dia havia presença de um maior número de professores.

Na mesma semana em que houve os acertos com o coordenador pedagógico, já na sessão de HTPC, o pesquisador apresentou novamente a sua proposta de pesquisa ao grupo de professores, inicialmente sete (7), ressaltando que a participação dos docentes era, necessariamente, voluntária. Aos que não desejassem participar da pesquisa, havia a possibilidade de tomar parte do HTPC às sextas-feiras, como era de praxe quando algum professor não podia estar presente no HTPC às quartas-feiras.

Devido às habituais alterações no quadro docente no início de cada ano letivo, foi acordado que o estudo duraria o período correspondente ao semestre corrente. Houve um total de 17 encontros, iniciados em agosto e encerrados em dezembro de 2003.

No início do ano letivo de 2004, o quadro docente mudou significativamente: uma professora que participava assiduamente das reuniões pedagógicas foi transferida para outra escola e os novos professores (4) não demonstraram interesse em dar continuidade à pesquisa.

Cabe esclarecer que o número de professores participantes variava a cada sessão. Dos sete professores participantes, apenas três, mais o coordenador pedagógico, constituíam um núcleo estável. Uma professora precisou afastar-se por motivo de doença. Uma outra passou a frequentar o HTPC às sextas-feiras porque havia conseguido aulas em uma escola particular nas tardes das quartas-feiras e, logo em seguida, desligou-se da escola. Outras duas iam às sessões de estudo não assiduamente: uma, devido a problemas de saúde na família; a segunda não esclareceu o motivo. Para efeito de pesquisa, foram considerados apenas os três professores cujas faltas não ultrapassaram a duas sessões.

Embora tenha participado dos encontros de estudo, o coordenador pedagógico não realizou os registros escritos e individuais solicitados pelo pesquisador, alegando que, enquanto coordenador, permanecia fora da sala de aula.

Caracterização da Escola

A escola onde se deu a pesquisa pertence à rede pública do Estado de São Paulo. Situada em bairro próximo ao centro da Capital, a referida escola está direcionada para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Para cada classe, o número de matrículas varia de 40 a 45.

Na última avaliação do Sistema de Avaliação da Rede de Escolas Públicas do Estado de São Paulo (SARESP), em 2003, a média de todas as séries da escola obtida na prova de redação, que valia 10 pontos, foi de 4,25. Na prova com questões, de um total de 30 (trinta), a média de acertos foi de 14,77. Essas médias são indicativas de que o desempenho dos alunos está abaixo das notas médias de cada prova, evidenciando pouca aprendizagem, o que está em desacordo com o Projeto Político Pedagógico da escola: “Construir o conhecimento junto com o aluno”.

A escola conta com um Plano de Gestão Escolar – 2003 a 2006 –, em que constam as diretrizes da escola e uma caracterização de sua clientela. Essa caracterização apresenta os seguintes dados: nacionalidade dos pais e das mães dos alunos, ocupação dos pais e das mães dos alunos; renda familiar; moradia; posse de bens, como automóveis, computador e eletrodomésticos em geral; religião; assinatura de jornais e revistas.

Com relação à nacionalidade, há 264 (duzentos e sessenta e quatro) pais brasileiros e 4 (quatro) de outras nacionalidades; existem 268 (duzentos e sessenta e oito) mães brasileiras.

As ocupações profissionais dos pais compreendem ajudantes gerais, vendedores ambulantes, mestre-de-obras, tapeceiros, taxistas vigilantes e zeladores de edifícios, dentre outras. As ocupações profissionais das mães compreendem ajudante geral, cabeleireira, auxiliar de limpeza, operária, vendedoras, empregadas domésticas, dentre outras.

A renda familiar varia de 1 (Um) Salário Mínimo (09), de 1 a 3 Salários Mínimos (43), mais de 3 Salários Mínimos (63).

As famílias residem em casas alugadas (109), cedidas (13), invadidas (03). Segundo informações do coordenador pedagógico, existem alunos que moram em cortiços, favelas e abrigos. Não há informação sobre o número de alunos que moram nesses tipos de habitações.

Dos 268 pais e mães que responderam aos questionários, 90 possuem automóveis, 67 contam com computadores em suas casas, 131 possuem forno microondas e 237 têm geladeira.

Na caracterização da clientela constante no Plano de Gestão Escolar, não há informações sobre a escolaridade dos pais.

No entorno da escola há um balneário da Prefeitura e um parque público, ambos utilizados como áreas de lazer pelos moradores da região, inclusive os seus alunos.

As dependências da escola compreendem: salas de aula (10), sala de professores (01), sala para copiadora (01), sala de informática (01), sala de vídeo (01), sala de educação física (01), sala de arquivo (01), sala de direção (01), sala de vice-direção (01), sala de coordenação (01), secretaria (01), biblioteca (01), laboratório (01), cozinha (01), despensa (01), área livre (01), quadra coberta (01), cantina (01), almoxarifado (01), sanitários internos (02), sanitários externos (02), zeladoria.

A sala de informática é utilizada por alguns professores, geralmente para obterem informações relacionadas à sua disciplina. A utilização pelos alunos não é regular. Normalmente se dá quando é preciso obter dados para os trabalhos escolares.

A biblioteca não conta com funcionários para organizá-la e divulgar o seu acervo. Normalmente permanece fechada, a menos que algum professor demonstre interesse em utilizá-la. O acervo

conta, sobretudo, com livros didáticos e da literatura nacional, muito embora não se saiba o total de livros disponíveis. Não há periódicos de nenhuma espécie.

O laboratório encontra-se desativado, sendo utilizado como depósito de materiais.

As classes de alunos são distribuídas da seguinte maneira: no período da manhã: 5ª série (2), 6ª série (1), 7ª série (1), 8ª série (2), totalizando 6 (seis) classes e 270 (duzentos e setenta) alunos. No período da tarde: 5ª série (2), 6ª série (2), 7ª série (2), 8ª série (1), totalizando 7 (sete) classes e 315 (trezentos e quinze) alunos. No período noturno há 10 (dez) salas do curso supletivo, sendo 2 (duas) classes de 5ª série, 2 (duas) classes de 6ª série, 3 (três) classes de 7ª série e 3 (três) classes de 8ª série, totalizando 10 (dez) classes e 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos. As classes dos três períodos totalizam 1035 (um mil e trinta e cinco) alunos, sendo a frequência maior no período noturno.

Dentre as alunas (485), há 2 (duas) mães. Não há dados sobre paternidade dentre os alunos. Também não consta nenhum programa educativo, em âmbito escolar, para prevenir a gravidez de suas alunas. Esses dados estão em desacordo com a Proposta Pedagógica da Escola – 2003 –, que preconiza, dentre outros aspectos, “mostrar os problemas da adolescência”.

QUADRO 1: Caracterização dos professores

Professores	Idade	Tempo de Magistério	Série	Nº de aulas na escola pesquisada	Trabalha em outra escola	Nº de aulas na outra escola
Marina Educação Física	32 anos	5 anos	5ª a 8ª séries	20 aulas / semana	Sim	18 aulas / semana
Luciana Educação Artística	35 anos	13 anos	5ª a 8ª séries	20 aulas / semana	Sim	10 aulas /semana
André História	35 anos	12 anos	5ª a 8ª séries	20 aulas / semana	Não	

Os 3 (três) professores estão na faixa etária dos 30 a 35 anos (Marina, Luciana e André).

O menor tempo de magistério é de 5 anos (Marina) e o maior é de 13 anos (Luciana). Todos os professores lecionam para alunos de 5ª a 8ª séries.

A média de aulas ministradas na escola pesquisada é de 20 por semana. Em outras escolas, o número de aulas varia entre 10 (Luciana) e 18 (Marina) por semana.

Os professores são leitores de jornais e livros. Todos participam de atividades culturais, como cinema, teatro e visita a museus. Assistem TV, privilegiando programações como telenovelas, programas humorísticos, telejornais, entrevistas e shows.

QUADRO 2: Caracterização dos professores quanto ao conhecimento do plano de gestão da escola e da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon

Professor	Conhece o Plano de Gestão Escolar	Conhece a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon
Marina	Somente o Projeto Pedagógico	Não
Luciana	Não	Não
André	Somente o Projeto Pedagógico	Não

Do Plano de Gestão Escolar, documento em que constam dados sobre a clientela da escola e o Projeto Político Pedagógico, dois professores conhecem apenas o PPP (Marina e André) e uma desconhece o Plano em sua totalidade, o que dificulta a sua utilização para referenciar e integrar as ações pedagógicas, dando-lhes maior coerência e significação em relação ao conjunto (Nóvoa, 1991).

Os professores nunca estudaram a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon antes do presente estudo.

QUADRO 3: Caracterização do coordenador pedagógico

Idade	Tempo de Magistério	Tempo de Coordenação	Horas / dia que permanece na escola	Conhece o Plano de Gestão Escolar	Conhece a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon
53 anos	18 anos	11 anos	8 horas	Sim	Não

O coordenador pedagógico permanece na escola em período integral (manhã e tarde) e afirma conhecer o Plano de Gestão Escolar em sua totalidade. Não teve contato anterior com a teoria walloniana.

O início das atividades se deu na segunda semana, após apresentação do pesquisador na semana anterior, com o registro dos professores a respeito dos fatores que afetam a aprendizagem dos alunos. O pesquisador fez a seguinte pergunta: quais os fatores que afetam a aprendizagem do aluno? As respostas, organizadas em três categorias, indicaram os seguintes

fatores: a) fatores que dependem diretamente dos professores: conteúdo, metodologia, falta de motivação, indisciplina, desatenção e desinteresse; b) fatores que não dependem exclusivamente dos professores: baixa auto-estima; ausência de ideais, de bons modelos e de perspectiva de futuro; desorganização pessoal; c) fatores que não dependem dos professores: problemas na estrutura escolar; recursos materiais da escola; desestrutura familiar; valores veiculados pela mídia.

A devolutiva das respostas organizadas em categorias ocorreu na semana seguinte e suscitou discussões sobre os fatores indicados pelo grupo. Tais discussões se deram no sentido de ressaltar as limitações dos professores diante de questões que, apesar de afetarem o trabalho docente, estão fora do seu controle (ex: estrutura escolar, desestrutura familiar, valores veiculados pela mídia). Os fatores que, de acordo com a categorização realizada pelo pesquisador, diziam respeito mais diretamente ao professor (conteúdo, metodologia, motivação, indisciplina, desatenção, desinteresse) tendiam a ser tratados pelos professores como questões mais ligadas aos alunos.

O exercício proposto apresentava dois objetivos: primeiramente, favorecer a participação dos professores mediante a indicação de problemas relevantes para a sua prática. Em segundo lugar, selecionar um problema que, dentre os indicados pelos professores, fosse passível de interpretação e orientação segundo a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon. Nesse sentido, o pesquisador sugeriu, e os professores aquiesceram, um estudo mais aprofundado sobre a falta de interesse dos alunos pelas disciplinas, visto que este tema, além de ter sido indicado pelos professores, constitui um dos maiores desafios da prática docente e relaciona-se estritamente com o conhecimento do aluno concreto.

A falta de interesse dos alunos consistia, portanto, num tema nuclear cujo estudo poderia incrementar a cultura psicológica dos professores e, desse modo, favorecer o ajuste do ensino às necessidades e características dos alunos. Ademais, o baixo rendimento dos alunos na avaliação do SARESP, associado ao índice significativo de absenteísmo, corroborava a importância do tema.

Na quarta semana, um segundo exercício foi proposto pelo pesquisador: os professores descreveram e analisaram situações nas quais a falta de interesse dos alunos esteve em evidência.

O referido exercício tinha dois objetivos: situar o tema emergente e captar o sentido das diferentes análises. Assim, à recusa do aluno em participar do jogo de estafeta, na aula de Educação Física, a professora explica, quando indagada pelo pesquisador, pelo medo de ele errar e expor-se aos colegas, o que seria motivo de vergonha. Esta análise sugere uma habilidade de observação da professora e, ao mesmo tempo, sensibilidade na sua interpretação (Marina). Entretanto, o comportamento do aluno não manifestava, necessariamente, a falta de interesse pelo jogo, senão um meio de evitar o sentimento de vergonha que adviria de um possível erro.

Em Educação Artística, a dispersão dos alunos na aula em que houve apresentação do vídeo sobre o Cubismo, pode ter tido como causas, segundo a professora quando indagada pelo pesquisador, a idade e o conteúdo do filme (Luciana). Essa hipótese sugere um desacordo entre o conteúdo proposto e os de interesse dos alunos, de modo que, nessas condições, a aula sobre o Cubismo pouco contribuiu para desenvolver a atitude de orientação.

Em História, à mera descrição dos alunos de figuras apresentadas, sem que tivessem conseguido realizar inferências ou estabelecer nexos com outros conteúdos, o professor interpreta como uma tendência ao imediatismo (André).

A partir das análises dos professores, o pesquisador pôde inferir os conteúdos da teoria que mereciam ser introduzidos a eles, visto que tais conteúdos poderiam acrescentar subsídios às suas análises, bem como oferecer alternativas às suas interpretações. Ademais, os conteúdos teóricos visavam favorecer uma visão geral do desenvolvimento, uma vez que o problema do interesse não poderia, no contexto da teoria walloniana, ser entendido de modo isolado.

Foram selecionados os seguintes conceitos e idéias da teoria: a mútua relação entre o fator biológico e o fator social para o desenvolvimento; a visão multidimensional do desenvolvimento: conjuntos motor, afetivo, cognitivo e pessoa; a organização do processo de desenvolvimento em estágios, os quais apresentam comportamentos típicos, indicativos das possibilidades e necessidades evolutivas; as leis de desenvolvimento; a escola e o grupo como fatores do desenvolvimento; as funções implicadas na atenção; as demandas da prática pedagógica: conhecimento do aluno concreto, ou seja, do estágio evolutivo em que se encontra e do meio em que vive, a observação das reações do aluno às atividades escolares; análise das aptidões implicadas nas disciplinas; a diversificação das atividades; o interesse.

Na quinta semana, o pesquisador efetuou a devolutiva junto ao grupo de professores, compartilhando com eles os resultados do segundo exercício.

Na sexta semana iniciamos a introdução dos elementos teóricos mediante o estudo de dois textos. O primeiro texto, redigido pelo pesquisador, introduziu os conceitos e idéias da teoria que foram selecionados pelo pesquisador com base no segundo exercício. Foram necessárias sete sessões de estudo para o referido texto, todas realizadas no horário do HTPC, sempre no laboratório de informática. Em todas as sessões, a leitura era feita em voz alta pelo pesquisador ou por um dos professores e as idéias contidas em cada parágrafo eram comentadas, discutidas, exemplificadas. Após a leitura do texto, as sessões eram finalizadas com os registros escritos e individuais dos professores, em fichas apropriadas, que respondiam às seguintes questões: "O que aprendi hoje? Do que aprendi, o que posso utilizar na minha prática docente? O que desejo aprofundar ou esclarecer?". Tais registros eram solicitados pelo pesquisador com a intenção de acompanhar o processo de apreensão do conteúdo teórico.

Finalizadas as sessões de estudo do primeiro texto (7), seguiram-se outras 3 (três) nas quais o pesquisador conduziu aulas expositivas com o objetivo de retomar determinadas categorias wallonianas presentes no texto – conceito e critérios de formação de grupo; diversificação das

atividades; análise das aptidões exigidas e exercitadas pela disciplina; observação das reações verbais e não-verbais dos alunos. E, por solicitação de uma professora participante, o pesquisador explicou os estágios do personalismo e categorial. O atendimento dessa solicitação justificou-se à medida que a professora alegou necessidade de ter uma visão geral dos estágios de desenvolvimento. Uma vez que, nessas três últimas sessões, o pesquisador excedeu o horário previsto para o término, aproximando-se do início das aulas vespertinas, e considerando que os estágios em pauta não correspondiam ao dos alunos da escola, foram dispensados os registros dos professores para fim de análise.

O segundo texto, de Der e Ferrari (2000), trata especificamente do estágio da puberdade e da adolescência. Por meio do referido texto, o pesquisador pretendeu introduzir referenciais teóricos específicos sobre o estágio de desenvolvimento no qual se encontravam os alunos dos professores participantes.

O estudo do segundo texto foi iniciado na própria escola, mas após a segunda sessão houve o encerramento do ano letivo. Os professores se dispuseram a continuar a leitura e os registros em suas casas, individualmente, no período de férias escolares, entregando-os ao pesquisador no início do ano letivo seguinte. Na escola foi possível realizar apenas duas sessões de leitura com os respectivos registros. Desse modo, juntamente com o ano letivo, encerrou-se também o processo de estudo. Com relação ao presente texto, o pesquisador solicitou aos professores responderem a seguinte questão: “Quais idéias do texto sobre a puberdade e adolescência são úteis para você entender melhor os seus alunos? Se possível, exemplifique.”

Durante as sessões de estudo, os professores solicitavam esclarecimentos sobre idéias ou conceitos que lhes permaneciam confusos. Também davam exemplos de casos ou situações, internas e externas à escola, a fim de estabelecer relações com o conteúdo teórico. Com esse procedimento, não era possível estabelecer *a priori* o número de parágrafos a serem lidos em cada sessão, já que cada um apresentava certas dificuldades ou suscitava discussões cujo tempo de duração não podia ser rigorosamente controlado sem prejudicar o processo de apropriação da teoria, levando em conta o ritmo do grupo.

Ao início de cada sessão, o pesquisador comentava as respostas registradas nos protocolos da sessão anterior, tendo em vista a retomada do assunto e a prestação de novos esclarecimentos, quando solicitados. Já ao término das sessões, o pesquisador anotava no seu “Diário de Bordo”, os casos e situações expostos pelos professores, o que contribuiu significativamente para a análise posterior dos protocolos.

As respostas relativas aos textos teóricos foram analisadas no primeiro semestre de 2004, tendo em vista a busca de sentido das asserções dos professores (Franco, 2003). A análise focou cada participante individualmente, seguida de considerações em âmbito mais geral.

Na etapa seguinte, no primeiro semestre de 2004, os professores e o coordenador pedagógico foram entrevistados individualmente, com o objetivo de obter, com base em suas respostas, direções para o planejamento de um processo em formação continuada.

As respostas foram organizadas em categorias, inicialmente separando as respostas dos professores e do coordenador. No corpo do texto, as categorias foram integradas a fim de promover maior coesão das análises.

Na seqüência, os dados obtidos foram analisados tendo como referentes conceitos e princípios da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon e a literatura sobre formação continuada de professores. Todos esses dados possibilitaram sugerir direções para o planejamento de um processo formativo.

Direções sugeridas para a formação continuada de professores

A presente pesquisa propôs-se a obter, por meio de encontros com professores e coordenador pedagógico de uma escola do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo, direções para o planejamento de um processo em formação continuada. Os encontros foram realizados no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, durante o segundo semestre letivo de 2003.

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon forneceu conceitos e princípios valiosos para analisar os relatos dos professores sobre os seus alunos e sua prática pedagógica, assim como ofereceu direções para o planejamento em formação continuada.

Os elementos da teoria walloniana foram introduzidos por meio de dois textos: o primeiro teve a intenção de fornecer uma visão geral da teoria e o segundo, orientar um estudo mais pormenorizado sobre o estágio da puberdade e da adolescência, já que os alunos da escola pesquisada encontram-se neste estágio. À leitura dos textos seguiram-se, por solicitação dos professores e com o objetivo de ampliar a visão sobre o processo de desenvolvimento, aulas expositivas sobre os estágios do personalismo e categorial, inicialmente não previstas no planejamento do pesquisador. Vale ressaltar que nenhum dos participantes havia estudado a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon anteriormente.

Considerações em relação ao primeiro texto

Os professores iam relatando por escrito, ao término de cada sessão, o que aprenderam, o que podiam aplicar da teoria e o que desejavam aprofundar ou esclarecer. O coordenador pedagógico não respondeu às questões.

As respostas às questões forneceram elementos para o pesquisador regular a condução do processo de estudo, à medida que expressavam necessidades de clareza e / ou aprofundamento conceitual, assim como davam indícios dos componentes da teoria que estavam sendo incorporados (ou havia a intenção de) à prática pedagógica.

No primeiro grupo de respostas, referentes ao que foi aprendido da teoria, foram notórias as afirmações relativas:

- ao meio,
- ao grupo,

- à diversificação das atividades,
- à observação,
- às relações entre alunos e destes com o professor,
- ao papel do professor,
- às relações entre atitude, tónus, interesse, aprendizagem, atenção e vida orgânica.

Essas respostas sugerem a seguinte direção para a formação continuada de professores:

- Regular o processo de apropriação da teoria por meio de registros escritos e individuais, identificando a existência de pré-requisitos para uma aprendizagem efetiva.

No segundo grupo de respostas, referentes à aplicação da teoria, destacaram-se as seguintes afirmações:

- o interesse dos alunos,
- a diversificação das atividades,
- a organização de grupos,
- a observação,
- a participação do professor na escolha de valores feita pelos alunos,
- o autocontrole do professor nas situações de conflito com os alunos.

Essas respostas sugerem a seguinte direção para a formação continuada de professores:

- Acompanhar as mudanças em curso na prática pedagógica por meio de observação na sala de aula e posteriores análises dos professores nas reuniões pedagógicas.

No terceiro grupo de respostas, referentes aos esclarecimentos ou aprofundamento teórico, as afirmações mostraram duas tendências: a primeira apresentou um teor predominantemente teórico:

- processo evolutivo,
- visão multidimensional do desenvolvimento,
- predomínio funcional,
- relação entre o meio social e os estágios de desenvolvimento,
- conceito de afetividade,
- tonicidade.

Essas respostas expressaram a necessidade de clareza conceitual, o que se faz necessário para uma melhor apropriação da teoria.

A segunda tendência apresentou um teor predominantemente prático:

- como lidar com as diferenças individuais,
- como suscitar o interesse do aluno,
- como considerar efetivamente o indivíduo concreto,
- como trabalhar com grupos de alunos,
- autocontrole em situações do cotidiano escolar.

Essas respostas expressaram a expectativa dos professores para utilizarem-se da teoria no seu trabalho em sala de aula, a fim de analisar e orientar as ações que desenvolvem. Cabe

considerar, porém, que o atendimento dessa expectativa demanda continuidade dos estudos, tendo em vista um maior aprofundamento teórico e esclarecimentos conceituais.

Os professores relataram casos que exemplificavam as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das atividades e na interação com os alunos durante essas atividades. Esses relatos eram objeto de análise teórica, mostrando-se úteis ao indicarem a articulação entre a teoria e diferentes situações na sala de aula. Por sua vez, o pesquisador referiu-se a filmes, como Cidade de Deus e Cinema Paradiso, com o propósito de exemplificar, respectivamente, as escolhas de grupos sociais feitas pelos jovens e a exacerbação da emoção na sala de aula, vindo a facilitar o entendimento dessas idéias. Desse modo, vale destacar a utilidade dos relatos de casos e dos exemplos trazidos pelos professores, assim como o confronto com outras situações nem sempre ligadas à escola, para exercitar análises e favorecer a apropriação da teoria. Essas considerações possibilitam sugerir as seguintes direções para a formação continuada de professores:

- Promover processos de estudo que enfatizem a clareza conceitual, condição para favorecer a apropriação correta da teoria.
- Aproveitar casos concretos, provenientes da experiência dos professores, assim como os originários de outras fontes, para exemplificar determinadas proposições teóricas, bem como para articular teoria e prática.

Considerações em relação ao segundo texto teórico

As respostas ao segundo texto teórico, “O estágio da puberdade e da adolescência”, mostraram diferenças significativas na precisão das análises e na quantidade de exemplos. A professora de Educação Física estabeleceu relações mais precisas entre as proposições teóricas e os exemplos dados por ela, o que reiterou a utilização da teoria para dar significação às experiências docentes e aos comportamentos dos alunos. Por outro lado, os professores de Educação Artística e de História apresentaram dificuldade para utilizar a teoria com maior domínio, a qual foi expressa na imprecisão e ausência de relações.

Dentre os possíveis fatores que influíram na precisão das respostas dos professores referentes ao estágio da puberdade e da adolescência, enfatizamos as particularidades disciplinares e a prática de estudos. Formar equipes, estabelecer regras e observar as reações corporais dos alunos são habilidades que se destacam dentre as idéias de Wallon e são exigências que se fazem mais claramente na Educação Física, dada a natureza dessa disciplina. Ademais, o estudo regular em outra unidade escolar, associada ao gosto pelos estudos, podem explicar as análises mais precisas. Tais particularidades sugerem a conveniência de se levar em conta, nos processos de formação continuada, os diferentes repertórios de cada professor – formação, valores, experiências profissionais – indicativos de suas possibilidades e necessidades de aprendizagem.

As considerações sugerem a seguinte direção para a formação continuada de professores:

- Conhecer de modo mais individualizado os professores: formação, valores e experiências profissionais, indicativos das possibilidades e necessidades de aprendizagem de cada um.

Cabe considerar que o encerramento do ano letivo exigiu a leitura individualizada do segundo texto, o que influenciou negativamente na apropriação da teoria: as relações imprecisas e as repetições das idéias contrastaram com as respostas quando da leitura em grupo, antes do encerramento do ano letivo. Por hipótese, os professores sentiram falta das discussões, dos esclarecimentos ocorridos no estudo em grupo e da troca de experiências, o que reitera a relevância do trabalho coletivo nos processos de formação continuada, conforme avaliação dos professores.

Com base nas considerações acima, pode-se sugerir a seguinte direção para a formação continuada de professores:

- Ensejar o estudo em grupo, tendo em vista a clareza conceitual, o aprofundamento da teoria e o refinamento das análises.
- Garantir a continuidade dos processos de estudo por meio de um planejamento mais flexível, sem perder de vista os objetivos a serem alcançados.

Considerações em relação às respostas, à teoria e à literatura

À medida que a teoria vai sendo apropriada pelos professores, torna-se paulatinamente mais um componente do trabalho docente, mostrando-se útil para analisar o comportamento do aluno e orientar as atividades escolares. Esse processo vai ao encontro da proposição de Tardif (2002), segundo a qual a apropriação do conhecimento científico acompanha as mudanças do discurso e da prática dos professores: “Mudou no sentido assim ... um pouquinho que deu pra gente pegar nos estudos, nos textos, quando você trouxe por faixa etária (...) saber melhor a característica da criança e poder explorar melhor. Então, na hora de escolher um jogo, ou quando eu determino um objetivo, quais as estratégias que eu vou estar usando” .

Uma das idéias fundamentais da teoria walloniana refere-se à interação dos fatores biológicos e sociais para o desenvolvimento humano, sem a preponderância de um sobre o outro. A escola, sendo um dos componentes sociais, deve promover o desenvolvimento do aluno. Nesta perspectiva, cabe ao professor levar em conta, no planejamento das atividades e na sua realização, as dimensões, motora, afetiva e cognitiva.

Ao professor também cabe considerar cada aluno em sua individualidade, com as suas preferências, possibilidades e necessidades, de modo que o ensino possa ajustar-se a tais particularidades. Essas proposições apresentam implicações para o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a formação continuada, tais como:

O conhecimento sobre o aluno concreto:

- o estágio de desenvolvimento em que se encontra, indicativo das possibilidades e necessidades evolutivas. Ao conhecer as necessidades de desenvolvimento dos seus

alunos, o professor pode ajudá-los a superar as dificuldades encontradas no processo evolutivo;

- o meio em que vive, como um modo de se obter elementos sobre as raízes sociais do comportamento;
- observar as reações verbais e não-verbais às atividades propostas.

Com relação ao conhecimento do aluno concreto, indispensável ao planejamento pedagógico, as respostas dos professores indicaram lacunas importantes sobretudo no que diz respeito às características dos estágios de desenvolvimento e ao meio em que vivem os seus alunos. Daí a relevância de se introduzir, nos processos de formação continuada, subsídios da Psicológica e da Sociologia, assim como diferentes formas de registro dos dados da observação, tornando-os disponíveis para o planejamento pedagógico e para estudos posteriores.

- A proposição de atividades que favoreçam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento nos domínios motor, afetivo e cognitivo.
- A proposição de atividades diversificadas, que expressem portanto diferentes interesses, tendo em vista ao desenvolvimento máximo das aptidões nos domínios motor, afetivo e cognitivo. A análise de aptidões tem a finalidade de selecionar os conteúdos mais adequados aos objetos de interesse dos alunos e adequar a dificuldade da disciplina às suas possibilidades. Visa, ainda, à seleção dos conteúdos mais adequados ao desenvolvimento das aptidões. Essas habilidades, relevantes do ponto de vista da teoria, também constituem dificuldades para os professores participantes da pesquisa.
-
- A proposição de atividades grupais, pelo que o grupo possibilita em termos de aprendizagem social, desenvolvimento das aptidões, descoberta de si mesmo e aprendizagem de valores. O trabalho em grupo, desde os critérios de formação, a condução dos conflitos e o seu funcionamento, é um dos maiores desafios aos professores, o que pôde ser apreendido em suas respostas.
-
- A proposição de atividades completas, como as que compreendem momentos de observação, expressão e associação, o que possibilita a percepção do objeto e a diferenciação de suas qualidades, a representação mental do objeto percebido e a sua ligação com outros com os quais mantém alguma ligação. Nessas atividades, o professor indica fontes, corrige erros e fornece modelos (quando necessários). Trata-se de uma proposição relevante para diversificar o modo de conduzir as aulas, já que os alunos, segundo os professores entrevistados, preferem copiar os conteúdos da lousa e não consideram uma aula propriamente dita aquela que se distancie desse padrão.

É desejável que essas atividades incentivem a livre expressão dos alunos, vindo a possibilitar um posicionamento pessoal frente aos diferentes temas. Desse modo, as

atividades escolares podem atender à necessidade do jovem realizar a escolha de valores, contribuindo para a busca de sua identidade. Ademais, podem ser um recurso para o professor suscitar o interesse dos alunos à medida que vai ao encontro de suas necessidades de desenvolvimento.

-
- Explicitar aos alunos a natureza e a significação das atividades escolares, tendo em vista o desenvolvimento da atitude de orientação, que organiza e direciona a atividade e se traduz no interesse. Trata-se de um desenvolvimento indispensável para aquisição de conhecimentos e de técnicas.
-
- Suscitar o interesse dos alunos, o que implica em:
 - Considerar a individualidade do aluno - aptidões, preferências – por meio da diversificação das atividades.
 - Analisar as aptidões a fim de selecionar os conteúdos que melhor atendam às necessidades de desenvolvimento nos domínios motor, afetivo e cognitivo.
 - Levar em conta os objetos que expressem os gostos ou preferências dos alunos, para então estabelecer relações com outros objetos mais distantes e com os quais os primeiros mantêm alguma relação.
 - Estabelecer relação empática com os alunos a fim de o professor identificar os objetos de seu interesse, favorecendo o envolvimento de todos nas atividades propostas.
 - Utilizar filmes, equipamentos e diferentes estratégias de aula, como recursos para envolver os alunos nas atividades escolares.

Todas as habilidades mencionadas são relevantes do ponto de vista da teoria e, a julgar pelas respostas dos professores, correspondem a dificuldades de sua prática pedagógica. Por essa razão, a inclusão de tais habilidades no planejamento de formação continuada de professores pode ser uma condição para o desenvolvimento ou aprimoramento da prática pedagógica.

A teoria walloniana refere-se ao papel do professor como um profissional responsável pelo desenvolvimento intelectual, moral e motor de seus alunos e, para isso, o seu interesse deve estender-se para além dos limites da escola, por meio do conhecimento das condições materiais e sociais de cada um e da análise das características do funcionamento da sociedade onde seus alunos irão atuar como profissionais e cidadãos partícipes.

Ao confrontar a proposição teórica sobre o papel do professor com as respostas dos professores, verifica-se um descompasso entre as suas afirmações, tais como “formar cidadãos” e “discípulos”, “participar positiva ou negativamente da vida de outra pessoa”, e o pouco conhecimento sobre o aluno concreto, particularmente sobre as suas condições materiais e sociais de existência. Igualmente relevante é a ausência de uma prática pedagógica que relacione os conteúdos

disciplinares com as questões econômicas e sociais, de modo que o ensino possa favorecer uma efetiva participação social dos alunos, quando adultos.

As questões relacionadas ao papel do professor indicam a relevância de serem explicitadas a sua natureza e sua significação, vindo a favorecer o desenvolvimento da atitude de orientação que organiza e direciona a atividade docente. Vale enfatizar que o desenvolvimento da atitude docente não pode prescindir das experiências na sala de aula, o que implica na observação e na análise dos dados obtidos.

As considerações acima sugerem as seguintes direções para a formação continuada de professores:

- Introduzir subsídios da Psicologia e da Sociologia como elementos promotores do conhecimento sobre o aluno concreto.
- Favorecer o desenvolvimento da atitude de orientação que organiza e direciona a atividade docente, mediante experiências educacionais na sala de aula, assim como observação e análise dos dados obtidos.
- Favorecer a inserção cultural dos professores mediante análise de fatos econômicos e sociais, ampliando assim a compreensão desses fatos, dado o papel docente na formação intelectual e moral dos alunos.

A teoria walloniana sugere que a formação do professor não pode restringir-se aos livros, mas deve privilegiar as experiências que ele próprio pode realizar. Essa proposição, juntamente com as respostas dos professores, convergem no sentido de privilegiar as experiências educacionais em situações concretas, sempre referenciadas na teoria. São por intermédio dessas experiências que eles introduzem mudanças na sala de aula e, ao introduzi-las, vão desenvolvendo progressivamente as habilidades implicadas no ajuste do ensino aos alunos, adquirindo mais conhecimento, maior autonomia e refinando as suas análises sobre a prática pedagógica. Ademais, ao realizar tais experiências, os professores podem extrair princípios proveitosos para o processo ensino-aprendizagem. Essas considerações sugerem a seguinte direção para a formação continuada de professores:

- Realizar experiências educacionais na sala de aula, por meio das quais os professores possam obter maior clareza teórica, refinar suas análises, extrair princípios pedagógicos, ajustar o ensino aos alunos e desenvolver progressivamente uma atitude investigativa ou experimental.

É preciso que as experiências educacionais sejam compartilhadas e discutidas pelos professores, tendo em vista o engajamento de todos no desenvolvimento dos alunos. Por decorrência, também se faz necessário o planejamento de atividades integradas, as quais expressem o Projeto Político Pedagógico da escola, o qual faz parte do Plano de Gestão Escolar (Nóvoa, 1989).

A relevância do trabalho coletivo sugere que o grupo, em si mesmo, seja visto como uma necessidade de aprendizagem a ser considerada na formação continuada de professores, visando ao desempenho do papel de cada um para a concretização dos objetivos estabelecidos pelo

conjunto, assim como o desenvolvimento dos sentimentos de responsabilidade e de solidariedade, a troca de experiência e a condução dos conflitos emergentes. Daí a seguinte sugestão para a formação continuada de professores:

A aprendizagem referente ao trabalho coletivo também diz respeito à coordenação pedagógica: trata-se de desenvolver habilidade para formar e conduzir grupos de professores, cuidando para manter uma atmosfera afetiva confortável para dar uma boa orientação aos conflitos emergentes. Essas exigências expressam uma das condições para realizar processos de estudos e experiências educacionais mais proveitosos.

Os fenômenos de resistência que surgiram durante os encontros – como a recusa de alguns professores em admitir que o trabalho em grupo de alunos deve ser um objetivo pedagógico, ou a valorização excessiva da prática em detrimento da teoria –, reiteram a necessidade de uma coordenação pedagógica capaz de dar uma boa orientação aos conflitos emergentes: trata-se de uma condição para ensinar processos mais efetivos de estudo e de mudanças na prática pedagógica.

Consideramos as reuniões pedagógicas – HTPC – um complemento da sala de aula: são nessas reuniões que os professores podem analisar as informações provenientes de sua prática e buscar os subsídios teóricos para explicá-las ou fundamentá-las, vindo a desenvolver, desse modo, a atitude investigativa. Neste sentido, o HTPC representa, no contexto atual, uma das condições materiais a serem aproveitadas para que se concretizem processos formativos que possam articular a teoria e a prática.

Nas reuniões pedagógicas, é desejável que os professores sejam agrupados segundo as classes de alunos pelos quais são responsáveis, obtendo-se assim melhores condições para analisar cada aluno individualmente e toda a classe como um todo: as suas necessidades de desenvolvimento, as suas reações às atividades propostas, os seus interesses. É também desejável que os temas culturais mais amplos, que ultrapassam o domínio disciplinar, tenham vez na pauta dessas reuniões como parte da inserção cultural dos professores.

A universidade pode contribuir para a concretização das experiências educacionais por meio da participação regular dos seus representantes nas reuniões pedagógicas, vindo a tomar parte do seu planejamento, quando solicitados, juntamente com os professores, coordenadores pedagógicos e diretores, como também selecionando e introduzindo textos teóricos, orientados para as especialidades, com a intenção de que os professores se apropriem da teoria e obtenham, por conseguinte, maior grau de autonomia (Tardif, 2002; Mizukami, 2002).

Das proposições acima resulta a relevância de uma administração escolar que possa garantir a continuidade dos processos formativos e a participação regular de todos os professores, evitando as dispersões decorrentes das atividades paralelas ou de assuntos alheios à sua finalidade. Esses aspectos não foram satisfatoriamente atendidos no decorrer desta pesquisa.

Não menos importante é uma coordenação pedagógica capaz de articular os grupos de professores e de ligar os vários grupos existentes no contexto escolar, favorecendo a coerência

das ações desenvolvidas. Continuidade dos processos formativos, participação efetiva do conjunto de professores, integração das ações pedagógicas: são condições que, a julgar pelas respostas dos professores e pela literatura especializada, favorecem maior efetividade desses processos, uma vez que atendem às condições necessárias para completar as transformações em curso.

Com base nas considerações acima, são sugeridas as seguintes direções para a formação continuada de professores:

- Criar dispositivos administrativos com a finalidade de garantir a participação do maior número possível de professores nas reuniões pedagógicas.
- Habilitar a coordenação pedagógica para formar e conduzir grupos de professores.
- Considerar o trabalho coletivo como uma habilidade a ser desenvolvida no processo formativo, levando em conta:
 - o compartilhamento de experiências,
 - o conhecimento mútuo e o conhecimento de si mesmo (valores, modo de reagir às situações),
 - a discussão dos conflitos emergentes,
 - o estabelecimento de relações solidárias
 - a integração das ações pedagógicas, referenciando-as no Projeto Político Pedagógico.
- É desejável que os professores sejam agrupados de acordo com as classes discentes, tendo em vista o engajamento de todos os docentes na aprendizagem de todos os seus alunos.
-
- Articular grupos de professores que constituam núcleos estáveis. Tais núcleos podem favorecer a continuidade dos estudos, transmitindo aos professores recém-chegados à escola os temas estudados, inserindo-lhes no processo formativo.
-
- Otimizar o HTPC enquanto espaço favorável ao trabalho coletivo: estudo, planejamento e análise das experiências educacionais, evitando dispersões com assuntos alheios aos seus fins.
-
- Ensejar a participação da universidade nos processos de formação continuada, tendo em vista a familiaridade dos docentes universitários com a teoria, e também como parceira no planejamento de experiências educacionais.

As direções sugeridas para a formação continuada de professores deste estudo são coerentes com as atuais propostas nesta área, tais como: realizar experiências educacionais na sala de aula; privilegiar o trabalho coletivo de professores; articular uma formação teórica e prática; integrar representantes da Universidade na construção do conhecimento; explicitar os valores

profissionais; garantir a continuidade dos processos formativos. As direções sugeridas harmonizam-se também com a formação política dos professores, dada a relevância de considerarem, além das questões morais implicadas na sua prática (o que ensinar, para quem e para que?), os fatos políticos, econômicos e sociais. (Almeida, 2004; Mizukami et al, 2002; Miranda, 2002; Geraldi, Messias e Guerra, 2001; Nóvoa, 1991; Tavares, 1991; Kramer, 1989; Rockwell e Mercado, 1988; Wallon, 1975; Mialeret, 1974).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Laurinda R. de. *Henri Wallon, psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- . *Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. Abigail A. Mahoney e Laurinda R. De Almeida (orgs). São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2002.
- . Pesquisa, formação e prática docente. In: Marli Eliza D. A. André. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2002.
- CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Vera Maria F. Candau (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: teacher and researches engaged in conversation and professional development. In: American Educational Research Journal, v.37, nº 4, 1996, p. 785-791.
- DANTAS, Heloysa S. P. *A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo: Editora Manole, 1990.
- . Alfabetização: resposta da escola ou do professor? In: Maria Amélia Azevedo e Maria Lucia Marques (Orgs); *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DÉR, Leila C. S; FERRARI, Shirley C; Estágio da puberdade e da adolescência. In: Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida (Orgs). *Henri Wallon: Psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- DER, Leila C. Simões. As atitudes de atenção / desatenção na sala de aula: o que dizem os professores e alunos da 7ª série. 1996. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) PUC. São Paulo.
- FERREIRA, José H. A educação frente à sociedade do simulacro (s/d). Fundação Educacional de Divinópolis – FUNEDI – UEMG: revista/revista-eletrônica3/artigo7-3.htm
- FIORENTINI, D.; SOUZA Jr, A.J.; MELO, G.F.A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Corinta M. C. Geraldi; Dario Fiorentini; Elisabete M. de A. Pereira (Orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Editora Plano, 2003.
- GARCIA, Marisa. A formação contínua de professores. 2003. 170p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). PUC. São Paulo.
- GATTI, Bernardete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Editora Plano, 2002.
- GERALDI, Corinta M. G; MESSIAS, Maria da Gloria M; GUERRA, Miriam D. S; Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: Corinta M. Geraldi, Dario Fiorentini e Elisabete M. de A. Pereira (Orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

INAF/ Instituto Paulo Montenegro (2001). Índice de Analfabetismo Funcional no Brasil

IPEA / Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada (1998). Pobreza regional no Brasil: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td0567.pdf>

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 70/165, MEC-INEP, Brasília, 1989.

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: Marli Eliza D. A. André (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2002.

MAHONEY, Abigail A. Introdução. Henri Wallon: Psicologia e Educação. In: Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida (Orgs). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

----- . Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. *Psicologia da Educação*, revista do programa de estudos pós-graduados. PUC, São Paulo, 7/8, 2º semestre, 1999, pp. 9-28.

MARQUEZAN, R.; RAMPELOTTO, E.M.; TONINI, A. Sala de aula. Cadernos: edição 2001, n.17

MERANI, Alberto L. *Psicologia e Pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MIALERET, G. Teoria, prática e pesquisa pedagógica. In: Maurice Debesse e Gaston Mialeret. *Tratado de Ciências Pedagógicas*. São Paulo: Nacional Universidade de São Paulo, 1974 -77.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: Marli Eliza D. A. André (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: Vera Maria Candau (Org). *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: António Nóvoa (Org.). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PLACCO, Vera Maria. N. de Souza; SILVA, Sylvia H. Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: Eliane B.G. Bruno; Laurinda R. de Almeida; Luiza H. da S. Christov (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA. Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2002.

PLANO LANGEVIN-WALLON. In: Alberto L. Merani. *Psicologia e Pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

ROCKWELL, Elise; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación em la escuela*, nº4, Espanha, 1988.

SAYEG, Edson. Representações sociais de pais sobre a educação escolar de seus filhos. 1998. 90p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) PUC. São Paulo.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: António Nóvoa (Org). *Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SELLTIZ et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EDUSP: E.P.U., 1975.

SHULMAN, L.S. Those who understands: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.17, n.1, 1986, p.4-14. Apud Maria da Graça N. Mizukami et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

----- . Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Havard Educational Rewiew*, v.57, n.1, 1987. Apud Maria da Graça N. Mizukami et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TAVARES, José et al. Dimensão do desenvolvimento pessoal na formação contínua de professores. In: *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

TRAN-THONG. *La pensée pédagogique d’ Henri Wallon*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

----- . La teoria de las actitudes de Henri Wallon y sus consecuencias educativas. In: Gaston Mialeret (Org). *Introduccion a Walon*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1981.

WALLON, Henri. *As causas psicofisiológicas da desatenção na criança*. Bulletin de la Societé Française de Pédagogie. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

----- . A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. *Enfance*. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

----- . O papel do outro na consciência do eu. *Journal Egyptien de Psychologia*, v. 2, n. 1. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

----- . Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. Paris: Cahiers Sociologiques. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

----- . As etapas da sociabilidade na criança. École Libere, Bulletin de la Section du Rhône du Syndicat National des Instituteurs. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

----- . A formação psicológica dos professores. *L'Enseignement Scientifique*, n. 12, 1938, n. 111. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

----- . Disciplinas e perturbações do carácter. Bulletin de la Societé Française. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

----- . Psicologia e Educação da Infância. Lição de abertura no Colégio de França, Maio de 1937. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

----- . A reforma da universidade. Conferência realizada na União Francesa Universitária em 20/12/1945. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

----- . Sociologia e educação. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1951. Reeditado in: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

----- . As etapas da personalidade na criança. Le problème des stades en psychologie de l'enfant. Reeditado in: *Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

----- . Pavlovismo e psicologia. *La nouvelle critique*, 1955. Reeditado in: *Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

----- . *Do ato ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

-----. *La vie mentale*. Paris: Éditions Sociales, 1982.

-----. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

-----. La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après l'oeuvre du Dr. Decroly, Bruxelles, R. Stoops, 1948. Apud Tran-Thong. *La pensée pédagogique d'Henri Wallon*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

-----. L'oeuvre du Dr. Decroly, Pantin, C.F.E.P. 1953. Apud Tran-Thong. *La pensée pédagogique d'Henri Wallon*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

ZEICHNER, Kenneth. Entrevista concedida ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada, no Hotel Glória, Caxambu – MG, 23 set. 1997. Intérpretes e mediadora: Tomaz Tadeu da Silva, Lucíola L.C.P. Santos e Corinta Geraldi, respectivamente. Apud Geraldi, Messias e Guerra. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: Corinta M.G. Geraldi; Dario Fiorentini; Elisabete Monteiro de A. Pereira (Orgs). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2001.

-----. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

1. Informações fornecidas pelos professores participantes da pesquisa. [Regresar al texto](#)

Estudo etnográfico das implicações das novas tecnologias na construção da subjetividade dos trabalhadores da UTI

Michele Caroline Stolf / Micheline Ramos de Oliveira

UNIDAVI (Brasil)

Dictamen: Manuel Calviño

Universidad de La Habana (Cuba)

Resumo:

Atualmente, a inserção das novas tecnologias nos ambientes de trabalho é cada vez mais constante, e as Unidades de Terapia Intensiva (UTIs), utilizam em larga escala os recursos disponibilizados pelas tecnologias, sendo que estas tornam-se fundamentais para a realização do trabalho. Este artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa, a qual buscou identificar as implicações das novas tecnologias na construção da subjetividade dos profissionais da UTI do Hospital Regional Alto Vale, através de observações participantes, entrevistas individuais semi-estruturadas e a etnografia do cotidiano. Durante a permanência em campo e análise dos dados obtidos, foi possível perceber que os profissionais citados consideram que seu trabalho depende muito das tecnologias, mas narram o sentimento de medo perante suas possíveis falhas. Foram

analisados também outros aspectos do trabalho descrito pelos participantes, como as relações interpessoais, a presença da morte e os sentimentos relacionados ao exercício da profissão.

Actualmente, la inserción de nuevas tecnologías en los medios de trabajo es cada vez más constante, e las Unidades de Terapia Intensiva (UTIs) utilizan en grande cantidad los recursos disponibles por las tecnologías, siendo que estas tornan-se fundamentales para la realización del trabajo. Este artículo es el resultado de una investigación cualitativa, que busco identificar las implicaciones de las nuevas tecnologías en la construcción de la subjetividad de profesionales de la UTI del Hospital Regional Alto Vale, usando observaciones participantes, entrevistas individuales semi estructuradas e la etnografía del cotidiano. Durante la permanencia en campo y análisis de los datos, fué posible observar que los profesionales citados consideran que su trabajo depende de las tecnologías, pero narran el sentimiento de miedo ante sus posibles fallas. Fueron analizados también otros aspectos descritos por los participantes, así como las relaciones interpersonales, la presencia de la muerte y los sentimientos relacionados al ejercicio de la profesión.

Palavras Chave: UTI, trabalho, novas tecnologias, subjetividade.

Abstract:

Nowadays, the insertion of new technologies in work environments is more and more frequent. The Intensive Care Units (ICUs), use in a high degree the resources available by technologies, and these resources has become primordial to accomplish the work. This article is the result of a qualitative research, that tried to identify the new technologies implications in the construction of subjectivity of ICU professionals at Hospital Regional Alto Vale, through participant observations, individual semi-structured interviews and the everyday ethnography. During the permanence in field and data analysis, it was possible to notice that the quoted professionals consider their work dependant of the technologies, but they talk about their fear because of possibilities of failure in the technologies. Other features of the work were analyzed, as the interpersonal relationships, the presence of death and the feelings related to their work.

Key-words: ICU, work, new technologies, subjectivity.

Introdução

A sociedade atual encontra-se em um período de inúmeras transformações tecnológicas, sociais, econômicas e institucionais, fato que pode ser percebido em todas as instâncias sociais, inclusive nas formas de trabalho onde mudanças estão cada vez mais presentes e observa-se que até mesmo as maneiras de lidar com doenças e suas curas vêm se modificando, pois com o surgimento da engenharia genética a medicina pode fazer cada vez mais por seus pacientes.

Neste contexto, vários conceitos e situações são vistos de forma diferenciada, assim a área de saúde/doença também passa a receber um novo enfoque resultante do desenvolvimento

tecnológico, científico e cultural, a partir do momento em que ocorre a inserção de novos instrumentos, sendo que estes são desenvolvidos com o objetivo de prolongar, melhorar e manter a vida humana. Além disso, um crescente número de estudos e pesquisas vem sendo elaborados nesta área, visando proporcionar tratamentos mais eficazes e menos agressivos aos pacientes, promovendo melhor qualidade de vida aos enfermos.

Os profissionais da área da saúde, neste sentido, são profundamente influenciados pelo novo paradigma tecnológico que passou a fazer parte da sociedade contemporânea, o qual infiltra-se nos diversos ambientes de trabalho, exigindo novas significações por parte destes sujeitos. Assim, o meio hospitalar e mais especificamente a UTI, na qual os recursos disponibilizados pelas novas tecnologias são amplamente utilizados, significando inclusive, a diferença entre a vida e a morte, faz com que os indivíduos que trabalham nesse local busquem uma apropriação maior acerca do domínio destes recursos.

Com base nas referidas informações, observa-se a importância de pesquisas nesta área, que contemplem um conhecimento maior relacionado às formas que os trabalhadores do referido local lidam com todas estas questões e o quanto elas exercem poder e influência sobre a construção de sua subjetividade¹, buscando assim identificar o sentido dado por estes sujeitos ao novo contexto que passou a permear suas relações com o trabalho.

Considerando todos estes fatos e sabendo que o ser humano se constrói pelas relações estabelecidas com seu meio, surgiu o interesse em realizar um estudo acerca de como os trabalhadores da UTI do Hospital Regional Alto Vale lidam com todas estas questões relativas ao trabalho, às novas tecnologias, à manutenção da vida e qual o significado atribuído por eles à estes fatos, elaborando-se assim a problemática: “O uso das novas tecnologias no meio hospitalar e suas implicações na construção da subjetividade dos trabalhadores da UTI do Hospital Regional Alto Vale”.

Apresenta-se então, os dados obtidos nesta pesquisa, separados em núcleos de significação do discurso, que são os temas centrais apresentados pelos sujeitos participantes, os assuntos em que demonstraram maior emoção ou envolvimento, de acordo com os objetivos da pesquisa. Após os itens da análise, apresentam-se as considerações finais, apontando os pontos que mais chamaram atenção durante a realização da pesquisa e as interpretações mais importantes realizadas, bem como as recomendações, ações possíveis de serem executadas para promover melhoras no ambiente de trabalho dos profissionais da UTI.

1. Metodologia

Pelo fato de esta pesquisa estar procurando investigar implicações na subjetividade dos trabalhadores da UTI, foi utilizado o método qualitativo, uma vez que a epistemologia qualitativa procura explicar a subjetividade como parte fundamental da cultura, pois é um fato que está no interior das relações estabelecidas pelo ser humano, sendo que Gonzáles Rey (2002) afirma que a subjetividade é complexa e sua compreensão exige o abandono de pré-conceitos e amarras.

Durante o período de seis meses antes da aplicação da presente pesquisa foi construído o projeto da mesma, no qual definiu-se o tema a ser investigado e os objetivos, bem como os passos a serem seguidos neste processo, ou seja, a metodologia. Vale lembrar que a pesquisa qualitativa não considera este projeto como algo pronto, fechado, que deve ser seguido à risca, pois ao entrar em contato com o campo, muitas vezes percebe-se que alguma modificação precisa ser feita para que a pesquisa obtenha melhores resultados.

O primeiro contato com o campo da pesquisa, foi realizado por uma conversa com a enfermeira chefe da UTI do Hospital Regional Alto Vale, com quem já havia sido comentada a possibilidade de elaboração da pesquisa naquele ambiente. Neste momento, foi apresentado o projeto da pesquisa e explicitado como ocorreria o processo de investigação, composto por observações participantes, entrevistas e pela etnografia do cotidiano. Vale salientar que, desde este primeiro momento, houve uma grande receptividade e aceitação com relação à realização da pesquisa por parte da equipe de profissionais da UTI, o que é muito importante, pois Gropp (2002) aponta que as lideranças devem apoiar o desenvolvimento da pesquisa no local, e devem ser estabelecidos a liberdade e possibilidade de movimento para o pesquisador desde o início.

Segundo Sato e Souza (2001), o etnógrafo geralmente possui um “informante”, ou seja, uma pessoa que possui uma visão distanciada do ambiente e por isso contribui para o desenvolvimento da pesquisa aconselhando sobre o que acontece naquele ambiente. Devido à receptividade já comentada, e ao contato realizado no semestre anterior, a enfermeira passou a ser então a informante neste início do processo da pesquisa. Por uma questão de disponibilidade de horários da pesquisadora e por sugestão da informante, foi decidido que as observações seriam realizadas no período noturno, e os participantes seriam escolhidos entre os funcionários que trabalham no grupo de trabalho da informante, constituído por ela, outra enfermeira que estava em treinamento e cinco técnicos em enfermagem. Esta equipe inicia o trabalho às 19:00 e termina às 7:00 do dia seguinte, comparecendo uma noite e folgando na noite seguinte.

Esta enfermeira então, mostrou o projeto aos outros funcionários e lhes informou sobre como seria a pesquisa, questionando-lhes sobre seu interesse em participar desta. Na semana seguinte, foi realizada a primeira entrada da pesquisadora na UTI, na qual a informante relatou quem seriam os funcionários mais indicados para serem os participantes. Este passo é muito importante, pois segundo Gonzáles Rey (2002), uma característica das pesquisas qualitativas é o fato de que os bons resultados só podem ser atingidos se os sujeitos estiverem motivados e envolvidos, gerando um processo interativo entre eles. Essa interação começa a ser alcançada desde o processo de apresentação da pesquisa, onde o pesquisador deve dialogar com os participantes propondo temas, explicando o desenvolvimento do trabalho, e aceitando opiniões e sugestões, sendo que nesse diálogo vão se delineando os rumos da pesquisa.

Já neste primeiro contato com o ambiente, alguns funcionários se mostraram mais disponíveis e interessados em participar da pesquisa, sendo que foram então escolhidos para serem os participantes desta, um técnico em enfermagem e uma enfermeira. Após esta escolha, os

participantes foram informados sobre o processo da pesquisa, que constituiria-se por observações participantes, etnografia e entrevistas, sendo que estes concordaram com todos os passos, demonstrando engajamento e vontade de participar, o que é essencial para que uma pesquisa qualitativa apresente bons resultados.

Nesta data, foi realizada também a primeira observação participante, na qual procurou-se observar como é desenvolvido o trabalho naquele local, quais as tarefas mais comumente realizadas pelos trabalhadores e o quanto o uso das tecnologias está implicado neste processo. Durante sua permanência no local, a pesquisadora procurou posicionar-se de maneira que não atrapalhasse o movimento dos trabalhadores, pois em certos momentos eles precisam atuar de maneira rápida e precisa. Buscou também não permanecer ou observar o trabalho de forma muito próxima aos pacientes, evitando-se assim uma atitude invasiva com relação à eles, pois não foi solicitada a sua permissão para isso e também porque o foco da pesquisa eram os trabalhadores. Nestes períodos, o trabalho de toda a equipe era observado, e sempre que os funcionários se sentavam para fazer anotações sobre os pacientes e pareciam menos ocupados, algum questionamento sobre o trabalho lhes era feito, ou às vezes a iniciativa para conversa partia deles mesmos, fazendo perguntas sobre a pesquisa e/ou sobre a própria pesquisadora ou ainda relatando fatos acontecidos na UTI, bem como informações sobre o estado de saúde dos pacientes. Como estes diálogos na UTI ocorriam de maneira bastante informal, de acordo com a disponibilidade de tempo dos funcionários, que normalmente eram interrompidos para prestar algum cuidado aos pacientes, não foram feitas gravações, apenas anotações dos principais pontos comentados pelos participantes. Para isso foi utilizado o diário de campo, onde constam, além destas, as anotações de vários outros fatos que ocorriam no ambiente bem como as impressões da pesquisadora acerca disto.

Ao utilizar a observação participante, o pesquisador interage com os sujeitos, tornando-se parte da situação analisada, sempre apreciando os aspectos humanos, pois de acordo com Brandão (1990) é necessário que o pesquisador apreenda a rede de relações sociais e os conflitos de interesses que as permeiam, conseguindo assim, identificar o dinamismo decorrente das contradições e conflitos internos. O autor afirma ainda que, pela observação participante o pesquisador consegue inserir-se no contexto em que irá trabalhar, mas deve atentar para a preservação de uma distância crítica em relação à realidade e cotidianidade do grupo estudado.

Como a pesquisa foi realizada no ambiente de trabalho, utilizou-se ainda a etnografia, onde o pesquisador se envolve com a realidade estudada, apreendendo o conhecimento tácito, que é pessoal e específico ao contexto. De acordo com Gropp (2002), a etnografia utiliza métodos qualitativos e consiste numa total inserção do pesquisador no ambiente de trabalho, sendo que este deve analisar as relações e formas de comunicação entre os trabalhadores, bem como o trabalho em si. A etnografia realizada nas organizações pode revelar ainda, que a inserção de novas tecnologias interfere na subjetividade dos que as utilizam, desencadeando neles um

processo de aprendizagem prático e social. A pesquisa etnográfica dentro de uma organização pode também auxiliar na compreensão da aprendizagem como processo socialmente construído. Além destes instrumentos, foram utilizadas como técnica de coleta de dados duas entrevistas individuais semi-estruturadas com os dois participantes, com duração aproximada de uma hora cada, procurando revelar qual a concepção dos trabalhadores quanto ao uso das novas tecnologias enquanto meio de manutenção da vida dos pacientes, bem como possíveis sentimentos de medo e angústia perante possíveis falhas dos equipamentos e ainda as relações estabelecidas com outros profissionais no ambiente de trabalho. Para evitar a perda de informações, falta de fidedignidade ou ainda inferências do pesquisador, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, atentando porém para a questão da ética profissional, solicitando permissão prévia para que as gravações fossem realizadas. Spink (2000) aponta que a entrevista é uma importante ferramenta de pesquisa, e pode fundamentar-se em diferentes abordagens teórico-metodológicas. Na entrevista são evocados personagens que irão dar consistência à história e aos argumentos apresentados, dando condições para perceber alterações sutis no posicionamento das pessoas.

Concomitantemente e após o processo de coleta dos dados foi realizada a análise dos mesmos, através de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados, pois esta análise não consiste em descrever, mas em apreender o sentido atribuído pelos indivíduos a determinados fenômenos. Para isso, foram criados núcleos de significação do discurso, que consistem em temas centrais apresentados pelos sujeitos, temas que geram envolvimento e/ou emoção, e não são necessariamente os que apareceram com mais frequência, mas foram orientados pelos objetivos da pesquisa. Então as falas/conteúdos/emoções dos sujeitos depois de organizadas em núcleos foram relacionadas com o material bibliográfico encontrado acerca do assunto estudado. Por este tema ser algo novo e muito pouco comentado atualmente, e por ser também este um dos objetivos da pesquisa qualitativa, algumas interpretações foram feitas à partir das observações realizadas e pelas percepções da pesquisadora, não possuindo então embasamento bibliográfico.

2. RESULTADOS OBTIDOS E ANÁLISE DE DADOS

No trabalho de campo foram levantados muitos dados relacionados aos objetivos da pesquisa. Estes dados são agora apresentados e divididos em núcleos de significação de acordo com os temas que geraram maior envolvimento dos participantes durante as entrevistas, observações e etnografia do cotidiano. Concomitantemente à apresentação, far-se-á a análise e interpretação dos dados obtidos, num diálogo teórico com autores que poderão elucidar a problemática em questão.

2.1 UTI: trabalho ou desafio?

Logo no primeiro contato realizado, Joana² comentou que para trabalhar em UTI é preciso “gostar muito”³, porque o ambiente é fechado, os pacientes necessitam de mais cuidados e mais atenção, portanto fica mais estressante⁴ para os funcionários que ali atuam. Tiago, o outro funcionário, afirmou também na primeira conversa que desde que fez o curso técnico em Enfermagem gostaria de trabalhar em UTI porque gosta muito, considera o lugar mais interessante para se trabalhar dentro do hospital, pois ali passam casos bastante diversificados, e que está muito contente por estar ali não só pela questão financeira, mas principalmente por causa do aprendizado que está tendo. Mas segundo ele

“são poucos os que duram nessa profissão, porque é muito estressante, a UTI é um lugar onde tem muita dor, muito sofrimento e se vê de tudo, pessoas vivem e morrem, e para alguns isto é frustrante, tem pessoas que percebem que não conseguem lidar com isso”.

Aqui pode-se perceber o que Codo (1993) afirma sobre o trabalho e seu caráter mágico, pois ao mesmo tempo que é valor de troca, pago através de salário constituindo assim uma mercadoria no mercado, ele também é valor de uso, que realiza produtos ou serviços capazes de atender as necessidades humanas mais diversificadas. Pelo valor de troca, todos os trabalhos são iguais, pois resumem-se a uma pessoa dedicando seu tempo à realização de uma atividade para depois receber por isso. Mas enquanto valor de uso, ele é uma construção de significado pessoal, individual e intransferível, pois a maneira, a dedicação e o empenho que cada trabalhador investe em seu trabalho é diferente. Portanto, o “*gostar do trabalho*” revelado pelos funcionários consiste no valor de uso dessa profissão, pois cada um deles dedica-se à profissão de maneira diferente, com mais ou menos paixão, com maior ou menor preocupação. O autor comenta ainda que existe uma certa tensão entre o valor de uso e o valor de troca do trabalho, pois nem sempre um corresponde ao outro, e isto não é enfrentado de forma homogênea pelo trabalhador, sendo constituinte de sua identidade.

Tiago comenta ainda, que “*gosta muito*” deste trabalho porque não é monótono e não segue uma rotina muito fechada, afirmando que:

“sempre que saio de casa pra vir trabalhar eu já começo a pensar: Poxa, o que será que vai ter lá na UTI hoje? Como vai ser minha noite de trabalho? Porque cada paciente é um caso diferente e sempre tem coisas novas pra fazer e aprender. Eu jamais conseguiria trabalhar em um lugar que tivesse que fazer sempre a mesma coisa todo dia, porque eu não suporto rotina, acho muito entediante, gosto de trabalhar com pessoas, porque as pessoas são sempre diferentes.”

Acerca disso, Dejours (1992) indica que o trabalho dividido e repetitivo (trabalho taylorizado), gera ansiedade e tédio perante à tarefa, porque apaga as iniciativas espontâneas do trabalhador, quebrando as responsabilidades e o saber, sendo que estes sentimentos devem ser assumidos

individualmente por cada trabalhador, pois a comunicação está excluída e muitas vezes até proibida. É este tipo de trabalho que Tiago quer evitar, pois valoriza a execução de atividades diversificadas e o aprendizado, bem como as relações estabelecidas com os outros trabalhadores, pois relata que *“a gente conversa, brinca, um pega no pé do outro, assim, a gente tenta fazer um ambiente descontraído”*.

Benckroun (2000 apud Oliveira, 2002) descreve que em certos ambientes de trabalho existem Espaços de Cooperação Presencial (ECP), que caracterizam-se como pequenos grupos de trabalhadores que compartilham os instrumentos de trabalho e uma mesma missão, elaborando para isso, um curso de ação interdependente, atuando num espaço onde é possível comunicarem-se verbalmente ou não, trocarem objetos entre si bem como ouvir os diálogos uns dos outros. Pode-se afirmar então, que a UTI constitui um ECP, pois o ambiente é pequeno e todos podem ouvir o que os outros estão dizendo, os aparelhos são individuais para cada paciente, mas todos os funcionários lidam com eles e o objetivo é cuidar e promover melhora no estado de saúde dos pacientes. Por isso os trabalhadores afirmam que é tão importante o estabelecimento de bons relacionamentos entre eles, pois seu trabalho está interligado, como afirmam Joana: *“se meu serviço não vai pra frente, não deixo ira pra frente o serviço dos outros”*, e Tiago: *“se não tiver confiança entre toda a equipe o trabalho não anda”*.

O autor comenta ainda, que nestes ambientes de trabalho, cada trabalhador possui seu espaço bem definido de acordo com o que sabe fazer e por sua responsabilidade durante a ação. Assim, também ocorre na UTI, onde os técnicos em enfermagem, enfermeiros e médicos possuem funções distintas, que são seguidas e respeitadas. Mas às vezes, de acordo com a necessidade, um profissional faz o trabalho do outro. Joana conta que *“existe uma divisão bem específica, mas eu desrespeito, porque eu acho que não vou deixar de ser enfermeira pelo fato de uma vez ou outra fazer o trabalho do auxiliar. Se ele estiver muito ocupado, eu vou fazer para ajudar”*.

Merlo (2002), afirma que os trabalhadores criam espaços públicos, que são momentos onde decidem a melhor maneira de realizar uma tarefa, sendo que esta deve contar com a participação de todos, para que seja atingido o objetivo final. Se o trabalho de cada funcionário está intimamente interligado, é preciso a colaboração de todos eles, sempre baseada na confiança, pois se alguém não desempenhar seu papel corretamente, pode prejudicar todo o andamento da tarefa, por isso surge a preocupação deles sobre o trabalho em equipe, independentemente das funções hierárquicas de cada um, o que pode ser percebido nas afirmações de Tiago: *“a UTI é uma equipe, que todos tem que trabalhar unidos, não importa se você é técnico ou médico”*, e de Joana: *“é muito importante a confiança na equipe”*. Martins (2000) também afirma que um grupo de trabalhadores em enfermagem constitui um grupo organizado, onde “cada membro deve desempenhar papéis individuais que garantam a cada um uma participação determinada” (MARTINS, 2000, p. 86), possuindo como característica fundamental a interação entre os indivíduos, para atingir um objetivo final.

Oliveira (2002) afirma que os trabalhadores, em seu cotidiano precisam ter presentes especialmente dois tipos de competências: a capacidade de perceber o que está acontecendo em seu ambiente, e seguir estes indícios levando a ações; e a capacidade de realizar estas ações. Portanto, é preciso que ele perceba o que está ocorrendo ao seu redor, para então começar a agir sobre isso, ocorrendo assim a execução do trabalho, e nesse processo os trabalhadores estão sempre pensando, raciocinando e tomando decisões. Na UTI, percebe-se também que os funcionários precisam observar os pacientes, perceber o que está acontecendo com eles, para então passar à ação, ou seja, tomar as devidas providências para que este estado melhore, pois este é o objetivo de seu trabalho. Outro fator que mostra-se extremamente presente e imprescindível ao trabalho na UTI, é a utilização das tecnologias que é comentada em seguida.

2.2 O uso das novas tecnologias na UTI e os impactos na subjetividade dos trabalhadores.

Castells (2002) comenta que no processo de desenvolvimento tecnológico, a biotecnologia iniciou-se em 1953 com a descoberta da hélice dupla do DNA, e conseqüentemente uma corrida na busca de descobertas sobre o funcionamento e manutenção da vida, inclusive humana. Mas muitas dificuldades científicas, técnicas, legais e éticas adiaram a esperada revolução biotecnológica até o final de década de 80, quando uma nova geração de ousados cientistas deu início a um novo enfoque: a engenharia genética, que constitui uma revolucionária tecnologia nessa área. A partir desses estudos, o homem já conseguiu criar aparelhos capazes de manter artificialmente um corpo com vida, fabricar medicamentos para as mais diferenciadas doenças, bem como prevenir o surgimento de outras. Os cientistas ainda anseiam em descobrir a cura para doenças como a AIDS e o câncer, ou mesmo em conseguir detectar a possibilidade de aparecimento de outras, e por isso a corrida biotecnológica continua.

Segundo os funcionários da UTI, é graças a estes estudos que a UTI existe, pois sua principal característica são os aparelhos que auxiliam os pacientes cujos corpos não conseguem realizar as funções vitais sozinhos, e monitoram todo o funcionamento vital destes pacientes. Por isso, eles dão grande valor ao uso destas tecnologias e afirmam que muito mais ainda pode ser feito, pois se o hospital tivesse recursos financeiros para adquirir todas as novidades que surgem em equipamentos hospitalares, muito mais poderia ser feito não só pelos pacientes, como também para o trabalho deles. Apenas para citar um exemplo, Joana conta que existem leitos com ajuste de altura automático, onde seria necessário apenas apertar em um botão para elevar ou abaixar a cama, permitindo ao paciente ficar sentado no momento em que desejasse, bem como facilitando o trabalho das equipes de enfermagem que precisam fazer este trabalho manualmente, o que segundo ela *“é cansativo e a longo prazo pode trazer problemas de saúde para nós, como problemas de coluna”*. Além desta, existe um enorme número de inovações tecnológicas que seriam de grande utilidade no ambiente da UTI.

Por causa das constantes transformações tecnológicas, um ambiente de trabalho como a UTI está sempre em condições de ser modificado pela introdução de novos aparelhos ou por mudanças na

maneira de lidar com eles, pois com o desenvolvimento das novas tecnologias o trabalho tende a se modificar, automatizando cada vez mais as ações praticadas pelos trabalhadores, como no exemplo dos leitos citado por Joana. Essa instabilidade pode criar uma certa angústia nos trabalhadores, pois sentem que nunca aprenderam tudo o que havia para ser aprendido, sempre estão surgindo coisas novas que podem fazer com que eles precisem aprender novas técnicas. Isso pode ser percebido na afirmação de Tiago: *“como eu me formei no ano passado, eu aprendi algumas coisas bem diferente das pessoas que trabalham lá e que fizeram o curso há muito tempo atrás, porque muita coisa já mudou”*.

Oliveira (2002), também comenta que as organizações de trabalho estão inserindo cada vez mais equipamentos e instrumentos derivados das novas tecnologias, sendo que em muitos casos estes são cada vez mais complexos. Por isso, é preciso compreender o sentido atribuído pelos trabalhadores aos aparelhos que utilizam para realizar suas atividades diárias, para assim desvendar aspectos relacionados ao seu trabalho, principalmente em um ambiente como a UTI, onde muitas vezes, os equipamentos estão mantendo os pacientes vivos, caracterizando-se como umas das principais ferramentas de trabalho dos profissionais que ali atuam.

Quanto à utilização desses equipamentos, Tiago afirma que *“a UTI realmente só existe por causa dos aparelhos, porque essa é a característica da UTI, e o paciente que está lá depende 100% dos aparelhos e do nosso trabalho também”*, percebendo-se assim a relação de dependência entre o trabalho e as tecnologias. Segundo ele:

“o respirador é um dos principais, pois 50% da vida do paciente depende deste aparelho e sem ele não há condições de trabalho para a equipe. O cardioversor também é muito importante porque serve para que o paciente que teve parada cardíaca ou cardio-respiratória volte, ele é indispensável para a UTI”.

Joana também considera grande a dependência de seu trabalho em relação às tecnologias, e segundo ela *“a dependência é de 90%, porque tem os outros 10% que são o nosso trabalho, e que também fazem a diferença”*.

Nas falas dos dois funcionários pode-se perceber que o trabalho na UTI está intimamente ligado à utilização das tecnologias, o que eles tentam demonstrar através desta quantificação da dependência, mas ao mesmo tempo eles também mencionam a relevância do próprio trabalho, enfatizando que sem a ação deles, de nada adiantam os aparelhos. Acerca disso, Oliveira (2002) afirma que desde o surgimento da UTI é dada grande ênfase aos aparelhos, mas se essa tecnologia fosse considerada isoladamente, ficaria bastante limitada, pois os recursos humanos também são de grande valor e precisam ser aperfeiçoados. Beck (citado por Martins, 2000) também aponta que a contribuição da tecnologia nas UTIs é inegável, mas não pode-se dispensar o trabalhador no cuidado direto com o paciente, o que envolve o toque, a fala e a percepção do outro, concordando assim com Pires (citado por Martins, 2000), ao afirmar que os trabalhadores

precisam compreender o funcionamento dos equipamentos para poderem realizar um trabalho criativo e eficiente, não apenas mecânico.

De acordo com Tiago, esta dependência faz com que surjam sentimentos de insegurança quanto à aparelhagem, pois em seu turno de 12 horas de trabalho ele afirma que tudo pode acontecer e sempre fica apreensivo com relação aos equipamentos, principalmente com relação aos respiradores, e pensa *“se vai funcionar ou não, porque muitas vezes o aparelho está fazendo a pessoa viver”*. Em determinada noite, todos os respiradores estavam sendo utilizados, então não havia mais nenhuma vaga na UTI. Portanto, como todos os pacientes dependiam de respiradores, se algum deles estragasse ou surgisse qualquer problema mecânico, já dificultaria muito o trabalho deles, pois teriam que fazer manualmente a respiração dobrando o trabalho, e Tiago afirma que *“então a gente fica mais apreensivo ainda”*. Principalmente por ser à noite, o conserto leva mais tempo para ser efetuado, pois o técnico da manutenção está em casa de sobreaviso, e até ele chegar no hospital e fazer a manutenção demora muito. Quanto à isso ele ainda complementa: *“e imagine então se der problema em algum outro paciente, e tiver que cuidar dos dois juntos, é algo que pode acontecer”*.

Acerca disso, Martins (2000) aponta que estes fatores relacionados à problemas nos equipamentos provoca nos trabalhadores um sentimento de impotência e angústia, já que estão fora de seu domínio, mas ao mesmo tempo possuem implicações diretas no seu trabalho, uma vez que na UTI torna-se praticamente impossível a realização do trabalho na ausência destes aparelhos. A autora comenta ainda que esta preocupação com as tecnologias utilizadas demonstra um atitude responsável dos funcionários pois ao lidar com a escassez e degradação da aparelhagem, surgem questões acerca de seu funcionamento que os trabalhadores não podem responder, mas que estão presentes em sua vivência diária, provocando efeitos que *“influenciam diretamente suas ações, não permitindo a realização de um trabalho completo”* (MARTINS, 2000, p. 101).

Tiago comenta ainda que muitas vezes os colegas até *“pegam no pé”* dele, pois costuma ficar muito *“em cima”* do paciente, justamente por não confiar muito no monitor, e por isso procura estar sempre olhando e cuidando do paciente, afirmando que *“se precisar ficar as 12 horas olhando para o paciente eu fico, porque se o monitor não alamar, é uma coisa que atrapalha 100% o trabalho, porque é uma coisa muito importante, que precisa estar mostrando os sinais do paciente bem certinho”*. Por isso os colegas dizem que ele é muito inquieto, pois fica o tempo todo andando e *“incomodando”* os pacientes, pois às vezes o paciente quer dormir e ele está lá verificando se está tudo certo. Comenta que isso pode até ser um defeito dele ou talvez não, pois ele faz tudo isso para que o paciente fique bem e depois daquelas 12 horas ele esteja vivo. *“Eu assim, no meu ver, o meu sentimento, eu tenho um certo medo de acontecer alguma coisa comigo, algum aparelho não alamar e acontecer uma coisa mais grave com este paciente”*.

Dejours (1992) afirma que o medo é um sentimento presente em todas as classes trabalhadoras, sendo que em algumas delas quase não se percebe sua presença nos discurso dos funcionários,

uma vez que elaboram defesas e estratégias para lidar com isso. No ambiente da UTI, não ocorre o medo com relação à própria integridade física ou mental, mas sim o medo relacionado a um risco que não pode ser controlado pela ação preventiva, pois mesmo checando várias vezes o funcionamento do aparelho, uma falha é algo que está fora de seu controle e pode acontecer a qualquer momento. Este medo interfere no exercício das tarefas, fazendo com que o trabalhador exerça uma ação repetidamente para ter certeza de que está tudo funcionando corretamente.

O trabalhador Tiago afirma ainda que tem um certo “pé atrás” e procura ficar atento pois, “máquina é máquina e ser humano é ser humano e isso sempre vai exigir uma diferença [...] assim como o ser humano tem defeitos, também muitas vezes a máquina erra, um botãozinho pode pifar, queimar uma luzinha ou um fusível, sempre pode acontecer, principalmente por serem aparelhos mais antigos, então eu penso que posso dar o azar e acontecer alguma coisa. Principalmente entre 1:00 e 5:00 da manhã fica tudo muito calmo, o médico e os pacientes estão dormindo, então eu penso: E se um monitor não alarmar, o paciente morrer e depois de um tempo, algumas horas, eu perceber que o paciente está morto?” eu sempre faço essa pergunta pra mim mesmo, porque é uma coisa que me preocupa”.

Joana também demonstra este sentimento, afirmando:

“Medo de que os aparelhos falhem sempre existe, e da maneira como eu penso isso interfere, eu me preocupo, eu me estresso, porque eu tenho empatia pelo paciente, eu sempre penso que é meu pai ou minha mãe que estão em cima desta cama. Espero nunca perder o respeito pelas pessoas, por isso vai ser um medo constante, um stress constante, porque não é a minha vida que está em jogo, é daquela pessoa ali, tem a família lá fora chorando e achando que o paciente está mal, é por estas pessoas que a gente tem que pensar, mas tem gente que não pensa”.

Então, percebe-se que outra característica do medo apresentado pelos trabalhadores, é que está sempre relacionado à outra pessoa, no caso o paciente. Eles não apontam que têm medo de que aconteça alguma falha nos aparelhos porque isso implicaria em advertências das chefias ou talvez na perda do emprego, o medo refere-se à integridade do paciente, pois o principal objetivo de seu trabalho é salvar vidas e promover cura. Martins (2000) aponta que a recuperação do sujeito hospitalizado provoca nos funcionários prazer e recompensa emocional, fazendo com que seu trabalho seja reconhecido, o que leva o profissional a perceber sua atividade como importante e grandiosa. O medo das falhas, portanto, pode aparecer como um receio de não conseguir realizar seu trabalho de maneira satisfatória, assim não receber o reconhecimento desejado.

A autora afirma ainda que as tecnologias podem até mesmo dificultar ou ocasionar uma sobrecarga de trabalho, principalmente quando há utilização de equipamentos obsoletos ou que não tem manutenção preventiva, gerando também uma sobrecarga emocional os trabalhadores, o

que pode-se perceber na fala de Joana: *“não digo que um aparelho novo não vai parar, mas quanto mais antigo, maior a probabilidade”*. Dejours (2001) comenta que durante estas situações, muitas vezes o trabalhador não consegue avaliar se as falhas ocorridas nos equipamentos são decorrentes da sua incapacidade de lidar com eles ou devido aos problemas do sistema técnico. Estas situações geram angústia, medo e sofrimento, fazendo com que os profissionais não se sintam preparados para agir em situações que lhes exigem responsabilidade e competência.

Joana também concorda que os aparelhos do hospital são bem antigos, mas *“tem se virar com o que tem, e apesar de velhos eles funcionam, mantém os pacientes vivos e isso é o que vale”*. Conta que no hospital onde trabalhava antes os respiradores eram bem menores e podiam ser transportados de um lado para outro sem grandes dificuldades, e todos os outros aparelhos eram os mais novos que existem, o que tornava trabalho mais rápido, pois segundo ela, as tecnologias usadas em UTI são cada vez mais simples, portanto os aparelhos antigos do hospital são mais difíceis de lidar. Então, quando começou a trabalhar teve que ir aprendendo como funcionavam os equipamentos nesse ambiente, *“fui montando e mexendo pra ver como era, precisa aprender e para isso tem que ter empenho”*.

Martins (2000) aponta que para a prestação de serviços em saúde é necessário o preparo dos trabalhadores para manipularem as tecnologias disponíveis, pois elas precisam ser utilizadas adequadamente para que não tragam prejuízos aos pacientes e não causem tensão emocional naqueles que as manipulam, visto que muitas das instituições responsáveis pela profissionalização preparam os futuros trabalhadores para o uso das tecnologias de modo muito superficial. Esta informação não se aplica ao caso de Joana que relatou o intenso uso dos aparelhos em laboratório da universidade durante a formação, mas Tiago afirmou que no seu curso era dada uma maior ênfase aos cuidados com o paciente, sendo que os conteúdos relacionados às tecnologias só apareciam no último módulo do curso, destinado à UTI, principalmente durante o estágio. Além disso, ele comenta que *“a teoria é bem diferente da prática, tem coisas que aprendi no curso mas que não se faz, e tem coisas que não aprendi, mas tem que fazer”*.

Todos estes aspectos comentados pelos funcionários da UTI ao lidarem com as tecnologias em seu ambiente de trabalho vão ao encontro das afirmações de Furtado (2001), de que a realidade é um fenômeno multideterminado, possuindo assim uma dinâmica objetiva, constituída por sua base econômica concreta, e uma dinâmica subjetiva, que engloba o campo dos valores. O ser humano então, constrói sua subjetividade social e historicamente, na relação com esta base material, mas esta construção é um processo individual e inseparável do sentido subjetivo que a ação social tem para aquele indivíduo, resultando em um fenômeno específico, não apenas uma reprodução do meio.

Portanto, os trabalhadores da UTI que convivem no mesmo meio, lidando com os equipamentos que mantêm a vida dos pacientes, tem este ambiente como base concreta para a construção de sua subjetividade, mas cada um assimila e expressa estas experiências de maneira diferente,

visto que a construção da subjetividade é individual e dela participam todos os aspectos objetivos da vivência do indivíduo, pois segundo Aguiar (2001), cada sujeito tem sua própria história, e por isso a subjetividade não reflete apenas o imediato.

Furtado (2001) aponta ainda, que no seu cotidiano o sujeito expressa a subjetividade de forma mais palpável, por isso ao observar as ações dos trabalhadores da UTI e questionar suas opiniões acerca do uso das tecnologias, percebe-se que estas constituem uma ferramenta indispensável, participando assim da relação com o trabalho e gerando sentimentos diversificados, que tornam-se parte constituinte da subjetividade destes profissionais.

O medo revelado ao lidar com os instrumentos e aparelhos na UTI, pode estar presente também em outras ocasiões, como no relacionamento entre diferentes profissionais, fator bastante comentado pelos trabalhadores. Por este motivo, torna-se importante a criação de um subcapítulo da análise destinado à descrição e comentário acerca das relações entre trabalhadores e o quanto isto também implica na subjetividade dos mesmos.

2.3 Relações de poder no cenário da UTI.

Dentro da UTI do Hospital Regional Alto Vale atuam vários profissionais, mas os que ficam mais presentes, principalmente no período noturno são os técnicos em enfermagem, uma enfermeira e um médico. Sobre o tipo de relacionamento estabelecido entre eles, Tiago afirma que os enfermeiros e técnicos pertencem à mesma classe, que é a enfermagem, por isso são mais unidos, e *“separados dos médicos”*. Apesar desta união, ele diz que existem alguns enfermeiros que *“acham que são um pouco mais do que realmente são, e se aproveitam disso, humilham os outros”*, mas segundo ele, ali no hospital isso não acontece, pois eles são realmente unidos. Sobre isso Revel (2002) comenta que o aumento da competitividade profissional leva a práticas individualistas que fazem com que muitos trabalhadores sofram verdadeiros “golpes” de seus colegas que vão desde fofocas mal intencionadas até acusações infundadas, bem como humilhações no sentido de questionar os saberes e competências de cada um e isso traz para os trabalhadores um sofrimento que não pode ser mensurado e que não cabe nas tabelas estatísticas, mas que se percebe pela perda de produtividade, aumento do número de doenças físicas e mentais, bem como da violência doméstica e urbana.

Mas esta relação de união entre a equipe descrita por Tiago muda um pouco em relação aos médicos, pois ele afirma que

“Já com os médicos é diferente, tem alguns médicos que se acham o todo-poderoso, e isso depende da personalidade da pessoa que ela traz para o ambiente de trabalho, né? Mas tem outros que são muito legais, não separam as pessoas da enfermagem dos médicos, e hoje em dia está tudo se modernizando e não pode mais ter esta diferenciação entre classes”.

Joana também comenta que *“os médicos às vezes cobram porque a equipe de enfermagem não viu o que estava acontecendo, mas ele também não viu, então não pode cobrar”*.

Sobre os conflitos descritos entre os médicos e a equipe de enfermagem, Foucault (2002) afirma que antes do processo de organização dos hospitais, a coordenação desta instituição estava centrada nas mãos dos religiosos que lá trabalhavam, pois o médico fazia apenas uma visita por dia para todos os doentes, mas a partir do século XVIII ele começa a estar cada vez mais presente, e o poder de organizar e comandar o funcionamento do hospital passa a ser do médico. Muda também enfoque do trabalho deste profissional, que antes consistia em atender as pessoas doentes em suas casas, e agora em ficar o maior tempo possível no hospital, passando a visitar todos os internados, acompanhado de enfermeiros e alunos. Percebe-se então, a transferência de poder das mãos dos religiosos para os médicos, pois o autor afirma que quem possui um saber, conseqüentemente possui poder, e foi o que aconteceu com o conhecimento do médico, que passa a ser uma ferramenta para exercer poder sobre os outros profissionais daquele contexto, fato que ainda pode ser percebido atualmente nas situações descritas pelos trabalhadores da UTI. Martins (2000) comenta também que na divisão social do trabalho, é comum surgir uma certa rivalidade entre os indivíduos, pois os que estão em uma escala inferior, pretendem melhorar sua posição, e aqueles que ocupam uma escala superior procuram manter-se nesta posição. Esta busca para atingir status social e individual, afasta os trabalhadores, pois cada um busca aprimorar suas habilidades e capacidades somente no intuito de conseguir uma posição melhor na equipe, ao invés de compartilhar estas competências com seus colegas.

Codo (1993) ressalta ainda, que quando o sujeito trabalha em condições gratificantes, ele gosta do produto realizado, mas ao trabalhar subjugado, sente raiva do produto final de seu trabalho, e em certos momentos, manter um bom relacionamento com os superiores é uma obrigação profissional, na qual é preciso anestesiá-lo e tolerar os comportamentos de um chefe qualquer. Mais uma vez percebe-se como o autoritarismo pode estar implicando em sentimentos negativos pelo trabalho, fazendo com que os funcionários suportem certas atitudes que não consideram corretas, o que fica bem claro na afirmação de Tiago de que *“tem que considerar que é a personalidade da pessoa”*.

Mas ao mesmo tempo em que queixam-se destas situações parece haver um certo conformismo ou tentativa de ver o lado positivo desta situação, pois Tiago afirma também que *“ocorrem certos atritos que são comuns em qualquer local de trabalho”*. Martins (2000) comenta que nas equipes de trabalho da UTI, como em qualquer outra equipe de trabalho, existem diferentes formações e níveis culturais, modificando assim os valores, a personalidade e a compreensão de mundo de cada sujeito, sendo que estas não devem sempre ser encaradas como algo ruim, pois em muitas situações podem contribuir para o crescimento do grupo e para novas reflexões, pois o conflito nem sempre é patológico, podendo levar a discussões geradoras de novas possibilidades para melhorar as formas de reagir aos problemas.

Assim como as relações conflituosas foram consideradas comuns a qualquer ambiente de trabalho, foi caracterizado como “normal” também o fato de lidar diariamente com a morte ou

iminência dela no ambiente de trabalho. É importante, então, tecer alguns comentários e análises sobre o sentido que é dado à morte pelos trabalhadores da UTI.

2.4 A presença da morte e o sentido à ela atribuído.

Ariès (2003) comenta que atualmente a morte acontece como um fenômeno técnico, causado pela parada dos cuidados, de certa forma declarada pela equipe médica e do hospital, sendo que muitas vezes o enfermo já não está mais consciente. Ela é portanto, dividida em etapas, “dentre as quais, definitivamente, não se sabe qual a verdadeira morte, aquela em que se perdeu a consciência ou aquela em que se perdeu a respiração...” (ARIÈS, 2003, p. 86). Esta seria a morte na UTI, onde o doente está dependendo dos aparelhos para manter-se vivo e já não percebe mais o que se passa ao seu redor. Certamente, existem muitos casos onde a morte no hospital não ocorre necessariamente desta forma, ela pode acontecer de forma súbita e inesperada, até mesmo dentro da UTI, onde às vezes um paciente mostra um quadro de recuperação e de repente sua situação piora e a morte chega sem que se espere por isso. Mas também existem casos, relatados pelos próprios funcionários da UTI, onde o enfermo chega, é entubado e ligado aos aparelhos, mas já se imagina o que lhe acontecerá, sabe-se que ele não tem muitas chances de cura, então são prestados os cuidados, mas logo a pessoa acaba morrendo.

A mudança do ambiente da morte (que antes ocorria em casa, e atualmente acontece no hospital) e sua divisão em etapas apagaram a ênfase dramática da morte, fazendo com que ninguém mais tenha forças para ou paciência para esperar algo que já perdeu parte de seu sentido (ARIÈS, 2003). O autor comenta que a sociedade encara a morte de forma natural, mas para os trabalhadores da UTI, isso é enfrentado com ainda mais naturalidade do que a descrita pelo autor, pois Tiago afirmou que:

“a morte realmente tem que ser a coisa mais normal do mundo, e qualquer um que trabalha na enfermagem tem que ter isso em mente. Eu me dou bem com as coisas que preciso lidar, acho tudo a coisa mais normal do mundo, nenhum caso me tocou mais do que outro.”

Percebe-se então, que a emoção, bem como os rituais são deixados de lado com a chegada da morte. Outra reação percebida nos profissionais da UTI diante da morte, é o fato de acreditarem que todos tem sua *“hora”* para morrer. Tiago comenta:

“acho que cada um tem sua hora, e quando chega a hora da pessoa descansar, ela tem que ir. Muitos falam em coincidência, mas eu acho que se a pessoa tem que morrer, ela morre porque chegou o final da vida dela, apesar de a gente fazer de tudo para salvar a vida da pessoa”.

As afirmações de Joana também são um pouco parecidas, pois comenta que *“quando uma pessoa tem uma parada, se é para ela viver ela reverte, se não é para ela viver ela não reverte, e se reverter ela pára de novo”*. Ambos acreditam então que existe um tipo de “destino”, ao qual

todos estão condenados, ou seja, quando chega a “hora”, por mais que as equipes da UTI façam tudo o que for possível, a pessoa vai morrer.

Martins (2000) aponta que os profissionais da enfermagem muitas vezes realizam atos mecânicos para fugir das ansiedades e para não pensar muito sobre o que acontece. Portanto, este argumento de que “chegou a hora”, pode ser utilizado para não sentirem-se culpados nos casos em que tentam reanimar um paciente mas não conseguem, pois se ficarem sempre pensando que poderiam ter realizado o processo de outra forma, ou se tivessem percebido a situação do paciente antes, ou ainda se tudo foi realmente feito da maneira correta, provavelmente não sentiriam-se muito bem, sendo que sempre ficaria um certo sentimento de culpa quando ocorresse a morte de um paciente. Se pensarem assim, que a pessoa morreu porque já era a “hora” dela, esse sentimento se apaga e o processo de trabalho segue normalmente, encarando o episódio como apenas mais um entre tantos outros que já se passaram.

Outro aspecto envolvido com a ocorrência da morte dos pacientes é o apego à uma religião para conseguir lidar com isso, pois Tiago afirma *“sou católico, acredito em Deus, acredito que existe um ser maior, que criou tudo e comanda nossos limites, e quando chega a hora, Deus sabe o que faz”*. E Joana também descreve:

“acredito que a questão religiosa está muito envolvida, eu sou kardecista, porque eu acho que isso me ajuda a dar conta destas coisas e me dá um bom suporte. Acredito que os outros funcionários também devem ter uma religião e se apegar a ela para conseguir lidar com tudo isso. E também tento passar isso pros pacientes, quando alguém está muito mal eu pergunto: Você acredita em Deus? Se ele disser que sim, eu digo: Então reza pra esse teu Deus te ajudar. Mas é uma questão muito individual”.

Lepargneur (1987) afirma que certos enfermos procuram dar um sentido para sua doença, e muitas vezes acabam explicando o sofrimento como sendo de natureza religiosa. Percebe-se que isto ocorre também entre os profissionais da UTI, que ao enfrentar situações onde o paciente encontra-se em estado muito grave, apegam-se à sua religiosidade como forma de explicação para isto, pois talvez seria difícil aceitar ou compreender porque certos pacientes que estavam bem, de repente pioram e não respondem mais ao tratamento, acreditando que isto seja a “vontade de Deus”. Quando fatos como este ocorrem, torna-se complicado também explicar ao enfermo o motivo que levou seu quadro a se modificar desta forma, e porque os medicamentos já não surtem o efeito desejado, e os funcionários acabam utilizando a religiosidade do paciente para confortá-lo neste momento.

De acordo com Martins (2000), a morte é um acontecimento até certo ponto esperado dentro da UTI, e apesar de os trabalhadores aprenderem a cuidar da vida e não da morte, acabam criando estratégias para lidar com isso, pois “ser um bom profissional, não quer dizer ser alguém desprovido de sentimento, medo angústia e dificuldade, [...], é ser capaz de assumir as dificuldades e ir em busca de soluções” (MARTINS, 2000, p. 92).

Sendo estes os principais dados levantados e analisados na presente pesquisa, faz-se necessário ainda, tecer algumas considerações finais acerca dos aspectos que apareceram de maneira mais intensa no discurso dos profissionais da UTI, o que será apresentado a seguir.

Considerações finais

Nesta pesquisa, buscou-se estudar as implicações na subjetividade dos trabalhadores da UTI do Hospital Regional Alto Vale frente ao uso das tecnologias em seu cotidiano de trabalho. Para isso, foram realizadas observações participantes, entrevistas individuais semi-estruturadas e a etnografia do cotidiano para coleta dos dados, que posteriormente foram analisados e interpretados com o auxílio bibliográfico, bem como através de compreensões da própria pesquisadora, resultando assim na produção de novos conhecimentos acerca deste tema tão presente na sociedade atual, que é a inserção das novas tecnologias nos ambientes de trabalho.

A inserção e utilização da tecnologia em um local de trabalho é algo que resulta em profundas mudanças no modo de realizá-lo, bem como nas relações estabelecidas entre profissionais, principalmente na UTI, onde a utilização dos instrumentos tecnológicos é parte fundamental do trabalho. Durante a atividade da coleta de dados, análise e interpretação dos mesmos, foi possível perceber que os trabalhadores da UTI da instituição especificada estabelecem uma forte relação de dependência entre suas atividades e as tecnologias, afirmando que a UTI só existe por causa dos aparelhos e que estes são grandes responsáveis pela manutenção da vida dos pacientes.

Percebeu-se também, que ao mesmo tempo que consideram a tecnologia importante, sentem medo que ela apresente falhas, complicando assim todo o seu processo de trabalho. Este medo, é um fato constante no exercício da profissão, fazendo com que eles não confiem totalmente nos aparelhos, verificando e checando várias vezes o seu funcionamento, para assim realizar suas tarefas de forma completa e satisfatória, resultando na melhora do estado de saúde dos pacientes e no seu reconhecimento profissional, o que lhes traz alegria e satisfação.

Mas nem sempre este objetivo é alcançado, e freqüentemente os funcionários precisam enfrentar a morte de seus pacientes, o que de acordo com eles, passa a ser algo “normal”, pertencente ao seu cotidiano. Para conseguir lidar com isso, os trabalhadores apegam-se à religiosidade ou à explicações de que cada pessoa “*tem sua hora*” para morrer, e quando esta chega, nada mais pode ser feito, apesar de todos os esforços exercidos por eles na tentativa de salvar vidas.

Outro fator comentado por eles são as relações estabelecidas no meio de trabalho, onde às vezes surgem alguns conflitos entre as equipes médicas e de enfermagem. Isto deve-se ao fato de serem profissões com posições diferentes na escala hierárquica, que possuem reconhecimento e valorização diferentes, sendo que aqueles que estão na escala inferior tentam ascender os que estão na superior querem manter sua posição. Este relacionamento conflituoso pode ser visto também em outros ambientes, mas não deve-se esquecer que pode gerar sofrimento e fadiga aos trabalhadores, pois ao trabalhar em condições gratificantes, o profissional encontra prazer e satisfação na realização de suas tarefas.

Percebe-se então, que a UTI é um ambiente onde os trabalhadores precisam lidar com acontecimentos complicados, onde precisam lidar com as limitações dos seres humanos e das máquinas. Por isso, explicam que para conseguir permanecer na profissão e vencer todos estes obstáculos, é preciso *“gostar muito do trabalho”*, e que este é um fator fundamental para continuar exercendo-o . Afirmam que a recompensa financeira não é tão grande, mas a realização pessoal ocorre através do aprendizado que adquirem lá dentro e com a recuperação dos pacientes.

Sabendo que a subjetividade se constrói em um processo social e histórico, onde o sujeito significa de maneira individual os aspectos do ambiente em que está inserido, resultando assim em um fenômeno único, percebe-se que a UTI é um local que gera muitas implicações na subjetividade dos profissionais que ali atuam, visto que diariamente defrontam-se com fatos que os levam à questionamentos pessoais sobre os aparelhos, a morte e as relações de trabalho.

Sabe-se que esta é apenas uma pequena contribuição teórica acerca do assunto, uma vez que ainda há muito o que ser estudado acerca das reações e implicações na subjetividade dos trabalhadores que lidam com tecnologia. É importante ressaltar, que muito mais poderia ser estudado no local onde esta pesquisa foi realizada, a UTI do Hospital Regional Alto Vale, e até mesmo nos outros setores do hospital, pois é um ambiente onde atuam muitos profissionais, que precisam lidar com situações onde muito lhes é exigido, seja em relação aos pacientes ou à outros profissionais.

Vale lembrar ainda, que esta instituição mostrou uma grande receptividade com relação à realização da pesquisa, o que facilitou o processo de inserção da pesquisadora no ambiente e o contato com os participantes, demonstrando assim, que apóia a realização de estudos que venham a produzir conhecimento que envolvam a difícil tarefa de salvar vidas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. (2002). “Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica”. Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- ARIÈS, P. (2003). “História da Morte no Ocidente”. Rio de Janeiro: Ediouro.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. (1999). “Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia”. 13. ed. S.l.: Saraiva.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (2002). “Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia”. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- BRANDÃO, C. R. (1999) “Pesquisa participante”. São Paulo: Brasiliense.
- CASTELLS, M. (2002) “A era da informação: economia, sociedade e cultura”. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- CODO, W.; HITOMI, A. H.; SAMPAIO, J. J. C. (1993). “Indivíduo, Trabalho e Sofrimento: uma abordagem interdisciplinar”. Petrópolis: Vozes.
- DA MATTA, R. (1981) “O ofício do etnólogo ou como ter ‘anthropological blues’”. Relativizando. Petrópolis: Vozes.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. (1994) “Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho”. São Paulo: Atlas.

DEJOURS, C. (2001). "A banalização da injustiça social". 4.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

DEJOURS, C. (1992). "A loucura do trabalho". 5.ed. São Paulo: Cortez-Oboré.

DUPAS, G. (2000). "Ética e poder na sociedade da informação: De como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso". São Paulo: Editora UNESP.

FILGUEIRAS, J. C.; HILPPERT, M. I. (2002) "Estresse: Possibilidades e Limites". Saúde mental & trabalho: Leituras. Petrópolis: Vozes.

FOUCAULT, M. "Microfísica do poder". 17.ed. Rio de Janeiro: Graal.

FURTADO, O. (2002) "O psiquismo e a subjetividade social". Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 2.ed. São Paulo: Cortez.

GONZÁLES REY, F. L. (2002) "Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios". São Paulo: Pioneira.

GROPP, B. M. C. (2002). "A pesquisa etnográfica". Transformações no trabalho. São Paulo: Olho d'água.

LEPARGNEUR, H. (1987). "O doente, a doença e a morte: implicações sócio-culturais da enfermidade". Campinas: Papyrus.

MARTINS, J. J. (2000) "O cotidiano de trabalho da enfermagem em UTI: prazer ou sofrimento?" Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina.

MERLO, A. R. C. (2002) "Psicodinâmica do Trabalho". Saúde mental & trabalho: Leituras. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, E. C. N. (2002). "O Psicólogo na UTI: Reflexões sobre a saúde, vida e morte nossa de cada dia". Rio de Janeiro, 22, p. 30-41.

OLIVEIRA, P. A. B. (2002) "Trabalho Coletivo: A construção de espaços de cooperação e de trocas cognitivas entre os trabalhadores". Saúde mental & trabalho: Leituras. Petrópolis: Vozes.

REVEL, D. (2002) "Da Cidadania à Civilidade: O Sofrimento no cotidiano de Trabalho" RBSE, v.1, n. 2, pp. 227-249, João Pessoa.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. (2001) "Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia". São Paulo, vol. 12, nº 2, p. 29-47.

SAWAIA, B. B. (1995) "Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora". Novas Veredas da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense.

SPINK, M. J. (2000). "Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas". 2.ed. São Paulo: Cortez Editora.

Notas

1. Subjetividade caracteriza-se por todas as expressões do homem (visíveis, invisíveis, singulares e genéricas); é a síntese singular e individual que cada pessoa constitui a medida que se desenvolve e vivencia experiências da vida social e cultural; é o mundo das idéias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito, sendo também a fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais, ou seja, é o modo de ser de cada um (BOCK et al, 1999). [Regresar al texto](#)
2. Por uma questão ética, foram criados nomes fictícios para ocultar a identidade dos participantes. [Regresar al texto](#)
3. Para maior destaque e diferenciação, todas as falas dos participantes foram formatadas em fonte tamanho 12, itálico e entre aspas. [Regresar al texto](#)

4. De acordo com Filgueiras e Hippert (2002), o conceito de estresse vem sendo amplamente utilizado pelos meios de comunicação, fazendo com que seja muitas vezes empregado no sentido do senso comum, no lugar de termos como cansaço, ansiedade, frustração, dificuldade, etc., passando a ser considerado o responsável pela maioria dos males que afligem as pessoas, principalmente os relacionados ao estilo de vida urbano. Percebe-se ainda que algumas classes profissionais mostram-se mais afetadas do que outras, o que deve-se provavelmente a preocupações quanto ao futuro nestes tempos de instabilidade econômica, baixa qualidade de vida e desemprego. É um termo usado tanto por leigos como por pesquisadores, sendo que entre os trabalhadores, o termo estresse é muitas vezes utilizado para nomear estados de ansiedade e aborrecimento. [Regresar al texto](#)

Psicología, Salud y Religión

Teresa L. González Valdés

Universidad de La Habana (Cuba)

Curriculum: Máster y Especialista en Psicología de la Salud.

Profesora Adjunta de la Escuela Latinoamericana de Medicina y de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Artículos: Psicología, Salud y Religión

Las Creencias y el Proceso Salud-Enfermedad.

Dictamen: Edgar Galindo

Universidade Lusófona (Portugal)

Resumen

Se hace una síntesis de las reflexiones expresadas en publicaciones anteriores y se le añaden algunas otras consideraciones sobre el nexo entre la Psicología, la Salud y la Religión, tomando como hilo conductor a las creencias y su presencia en la determinación de actitudes hacia la salud, así como de las creencias religiosas como formas de afrontamiento a las enfermedades. Se analizan criterios a favor y en contra del uso de las creencias religiosas de los pacientes por parte de los cuidadores de la salud y se concluye que lo antiético no estriba en emplearlas sino en cómo hacerlo.

Resumo

Se faz uma síntese das reflexões publicadas anteriormente e adicionam-se algumas considerações sobre a ligação entre a Psicologia, a Saúde e a Religião, tendo como fio condutor as crenças e a sua presença na determinação de atitudes em relação à saúde, bem como das crenças religiosas como formas de enfrentar as doenças. Analisam-se critérios a favor e contra do

uso das crenças religiosas dos pacientes pelos agentes da saúde e se conclue que o antiético não está em utiliza-las mas em como faze-lo.

Abstract

The reflections expressed are summarized of previous publications, plus some other regards about the link among Psychology, Health and Religion, taking as guide thread the beliefs and your presence in the determination of the attitudes towards health as well as the religious beliefs like forms of coping to the diseases. Criterions are analyzed in pros and cons in the use of the religious beliefs of the patients by the health care providers. It is concluded that anti-ethic does not consist in employing but how to do it.

Palabras Claves: Creencias, creencias de salud, creencias religiosas, afrontamiento al estrés y ética profesional.

Las creencias y su valor en la determinación de la conducta humana y preferentemente, dentro del proceso salud-enfermedad, se toman como hilo conductor para establecer el nexo existente entre la Psicología, la Salud y la Religión, teniendo en cuenta la experiencia aportada por el ejercicio de la Psicología de la Salud, así como por la elaboración anterior de cuatro artículos, aceptados y publicados tres de ellos sobre este tema (González, 2003a, 2003b, 2004), y cuyo propósito en el presente trabajo es el de sintetizar las reflexiones expresadas en los mismos, amén de agregar algunas otras consideraciones a la luz del tiempo transcurrido.

Algo sobre el origen de la Psicología

Como es sabido, la etimología de la palabra “psicología”, lleva a considerar a la ciencia que denomina, como la encargada del estudio del alma, y este objetivo, en atención a los distintos intereses, ha sido un contenido compartido con la metafísica, la moral y la religión (Abbagnano, 1966), sobre todo, cuando todavía no era ciencia constituida, sino un conjunto de conocimientos y conjeturas sobre su existencia y sobre sus relaciones con todo aquello que mueve al Hombre a actuar.

Aristóteles (384-322 a.n.e.) dedicó parte de sus estudios filosóficos a la “psicología del alma” e influyó con sus criterios sobre otras escuelas filosóficas durante varios siglos. Fue Plotino (250-270) sin embargo, uno de los que disintieron de él al redefinir el alma acentuándole características divinas y con su visión, le aportó las primicias de lo que sería conocido más adelante, como la conciencia y el método de introspección.

Desde que en 1878 se le atribuyera a Wundt la paternidad de la Psicología científica, el alma pareció que dejó de existir en el plano psicológico; no obstante, el alma o espíritu, como también se ha nominado por su carácter incorpóreo e ideal, siguió siendo tema de atención por parte de otros sistemas culturales.

Una vez convertida la psiquis como el objeto de estudio de la Psicología, ya que en ella se transmutó el anterior, e independientemente de la corriente o escuela en que se fundamente, es el pensar, el sentir y el actuar de los seres humanos su principal tarea de investigación. Las actitudes asumidas, que es como entendemos a la unidad de estos tres componentes, permiten analizar y comprender las conductas, consignando entre todos ellos a las creencias, como la vía más primigenia entre sus determinantes.

Las creencias: consideraciones generales

Las creencias, como reflejo de la realidad en el sujeto, y en unión con la motivación, entre otras formaciones y procesos integrantes de la personalidad, orientan la dirección de la toma de decisión sobre su propia vida y la de aquellos con los cuales sostiene una relación de interdependencia. Participan por tanto, en el sentido que se le da a la vida así como a la de los actos que llenan a ésta de dinamismo constante. Se van forjando a través de las interacciones con los grupos a los que se pertenece o con los que se toman como referencia, y van a su vez sedimentándose y consolidándose hasta pasar a ser fuente de inspiración constante en la reestructuración de formaciones y neoformaciones personalógicas (Vygotsky, 1972) en las distintas etapas por las que se transita.

Como configuración sociopsicológica en su origen, las creencias se nutren de la sabiduría popular, así como de la información científico-técnica que predomina en el medio y en la época concreta que se viva, contribuyendo al sólido arsenal que permite la descripción caracterológica o el sello distintivo de las personas, siempre y cuando, hallan alcanzado éstas la madurez suficiente como para que posean una marcada estabilidad (bastante relativa) en su personalidad.

La persona en la medida que crece y se desarrolla y amplía sus redes de comunicación social, intercambia y conoce sobre una multiplicidad de temas y contenidos; sin embargo, no toda idea o criterio es válido para ser vivenciado como determinante conductual, así como tampoco es inalterable el sistema de creencias que en un momento le es dado; puesto que, las situaciones sociales ejercen su influyente función, llevando al sujeto a la reestructuración de la jerarquía de sus motivos y con ello, a la de sus necesidades, valores, intereses y creencias, entre otros. Por todo, la relatividad de su estabilidad se hace evidente.

Los mitos, supersticiones y prejuicios son algunas de las expresiones de los estereotipos sociales, y como tales se van conformando en el devenir de las tradiciones y costumbres familiares o de las agrupaciones más amplias en las que se interactúa, creencias éstas que se adoptan de manera muchas veces inconscientes, a la par que se transmiten de forma explícita o implícita a las nuevas generaciones, quienes por imitación, identificación o aprendizaje, acompañado o no de temores y amenazas, los hacen suyos. Dando reinicio así a un nuevo ciclo de transculturación.

La importancia que demuestran tener los procesos cognitivos dentro de las actitudes, en aras de propiciar determinadas conductas, la observamos en el hecho de la influencia que ejerce la existencia de toda una enorme industria empeñada en la creación de nuevas creencias, opiniones

o conceptos, sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX, con la inclusión de sofisticadas tecnologías, y cuya meta fundamental es la de convencer a las personas a través de los medios de difusión masiva, al “venderles” las ideas que encierran su publicidad por hacer uso de atractivos mensajes, incrementando el consumo de los productos por ellos anunciados. Este poder de los medios y de sus recursos sobre las masas, le han permitido considerar a un experto (Ramonet, 2002) en comunicación masiva lo siguiente: “...debemos temer ahora al hecho de que el sometimiento y el control de nuestras mentes no se conquisten por la seducción, no mediante una orden sino por nuestro propio deseo; no por la amenaza al castigo sino por nuestra propia sed de placer”, párrafo en el que queda expuesto con claridad la unidad cognitivo-afectiva-motivación, contenidas en las actitudes.

Creencias y Salud

La búsqueda del bienestar al igual que el de la felicidad, ha sido objeto de reflexión por parte de muchos, coincidiendo unos en encontrarlos principalmente en los bienes materiales y otros en los espirituales; pero todos, sustentados por las creencias acompañantes. Ambos estados afectivos son una de las tantas formas de expresión de la subjetividad y como tal, cada cual la vivencia en dependencia de sus recursos personológicos, los cuales les permite creer a unos que su obtención obedece a factores externos, mientras que a otros, los responsabiliza con alcanzarlos a partir de sus propias capacidades o condiciones personales, según el locus de control que les domine.

Los motivos espirituales citados se encuentran enlazados con la concepción moderna que se tiene de la salud, pero generalmente el valor de ésta y de la propia vida cobra verdadera importancia a partir de la adultez, ayudado por el incremento de información y el temor a las enfermedades crónicas y a la muerte, entre otras razones; ante lo cual, en mucho de los casos, la conducta para preservarlas se hace más auténtica. El nuevo sentido personal, así estructurado, coadyuva a que los sujetos se tornen más receptivos a los consejos e indicaciones dirigidas con tales propósitos, siendo el momento en que se logra persuadir mejor hacia el mantenimiento o hacia un cambio salúfero del estilo de vida y con ello hacer más eficaz a la Educación para la Salud, como medio promocional.

Al tomar en cuenta el tránsito por el ciclo vital, vemos como el subsistema personológico de las creencias, se encuentra dotado de una complejidad creciente impuesta por la ampliación de la actividad y la comunicación social. Los contenidos que lo integran son, como ya se ha mencionado, muy diversos y se funden entre sí, en la medida en que las situaciones a las que se enfrenta así lo demande y sobre todo, cuando éstas son emergentes. Los eventos vivenciados con gran carga estresante, pueden elicitar en las personas ideas ancestrales, anteriormente reprimidas o sencillamente rechazadas conscientemente por considerarlas improcedentes, por variadas razones.

La actitud de afrontamiento asumida ante el proceso de estrés, suele acompañarse a menudo de un pensamiento mágico o de otras ideas irracionales o automáticas que sirven para distanciarse o evadirse del asunto en cuestión y con ellas aliviar la extrema ansiedad o depresión que el suceso ha provocado.

Creencias y Religión

Cuando lo expresado con antelación ocurre, personas que se muestran ante la sociedad e incluso ante ellos mismos, como ateas o agnósticas, actúan contradictoriamente, refugiándose en ritos religiosos nunca antes practicados y sin conocimiento suficiente de su significado y trascendencia; pero que no les son del todo ajenos, por formar parte del modo de vida del medio social al que pertenecen.

Las enfermedades son sin duda, para muchos, una amenaza y ante ellas es frecuente, y aún más si su seriedad puede predisponer a la muerte, que los que la padecen o los que tienen en esa situación a alguna persona querida, hagan uso de creencias y liturgias religiosas no acostumbradas para afrontarlas. La búsqueda de soluciones emocionales puede convertirse también, en ocasiones, en un afrontamiento exitoso. Es entonces cuando escuchamos la explicación de tales actos, al ser cuestionada su conducta por aquellos que hasta ese momento tenían otra imagen de su persona: "Confío en los médicos, pero...(oré, fui al espiritista, hice una misa, me leyeron las cartas, hice un "trabajito" de santería, etc.) por si acaso...". En nuestro país esta postura se hace más tangible porque el cubano se destaca por ser históricamente heterodoxo por excelencia en lo referente a la religiosidad, tal vez como consecuencia de la actitud "indiferente" hacia las religiones, que le señalara a sus coterráneos, allá en la primera mitad del siglo pasado, el prestigioso etnólogo e investigador de estos temas socioculturales, don Fernando Ortiz.

Las creencias y experiencias religiosas arraigadas, establecen sin embargo, en las personas que las poseen un sentido personal en sí mismo, formación psicológica que les permite actuar ante hechos estresantes, de manera consecuente. Ya que lo hacen otorgándole a sus actos una fuerte motivación guiada por la fe.

La religión, como parte de la conciencia social, es una ideología que puede acompañar al doliente a sobrellevar su situación, porque a través de ella encuentra, entre otras, la comprensión y apoyo social que le son necesarios, fundamentados tanto en los aspectos extrínsecos como en los intrínsecos que les son propios, entre los cuales, los últimos, según estudios, son los que poseen mayor efectividad. Como sentido personal o medio utilitario llevado por las circunstancias, las creencias de este tipo infunden a determinadas personas el motivo principal para afrontar más adecuadamente acontecimientos relacionados con el proceso salud-enfermedad, tal y como lo atestiguan numerosos trabajos, llegando a considerarse estas creencias como prácticas más frecuentes en la etapa del adulto mayor, por hacerles más llevadera a estos las condiciones biopsicosociales que los caracteriza.

Hay autores (Sloan, Bagiella y Powell, 2001) que se oponen a que los cuidadores de salud, incorporen en los tratamientos psicológicos y médicos las concepciones religioso-espirituales de las personas objeto de su atención, argumentando que: a) la calidad e implicaciones de las evidencias empíricas relacionadas con la actividad religiosa, especialmente la asistencia a los servicios de este tipo y los beneficios en el mejoramiento de la salud, no son del todo precisos y coincidentes, debido a apoyarse muchos de ellos en trabajos estadística y metodológicamente deficientes, y b) los problemas éticos que se producen al mezclar lo religioso y espiritual con la práctica profesional, son considerados potencialmente coercitivos y violadores de la privacidad.

Harris, Standard y Thoresen de la Universidad de Stanford, entre otros, aunque están de acuerdo con la debilidad de algunos de los resultados publicados, refutan sin embargo, los criterios antes expuestos basándose en los estudios realizados por Richards y Bergin (1997) y por Shafranske y Malony (1996). Los primeros plantearon la necesidad de completar y precisar en la historia personal, puesto que los factores religiosos y espirituales pueden ser el motivo de consulta, a pesar de que en un primer momento éstos no sean concientizados como tal, además de constituir un área más en la vida de la persona, como son: la sexualidad o las costumbres recreativas, entre otras. Le permite además al terapeuta una mejor comprensión de la concepción del mundo del paciente y de la sanidad o no de su orientación religioso-espiritual, al tiempo de evaluar si la comunidad religiosa a la que pertenece es un recurso de ayuda al proceso terapéutico. En cuanto a los segundos autores, estos expusieron los siguientes cuatro puntos principales para tener en cuenta a la religión: la inclusión de los aspectos religiosos es un ideal profesional, es sustancial la evidencia de la religión como factor cultural, posee un amplio desarrollo en la literatura de las investigaciones teóricas, clínicas y empíricas como una variable de la salud mental, y por último, la apreciación del tratamiento psicológico como una forma de intervención para estos asuntos.

De lo anterior queda claro que ambas tendencias basan sus argumentos en realidades irrefutables pero que pueden muy bien complementarse; ya que: a) no en todas las investigaciones se han detectado errores estadísticos y metodológicos y en ellas sus resultados se inclinan a favor de la relación religiosidad y mejoramiento de la salud, b) las creencias y experiencias religiosas/espirituales son parte integrante de la personalidad y en la práctica psicológica y médica la eficacia en el trabajo profesional depende invariablemente de una amplia y profunda entrevista, que debe tomar todas las áreas de la vida, porque el objetivo es conocer más y mejor al paciente y sobre todo, aquellos aspectos que pueden resultar un determinante válido en sus actitudes, c) los profesionales cuyas funciones son el servir y ayudar a los demás, deben no sólo dominar los conocimientos científicos que les son propios, sino, ser flexibles y estar ávidos de cultura general, aún en contra de sus concepciones personales. Por aquí se dice que, “el que sólo de Medicina (u otra ciencia) sabe, ni de Medicina sabe” y, d) el cumplimiento de la ética profesional se pone en riesgo más, que en la obtención de datos en áreas como la religión y la espiritualidad, en la forma en que éstos son recogidos (lo que depende de la habilidad, rapport y empatía que se tenga y aprenda a tener) durante el proceso de comunicación interpersonal y de la confidencialidad y

empleo que se le da a toda la información acopiada durante la evaluación diagnóstica y dentro del tratamiento. En otro trabajo (González, 2004) se dice que no se trata de hacer proselitismo religioso, por ser éste una postura anti-ética, sino de respetar y fundamentarse en las creencias con la que se identifica o acepta tener la persona que hace la consulta o solicita los servicios de salud, para a través de ellas persuadirla a mantener o adoptar un estilo de vida más sano o la adherencia terapéutica que requiere para su mejoramiento.

Conclusiones

La Psicología al parecer no se logra desembarazar del todo de su origen “anímico” a pesar de los muchos siglos transcurridos, ya que aún a través de las creencias que se manifiestan en las actitudes asumidas, el alma o espíritu continúa presente en los seres humanos y en los pueblos, adoptando la forma de religiosidad en muchas ocasiones.

La salud por su parte, ocupando diferentes niveles sociales, desde el individual hasta el de la sociedad en general, ha tomado modos variados de manifestarse, yendo por ende desde la vivencia de bienestar biopsicosocial hasta convertirse en un reto para los sistemas sociales de cada país y del mundo; pero en cualquiera de ellos, adquiriendo un valor innegable. Su relación con la religión le viene dada desde sus primeros momentos, cuando desde hace mucho tiempo fue el chamán la persona responsable de cuidar de ella, por poseer supuestos poderes sobrenaturales al estar relacionados con los dioses que regían la naturaleza y por tal motivo es a él a quien se le designa como precursor del médico.

En la actualidad sin embargo, los cuidadores de salud tienen el natural poder del conocimiento adquirido a través de la ciencia; pero no deben olvidar que toda persona que solicita ayuda posee un sistema de creencias que mueve su conducta, entre las que se hallan las vinculadas con la salud y las religiosas, y que todas pueden facilitarles o entorpecerles el cumplimiento de sus funciones si no son capaces de tenerlas en cuenta durante la correcta relación profesional que establezcan con ella y que más valor tiene el conseguir el bienestar de las personas a nuestro cuidado que el imponer nuestras creencias por considerarlas más racionales o superiores.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N (1966) *Diccionario de Filosofía*. Ed. Revolucionaria. La Habana: p. 33-40.

González, TL (2004) “Las creencias religiosas y su relación con el proceso salud-enfermedad”. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 2, 19-29. (<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/2004-2b/vol7no2art2.pdf>).

... (2003a) “Creencias de salud: su lugar en el proceso salud-enfermedad”. *Alternativas en Psicología*, 8, 9-15.

... (2003b) “Las creencias y el proceso salud-enfermedad”. *Revista de Psicología para América Latina*, 1, (www.psicolatina.org).

- Harris, AHS, Standard, SD y Thoresen, CE. (s/f) *"Integrating Spiritual and Religious Factors into Psychological Treatment"*. (Inédito).
- Ortiz, F (1917) *Los negros brujos*. Ed. América, Madrid: p. 252.
- Ramonet, I (2002) *Propagandas Silenciosas. Masas, televisión, cine*. Ed. Ediciones Especiales. Ciudad de La Habana. Cap. "Las Masas Manipuladas". P. 19
- Sloan, RP y Bagiella, E (2002) "Claims about Religious Involvement and Health Outcomes". *Annals of Behavioral Medicine*, 24, 14-21.
- Vygostky, LS (1972) "El problema de la periodización evolutiva del desarrollo infantil". *Cuestiones de Psicología*, 2, 114-116.
-

Adolescentes Infratores: Uma Aprendizagem e Uma Luz Na Psicoterapia - Relato de Prática Profissional

Daniela Mazurek Perfeito

Currículo: Psicóloga Clínica e Institucional formada pela Universidade Mackenzie. Mestre em Psicopedagogia pela Unisa. Curso de extensão "Tratamiento de Los Problemas em el Aprendizaje na Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicologia. Atendimento psicoterápico para adolescentes internos na Febem/Tatuapé. Professora convidada dos cursos de pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional da Unisa. Psicóloga voluntária da campanha Adote um Sorriso da fundação Abrinq. Pesquisadora do CNPq, grupo coordenado pela Dra. Márcia Siqueira de Andrade

Artículos: Adolescentes Infratores: Uma Aprendizagem e Uma Luz Na Psicoterapia - Relato de Prática Profissional

Dictamen: María del Refugio Ríos Saldaña

UNAM (México)

Dictamen: Magally Garrido Lecca

Pontificia Universidad Católica del Perú

RESUMO

Este artigo refere-se ao atendimento psicoterápico de menores privados de liberdade internos na Febem. Nessa condição há grande resistência para estabelecimento de vínculo, uma vez que é visto como mais uma tentativa de controle da Instituição, mas que diminui ao fecharmos o contrato terapêutico, firmando a condição do sigilo profissional e do objetivo do atendimento, o qual se divide em três momentos. Primeiramente, conseguem "se" perceber como "indivíduos" e não apenas como "sujeitos do crime"; no segundo, conseguem perceber o "outro" e depositar um outro olhar quanto aos colegas e as regras da Instituição, o que minimiza muitos conflitos; no terceiro, entram num processo de conscientização e de introjeção de novos valores. Por fim, sentem-se mais seguros e prontos para pensar, avaliar e ponderar. Por outro lado, há a dificuldade de

conseguirem dar continuidade ao atendimento em meio aberto, e que é solicitação de muitos deles quando conquistam sua liberdade.

Palavras-chaves: menores-infratores, psicoterapia, privação de liberdade, estabelecimento de vínculo, resistência x confiança.

ABSTRACT

This article mentions the psychotherapy attendance to internal adolescents private of freedom at Febem. On this way it has great resistance for bond establishment, as it seems to be another way of the Institution control, but that decreases when stating the therapeutical contract, firming the secrecy professional condition and the objective of the attendance, which concerns three moments. First, they can see themselves as "individuals" and not only as "crime citizens"; secondly, they can notice the "others" and face them with a different look and also the Institution rules, what reduces many conflicts; then, they go into a process of awareness and new values input. Finally, they feel safer and ready to think, to evaluate and to ponder. On the other hand, it has the difficulty to go on with the treatment when they leave Febem, what is the majority request.

Index Terms: private of freedom teens, psychotherapy, freedom privacy, bond establishment, resistance x confidence.

EXTRACTO

Este artículo menciona la psicoterapia a los adolescentes internos privados de la libertad en Febem. En esta manera tiene gran resistencia para el establecimiento el vinculo, mientras que se parece ser otra manera del control de la Institución, pero ese las disminuciones al indicar el contrato terapéutico, poniendo firme la condición profesional del secreto y el objetivo de la atención, que se refiere a tres momentos. Primero, pueden verse como "individuos" y no solamente como "ciudadanos del crimen"; en segundo lugar, pueden notar el "otro" y hacerles frente con una diversa mirada y también las reglas de la Institución, qué reduce muchos conflictos; entonces, entran un proceso del conocimiento y de la nueva entrada de los valores. Finalmente, se sienten más seguros y lista pensar, evaluar y de reflejar. Por otra parte, tiene la dificultad a encenderse con el tratamiento cuando dejan Febem, cuál es la petición de la mayoría.

Palabras Claves: adolescentes privados de la libertad, psicoterapia, aislamiento de la libertad, establecimiento del vinculo, la resistencia x la confianza.

A luz, NA PSICOTERPIA, a que se refere esse artigo se dirige ao atendimento psicoterápico individual dos adolescentes na condição de menores infratores cumpridores de medida sócio-educativa e que estão internados e privados de liberdade na Fundação Estadual de Bem Estar do Menor do Complexo do Tatuapé, em São Paulo.

Esses jovens assim como tantos outros que configuram o quadro de nossa sociedade, se encontram no período da adolescência, que é uma fase caracterizada por muitas transformações - físicas, psicológicas e sociais - além de incertezas, sofrimentos e ambivalências, causando por sua vez, desequilíbrio e instabilidade e cujas mudanças são perturbadoras, ansiógenas e intensas. Além do mais, segundo afirma Volpi (1997), os adolescentes em conflito com a lei, embora sejam componentes do mesmo ambiente social que os demais, pela condição de terem praticado um ato infracional, são desqualificados enquanto adolescentes.

Todos sabemos, já vivenciamos, e assistimos às inúmeras interrogações e dúvidas que vem no “pacote” dessa fase de transição da infância para a fase adulta, que ao mesmo tempo em que é cheia de contradições é também uma fase essencial para o amadurecimento. No entanto, ela sucede o período de latência (Freud, 1980) no qual há uma certa “dormência” da sexualidade face à necessidade de resolução do Complexo de Édipo e se instala no momento no qual a sexualidade vem à tona, os hormônios estão trabalhando em uma intensidade muito maior e o desconforto gerado por tantas modificações e novidades enuncia um comportamento e um pensamento centralizador, pouco flexível e egocêntrico, o que por sua vez dificulta a capacidade de olhar e perceber o outro.

Dentro desse íterim, Piaget (1983) descreve o adolescente em uma fase em que há um egocentrismo característico no qual muitas vezes atribui a si o papel central na modificação do mundo vinculado à sensação de que tudo sabe. Diz ainda que esta é uma fase do desenvolvimento na qual estão fortemente presentes o pensamento hipotético-dedutivo^[1] e as críticas aos sistemas sociais, às regras de conduta e aos valores morais dos pais, sendo comum a necessidade de oposição a tudo e a qualquer autoridade; além da necessidade de ser responsável pela conquista da sua autonomia, o que significa ter o próprio dinheiro para fazer o que bem entender; e a descoberta de que tempo e morte são irreversíveis, o que acaba levando ao imediatismo, típico de um comportamento carregado de impulsividade.

Nesse patamar pode-se perceber indícios da necessidade de uma intervenção profissional adequada que possa agir, sobretudo, como mediadora dos conflitos provenientes dessa fase tão conturbada.

Embora haja uma demanda institucional, existencial e individual de psicoterapia para a grande maioria dos adolescentes, esses não se estendem a todos os internos, mas aos que são encaminhados pelas Unidades face à determinação judicial impetrada pelo Juiz que é o responsável pela avaliação dos pedidos de desinternação encaminhados pelas Unidades. A solicitação e a realização, de fato, da psicoterapia atende ao que postula Scheinver (1998) e está disposto no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em seu “artigo 94, inciso IX” que diz:

CAPÍTULO II - DAS ENTIDADES DE ATENDIMENTO

Seção I - Disposições Gerais ART. 94 - As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras: IX - oferecer cuidados médicos, psicológicos, odontológicos e farmacêuticos;

Considerando a adolescência como esse período “tumultuado e confuso”, que faz parte dos processos constituintes de formação dos seres humanos e reflete no desenvolvimento psíquico, cognitivo, social e afetivo, há uma necessidade constante de interiorização e reencontro com o emocional a fim de que se possa fazer uma busca de identidade na qual o adolescente questiona os valores familiares, sociais e os próprios valores; fase essa em que a agressividade e a impulsividade são características marcantes e a reflexão e o raciocínio se tornam essenciais.

Segundo afirma Foucault, M. (1996) *“raciocinar é encadear juízos e formular juízos é encadear conceitos”*. Partindo dessa premissa, se faz fundamental para a formação e construção de um indivíduo equilibrado e ético, que se constitui um “cidadão”, aprender e desenvolver a capacidade de raciocinar, questionar, avaliar e utilizar-se de mecanismos compensatórios e adequados para suprir suas carências e alcançar seus objetivos.

Para que se possa aprender é crucial que haja confiança, confiança essa que emerge ou não do ambiente e que é proporcionada ou não pelo mesmo e que possibilita o convívio social. Para que este se dê com êxito é necessário que haja envolvimento, introjeção de valores sociais, consciência dos conceitos éticos e **contenção da agressividade**. No entanto, essa interiorização do mundo externo e dos aspectos que muitos adolescentes absorvem da realidade nem sempre se dá de forma satisfatória.

Uma vez que acabam praticando atos infracionais e são internados e por conseqüência, privados de seu exercício de ir e vir - de sua liberdade -, deparam-se com uma situação no qual o novo “meio” em que estão inseridos se torna um novo ambiente ameaçador e que está longe se der acolhedor e favorecedor de confiança - algo que já não tinham -, sentem-se ainda mais prejudicados do que se sentiam até então.

Nesse contexto, aprender a “ser um cidadão” apto ao convívio social, conscientizar-se de **seu papel** na sociedade enquanto um membro que tem livre-arbítrio com deveres a cumprir e direitos a exercer, aprender a “enxergar” o outro e aprender a controlar seus atos impulsivos parece ser segundo demonstram algo difícil de acontecer.

Face essa dinâmica relacional, cada jovem que se configura em um caso na psicoterapia exige um certo tempo para vencer a barreira da desconfiança e a crença de que estão em mais um momento sendo observados, analisados e controlados. Essa é sem dúvida a primeira barreira encontrada no enquadre terapêutico. Não estamos falando de sujeitos que buscam o atendimento psicológico espontaneamente, o que é fator primordial para se estabelecer a “parceria” no processo de cura e de resolução de problemas em um atendimento clínico comum; ao contrário, estamos falando de um atendimento que tem, a princípio, um caráter compulsório, visto que lhes é imposto. No entanto, é do nosso pleno conhecimento - profissionais da psicologia - que não há como *realizar* um atendimento psicoterápico sem o estabelecimento de um vínculo saudável.

Dadas às circunstâncias, mesmo com tantos esforços por parte do profissional na tentativa de esclarecer o objetivo em um *setting* terapêutico isso nem sempre acontece. Mas quando o adolescente consegue vencer esse sentimento “persecutório” que se instala desde sua entrada na Instituição e se estende a todo tipo de contato estabelecido e atividade na qual está inserido, é possível SIM intervir de modo satisfatório.

Refiro-me a sujeitos que frente uma realidade que lhes parece injusta, incorporam seus próprios valores, já que os que são instituídos pela sociedade não lhes proporcionam o que necessitam e acabam assimilando, interiorizando, introjetando aquilo que, **para eles**, representa a realidade e são esses os aspectos que serão constituintes de sua subjetividade e sua simbolização.

Essa já é uma fase difícil para jovens que estão vivendo em condições normais de liberdade, amparados pelas suas famílias, mais difícil ainda é para aqueles que não gozam de tal amparo - por demérito próprio, o que não pode ser ignorado - e que vivem nesse ambiente de privação, no qual a agressividade está presente em muitos momentos e causa uma tensão constante. Adolescentes agressivos, tensos e incapazes de analisar as conseqüências de seus atos são como “estopins” da discórdia, brigas e rebeliões.

As transgressões sociais podem ser muitas vezes, demonstrações de defasagens cognitivas, emocionais e sociais, apresentando-se pela ausência de conceitos e vivências ligados à construção das virtudes. Se há essa defasagem e ausência e se a função simbólica - que segundo Andrade (2000) é a representação que é feita do mundo que não é aquela que está na nossa frente, pois se assim fosse, não seria representada, em outras palavras, aquilo que externa o que foi interiorizado, introjetado do mundo - se constitui de forma articulada com a subjetividade e essa é a marca da própria experiência com o mundo externo, então se pode concluir que a representação simbólica desse sujeito-infrator e a imagem que tem do outro será em muitos momentos, reflexo da escassez dessas condições.

O questionamento evocado é como lidar com todas essas questões sem um “suporte” psicológico, sem um suporte profissional adequado que contribua para que esses adolescentes, na condição de infratores, elaborem seus conflitos, se reconheçam enquanto “seres humanos” e mobilizem seus recursos internos para que possam perceber, reconhecer e respeitar o outro, contendo sua agressividade e sua impulsividade de uma maneira psíquica e socialmente saudável?

É preciso, entretanto, que a culpa seja reparada. Conforme Winnicot (1995), é através da elaboração do impulso destrutivo no mundo interior da criança ou do adolescente que se converte, finalmente, no desejo de reparar, de construir e de assumir a responsabilidade daquilo que lhe é conferido como um ato infracional.

O objetivo dos atendimentos é promover um espaço de reflexão e conscientização acerca de sua história de vida e dos motivos que levaram à prática dos atos infracionais, a fim de que haja uma mobilização de seus recursos internos para que possam desenvolver o auto-controle; recuperar a auto-estima; interagir socialmente absorvendo os conceitos éticos, as regras e os valores que são parte da Instituição e da sociedade em geral; conviver com seus fantasmas internos e externos;

reconhecer-se enquanto seres humanos capazes de elaborar seus conflitos; conscientizar-se acerca de seus limites e conseqüentemente dos limites do outro, respeitando e convivendo com as diferenças culturais, sociais e físicas, favorecendo assim uma organização psíquica mais adequada e subseqüente melhora em suas relações vinculares, o que permite a ressocialização desses jovens, reintegrando-os à sociedade mais conscientes e sensibilizados e contribuindo, dessa maneira, com todos os demais cidadãos que temem a violência que afeta e abala a rotina e a vida de todos, inclusive deles mesmos e seus familiares, fato que muitas vezes é simplesmente deixado de lado e que é, para muitos, aspecto crucial em seu processo de mudança.

É adotada, como base dos atendimentos uma abordagem comportamental que segundo Rogers (1961), está centrada na importância da relação saudável para uma transformação e para o desenvolvimento, enxergando e percebendo não só a própria realidade, comparando-a com a dos outros, mas principalmente a realidade social em que está inserido, dando ênfase às relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, à aprendizagem e seus processos de construção enquanto um ser social e a organização pessoal da realidade, bem como sua capacidade de atuar como pessoa integrada e orientada para o convívio individual e grupal.

Assim como postula Vigotski (1934), o indivíduo está inserido em um ambiente social formado por um elemento cultural - que são os meios socialmente estruturados nos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que o indivíduo em crescimento enfrenta e os tipos de instrumentos, mentais e físicos, de que o mesmo dispõe para dominar essas tarefas como a linguagem, o desenvolvimento do processo do pensamento -, um elemento histórico que funde-se com o cultural - que são os instrumentos que o indivíduo usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento e um elemento instrumental - que refere-se à natureza mediadora das funções psicológicas complexas formadas pelo próprio indivíduo como o pensamento, a linguagem, o comportamento, etc.

Segundo Foucault (1996), *“Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador juiz, do assistente social-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos”*.

Esses adolescentes separam-se em sua lógica das pessoas que não cometem delitos e que estão no “Mundão” - denominação que eles mesmos dão ao meio-aberto, à sociedade que está do lado de fora dos muros da Febem -, mas se colocam na maioria das vezes na mesma posição e circunstância dos que estão institucionalizados. No entanto, embora não tenham plena e às vezes quase nenhuma consciência nesse sentido, são sujeitos que tem sua própria história e que embora acometidos pelos mesmos erros e cumpridores de penas semelhantes, tem um a um, sua subjetividade e objetividade próprias.

A partir disso, é importante ressaltar que é trabalhado no atendimento psicoterápico em todo momento que sua condição não os caracteriza como seres que SÃO infratores, mas por ESTAREM infratores uma vez que estão na Instituição para “cumprir uma medida sócio-educativa”, e que desde então já podem trabalhar em prol de sua mudança, da reversão desse

quadro e desse estigma que a eles é conferido, não apenas pela sociedade que está “fora”, mas por eles mesmos.

Desta forma, é possível perceber por meio dos próprios atendimentos, dos relatos dos funcionários, encarregados técnicos, assistentes sociais e diretores das unidades e dos relatos e conduta dos próprios adolescentes, a importância do atendimento psicoterápico como grande favorecedor da mudança de pensamento e de conduta, do restabelecimento de valores morais e éticos, de uma melhor compreensão dos motivos que o levaram a infracionar e conseqüentemente da necessidade de reparação da culpa, em um espaço que podem se colocar, se perceber e finalmente estender esse olhar para o outro. Mas infelizmente, como já dito anteriormente poucos adolescentes tem a oportunidade de serem atendidos, ao contrário, a grande maioria não tem. Mas dos que tem, o maior reconhecimento de sua importância se evidencia nos inúmeros pedidos de muitos dos próprios adolescentes em dar continuidade aos atendimentos em meio aberto - o que também quase nunca é possível -; e se por um lado acabam saindo em busca do exercício do que finalmente reconquistaram - sua liberdade - por outro, passam a ter que conviver com o luto de uma luz que encontraram no meio de sua “caminhada” - como eles mesmos dizem quando se referem ao período que permanecem internados -, que é a luz na psicoterapia e cujo processo passou a se configurar como um dos elementos da base de sua nova construção.

BILIOGRAFIA

ANDRADE, M.S. (2000) *O prazer da autoria: a psicopedagogia e a constituição do sujeito autor*. São Paulo, Coleção Temas de Psicopedagogia: Memnon, livro 3, pp 7-20.

BELLO, L.M. (2001). “*Jovens Infratores e a Terapia: uma questão para os Observadores da Multiplicidade Humana*”. Em Revista Psicologia Ciência e Profissão, ano 21, no. 4/ pp. 34 - 43.

FOUCAULT, M. (1996) *Vigiar e Punir - História da Violência nas prisões*, 14a. edição, Petrópolis, Editora Vozes.

Dictamen: Freud, S. (1980). *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos*. In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. XVIII, pp. 17-118). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1922).

PAIN, S. (1996) *Subjetividade e Objetividade, relações entre desejo e conhecimento*. São Paulo, Associação Universitária Interamericana, editora Vera Cruz.

PIAGET, J. (1983) *Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo*. In *Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo, editora Abril S. A. Cultural e industrial.

ROGERS, C. R. (1961) *Tornar-se pessoa*. São Paulo, editora Martins Fontes, 4a. edição. SCHEINVAR, E. et alli (1998) “Direitos da criança e do adolescente e as práticas psi”. Niterói, UFF.

VIGOTSKI, L. S. (1934) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha, Villalobos, editora Ícone, 1988, 228 pp.

VOLPI, M. (1997) *O Adolescente e o Ato Infracional*, São Paulo, editora Cortez, 67pp.

WINNICOT, D.W. (1987) *Privação e Delinquência*, São Paulo, editora Martins Fontes, pp 85 - 163.

Notas

1. Caracteriza-se pelo levantamento de hipóteses, experiência prática do "testar para ver" e da dedução de respostas face ao que é visto e experimentado. [Regresar al texto](#)

QUADRINHOS, PSICOLOGIA E ESPIRITUALIDADE: Símbolos e mitos estruturam o desenvolvimento psíquico e espiritual

Cristina Levine Martins Xavier

Pontifícia Universidade Católica - SP (Brasil)

Dictamen: Manuel Calviño

Universidad de La Habana (Cuba)

Resumo

Este artigo tem como proposta fazer um estudo sobre a linguagem das histórias em quadrinhos através de uma análise transdisciplinar entre os campos da psicologia, da comunicação e das ciências da religião. Pesquisas mais atuais sobre as histórias em quadrinhos vêm revelando diversos atributos da linguagem quadrinhística que podem contribuir para o desenvolvimento humano em sua dimensão psicológica e espiritual. As estruturas arquetípicas presentes na linguagem mítica e simbólica dos quadrinhos possuem uma função mediadora entre a consciência do leitor e seu universo interior. Deste modo, promovem não somente a elaboração de conflitos mas também podem auxiliar o leitor a resgatar um sentido espiritual mais profundo para a sua existência.

Resumen

La propuesta de este artículo es hacer un estudio sobre la lengua de los cómics con un análisis transdisciplinar que cubre los campos de la psicología, de las comunicaciones y de las ciencias de la religión. Reciente pesquisa en los cómics ha revelado muchas cualidades de la lengua cómica que puede contribuir para el desarrollo del ser humano en dimensiones psicológicas y espirituales. Las estructuras arquetípicas encontradas en la lengua mítica y simbólica de los cómics tienen como función mediadora entre la conciencia del lector y su mundo interno. Por lo tanto, promueven no solamente la elaboración de conflictos pero también pueden ayudar al individuo a rescatar un significado espiritual más profundo para su existencia.

Abstract

The proposal of this article is to make a study about the comics language through a transdisciplinary analysis covering the fields of psychology, communications and sciences of religion. Recent researches on comics have revealed many attributes of the comic's language that may contribute for the development of the human being in both psychological and spiritual dimensions. The archetypal structures found in the mythical and symbolical language of the comics functions as a mediator between the reader's conscience and his inner world. Consequently, they promote not only the elaboration of conflicts but also can help the individual to rescue a deeper spiritual meaning for his existence.

Palavras chave: violencia, religión, cómics, mitología.

As revistas em quadrinhos, ou HQs, vêm sendo utilizadas há muito tempo como recurso pedagógico e educacional, no entanto, pesquisas mais atuais no campo psicológico vêm revelando também outros atributos da linguagem quadrinhística muito vantajosos para o desenvolvimento humano em sua dimensão psicológica e espiritual, estendendo-se tanto ao público jovem como adulto. As estruturas arquetípicas que permeiam a linguagem simbólica do universo dos quadrinhos possuem uma função mediadora entre a consciência do leitor e seu inconsciente, promovendo assim, além da elaboração de conflitos emocionais, o resgate de um sentido espiritual mais profundo para sua existência.

Consultamos o especialista em histórias em quadrinhos, Waldomiro Vergueiro, professor na ECA-USP e organizador do livro *“Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula”* para desenvolver este breve estudo e assim fornecer uma visão transdisciplinar sobre quadrinhos através do diálogo entre os campos da psicologia, da comunicação e das ciências da religião.

As histórias em quadrinhos sempre exerceram grande fascínio tanto para o público infanto-juvenil como para o adulto. Desde que a revista em quadrinhos se tornou um produto industrializado de comunicação de massa no início da década de 1920 nos EUA, seu poder de penetração e comunicação se tornou cada vez mais acessível ao público, oferecendo diversos gêneros e estilos, como, por exemplo, os heróis em quadrinhos, os mangás japoneses, os fanzines e as *graphic novels* de diferentes tipos.

Na década de 1950, seu poder de apaixonar e seduzir o leitor chegou a causar mal-entendidos, difamações e perseguições que quase a condenou a uma categoria marginal, sendo considerada um produto perigoso e pernicioso para a educação dos adolescentes norte-americanos. Acreditava-se que a HQ pudesse prejudicar os jovens das mais variadas e inventivas maneiras desde incitar comportamentos violentos, incentivar práticas homossexuais, ou provocar atrasos no desenvolvimento intelectual pois os desenhos levariam à preguiça mental!

Mas, como nos diz Moacyr Cirne “a arte que não sabe seduzir não leva a paixão, não leva a reflexão”, assim os quadrinhos acabaram sobrevivendo a todos estes preconceitos e chegaram às

salas de aula e às pesquisas na área acadêmica do mundo inteiro. Como qualquer outro meio artístico, as HQs não fogem a regra de que são necessários critérios e discernimento tanto para adequá-las às diferentes faixas etárias como para serem devidamente apreciadas, pois a qualidade de seu conteúdo e de seu valor estético pode variar muito, indo do “lixo” meramente massificante até as grandes obras primas, como, por exemplo, as já canônicas *Watchmen* de Alan Moore, *The Spirit* de Will Eisner, *Valentina* de Guido Crepax, *Asterix* de Goscinny & Uderzo, *Corto Maltese* de Hugo Pratt, *Sin City* de Frank Miller, atualmente *Spawn* de Todd MacFarlane, e muitos outros.

Do mesmo modo como os contos são considerados como sendo de valor inestimável para a vida psíquica da criança, os quadrinhos oferecem através de seu rico, criativo e versátil mundo do imaginário uma ampla gama de recursos pedagógicos e psicológicos, reguladores do funcionamento psíquico e, em alguns casos, como na categoria de heróis em quadrinhos, podemos encontrar elementos potencialmente estruturantes de uma inteligência espiritual ou religiosa.

As origens das histórias em quadrinhos

Afinal, se fizermos uma breve recapitulação das origens da linguagem escrita, podemos facilmente constatar que o elemento mais importante e básico dos quadrinhos - a imagem gráfica - já estava presente desde os desenhos rupestres das cavernas. Nestes primórdios da história da humanidade, o homem se esforçava por estabelecer um registro, ou seja, uma memória de suas aventuras para as gerações futuras e também acreditava poder interferir “magicamente” no ritual da caça.

Estas primeiras expressões iconográficas apontavam assim para o despertar de um sentido estético e de comportamentos rituais com um forte componente simbólico que conduziram posteriormente a progressivas estilizações e abstrações tais como: a escrita ideográfica, o pictograma chinês, a escrita cuneiforme, os hieróglifos egípcios. Estas que culminariam no alfabeto fonético grego o qual, com a união de consoantes e vogais, elevou ao nível infinito as possibilidades de transmissão de mensagens entre os homens.

Além disso, foram encontrados no Egito e Mesopotâmia, e nas culturas pré-colombianas, especialmente a Maia, exemplos de arte seqüencial próximos em muitos aspectos da moderna linguagem dos quadrinhos pois contam uma história por intermédio da combinação da linguagem escrita com a seqüência de imagens.

É inegável portanto, o papel fundamental da expressão iconográfica para o desenvolvimento das culturas e civilizações em todos os seus aspectos relevantes: artísticos, religiosos, científicos, políticos, econômicos e sociais. Este fundamento histórico e primordial da linguagem iconográfica é uma das razões que explicam o sucesso que os quadrinhos fazem até hoje, atingindo todas as idades e classes sociais.

A função psicológica do corte gráfico

O fator temporalidade nos quadrinhos é outra característica que se mostra reveladora em vários níveis para compreendermos a popularidade das HQs. Em primeiro lugar, os quadrinhos propiciam uma experiência que podemos qualificar de iniciática pois coloca o leitor em contato com o mito vivo presentificado em seu próprio cotidiano. O corte gráfico que separa a seqüência de imagens é também um corte *espacio-temporal*. Este espaço-tempo entre uma imagem e outra é preenchido pela imaginação do leitor no ato da leitura. Deste modo, o tempo da história em quadrinhos é o tempo presente. O tempo real dos quadrinhos é similar, neste sentido, ao tempo sagrado que é considerado como um tempo circular e reversível, pois pode ser indefinidamente rememorado e resgatado para ser celebrado e atualizado nos rituais.

O leitor vivencia uma situação semelhante aos ritos sagrados pois ele sai do tempo profano, cronológico e linear de seu cotidiano e penetra num tempo desconhecido e imaginário como o do tempo sagrado do mito, o qual é um tempo repetitivo que fixa um evento para determinada memória coletiva. A força do tempo sagrado está na sua qualidade de ser simultaneamente reversível e eterno, pois fala de um tempo glorioso onde algo foi criado por forças sobrenaturais, um ser que não existia passa a existir. Em termos psicológicos, representa uma fonte misteriosa e inesgotável - o inconsciente - de saber e autoconhecimento. Atualiza-se assim, a cada passo da narrativa, o que Mircea Eliade designa de "*illo tempore*", isto é, o tempo primordial aonde tudo veio à existência.

Segundo Umberto Eco, em sua famosa análise *"O Mito do Superman"*, os heróis das HQs, assim como os mitos, possuem elementos dinâmicos em sua narrativa que vão sendo reformulados e renovados semanalmente ou mensalmente, mas, paradoxalmente, possuem padronizações e referenciais fixos que permitem que o herói e certos aspectos de seu contexto narrativo sejam sempre reconhecidos e recuperados. O tempo sagrado do mito, assim como o "tempo real" dos quadrinhos, não é o tempo linear e progressivo, mas o tempo de "conexões", do aqui e agora, correspondente, em certo sentido ao imediatismo do presente que encontramos no mundo virtual da internet.

Em segundo lugar, retomando a peculiaridade do corte gráfico que citamos acima, ele aponta também para o fato de os quadrinhos conferirem a cada leitor um espaço-tempo de *liberdade* para preenchê-lo de acordo com sua imaginação, isto é, sua *subjetividade*. Esta mesma possibilidade se configura de modo mais limitado na linguagem cinematográfica pois, segundo Moacyr Cirne, nesta última o corte é uma possibilidade estética, enquanto que na HQ é uma exigência semiótica. Os fotogramas do filme não são visualizados pelo espectador. No caso da HQ, sem o corte não existem quadrinhos. Além disso, no cinema estamos muito mais presos ao tempo determinado pela projeção do filme, o que não acontece com o tempo da leitura nos quadrinhos, que é determinado também pelo próprio leitor.

Esta interação que ocorre entre o receptor e a narrativa transforma o leitor em um *co-autor* da história, uma vez que preenche, com sua imaginação os fatos não narrados graficamente. Isto

significa que sua criatividade está sendo constantemente estimulada de um modo mais intenso e ativo do que pelo cinema ou pela TV. O fato de ter mais imagens do que texto não diminui seu valor e eficácia educacional. Apenas a diferença pela forma como a mensagem é transmitida. A união texto/imagem pode ser, conforme os objetivos e necessidades do pedagogo ou do artista, uma vantagem na medida em que oferece uma ampla gama de recursos semióticos que podem, do ponto de vista do receptor, facilitar seu processo de desenvolvimento cognitivo por um lado, e de outro, pode desenvolver e aguçar sua sensibilidade e inteligência artística.

Além disso, este aspecto ativo de *co-autoria* que ocorre na leitura da HQ pode favorecer, assim também como acontece em outras linguagens artísticas, o processo de desenvolvimento de uma personalidade mais saudável na medida que isso acontece dentro dos limites semânticos colocados pelo “receptáculo” espaço-temporal do corte. É, em parte, através deste receptáculo, deste “cálice”, cuja contradição foi cantada de forma sublime por Chico Buarque, que vai sendo projetada, “alquimizada” e construída uma outra história em paralelo - aquela do sujeito e sua subjetividade. Curiosamente, o corte gráfico é chamado também de “calha”. A calha sugere metaforicamente a idéia de que a libido, ou energia vital, é “canalizada e escoada” durante a leitura, evitando que ela vaze no lugar “errado” ou em quantidades inadequadas como, por exemplo, no caso de comportamentos violentos ou autodestrutivos.

As narrativas, as imagens, os mitos, os símbolos, enfim, a linguagem da HQ vista em seu conjunto permite que o indivíduo encontre múltiplas possibilidades de simbolização de suas pulsões e afetos, contribuindo, deste modo, na elaboração dos conflitos relacionados ao seu universo mental, espiritual, emocional e corporal.

Quadrinhos e individuação

Existem ainda aspectos igualmente relevantes que devem ser considerados para uma compreensão mais abrangente e profunda do poder simbólico contido no universo dos quadrinhos e dos possíveis benefícios que podem ser obtidos para a saúde mental do ser humano. Alguns fatores estão presentes em qualquer revista em quadrinhos, outros são mais específicos a certos gêneros. Como o mercado de HQs é muito vasto, enfocaremos os aspectos mais importantes que foram levantados na pesquisa sobre o herói em quadrinhos Spawn, aspectos estes que, em certa medida, podem ser aplicados aos outros heróis em quadrinhos.

O processo de desenvolvimento e amadurecimento de uma personalidade diferenciada e singular foi chamado por C. G. Jung de individuação. O processo de *individuação* é metaforicamente representado pela jornada mítica do herói. O herói representa o ego, o “eu”, ou a consciência, e suas aventuras e desafios representam as experiências necessárias para que ele descubra quem é, qual é a sua missão ou vocação, quais são seus talentos e também suas limitações. Estas experiências necessárias e inevitáveis que marcam a jornada do herói são designadas como arquetípicas ou primordiais: nascimento, morte, infância, adolescência, maturidade, velhice, maternidade, paternidade, etc. Elas fazem parte do repertório coletivo das experiências básicas e

arcaicas do ser humano e por isso são encontradas nos mitos e lendas de todas as culturas e em todas as épocas.

As experiências de vida são arquetípicas e iniciáticas na medida em que ativam o desenvolvimento e evolução destas estruturas psíquicas do ser humano. São oportunidades de crescimento psicológico e espiritual.

A pesquisa sobre o herói em quadrinhos “Spawn, O Soldado do Inferno” [\[1\]](#) nos colocou diante de diversas evidências que indicam que, para o leitor assíduo da revista, ele poderia se configurar como forma de rito iniciático ou rito de passagem que colocaria, caso o leitor seja um adolescente, em contato com os conteúdos míticos e arquetípicos relacionados ao desenvolvimento da personalidade, auxiliando-o no sentido de elaborar criativamente os conflitos que marcam a difícil transição da infância para a adolescência e desta para a fase adulta.

Segundo a psicologia junguiana, a falta de ritos sagrados de passagem no mundo moderno é uma das grandes causas das crises e dificuldades típicas da adolescência agravadas pelas instabilidades no campo social, econômico e político. A modernidade trouxe consigo uma progressiva e inevitável fragmentação mítico-religiosa para a sociedade ocidental, a chamada era da secularização.

Sintomaticamente e compensatoriamente a este movimento de separação entre o campo do sagrado e o campo sócio-político e econômico, surge a psicologia como resposta e alternativa científica para auxiliar o indivíduo a lidar com os desafios, desencantos e vazios deixados pela perda de seus antigos pilares míticos. Os sonhos e seus simbolismos, os distúrbios de comportamento, os mecanismos de defesa, os sintomas psicossomáticos, enfim, as diversas manifestações da dinâmica da *psykhe* (alma, em grego) se revelam como uma porta ou ponte para os mistérios do mundo interior, do inconsciente pessoal ao coletivo, em suma, uma forma de mitologia pessoal.

Esta progressiva secularização e fragmentação religiosa que se deu na sociedade ocidental nos últimos séculos, também contribuíram para a emergência de uma rica e variada mitologia relacionada aos super-heróis e anti-heróis na literatura, no cinema, no teatro e marcadamente nos quadrinhos.

Se observarmos a evolução dos heróis em quadrinhos, verificaremos que foram se tornando ao longo das décadas cada vez mais complexos, densos e ambíguos refletindo esta necessidade arquetípica humana de projetar por meio de símbolos e mitos vivos seus conteúdos psicológicos e culturais. Representam claramente as profundas mudanças que se fizeram sentir no campo da moral e da ética.

Apesar de estarem sujeitos a diversos tipos de padronização industrial, influências ideológicas e mercadológicas, os quadrinhos representam hoje um espaço democrático, criativo, polissêmico, híbrido, para canalizar as fantasias, desejos, preconceitos, temores, questionamentos e críticas presentes no cotidiano do homem pós-moderno. As HQs podem assim representar, se utilizadas de modo adequado, um excelente suporte para as projeções tanto da consciência coletiva como

do inconsciente coletivo auxiliando o ser humano em sua caminhada evolutiva para uma maior maturidade bio-psico-social.

Isto nos leva a concluir que a HQ, ou a 9a arte, possui méritos que não podem ser comparados a nenhuma outra modalidade de expressão artística. Embora ela seja influenciada e possua elementos de outras artes e mídias (e vice-versa), ela faz uma síntese muito própria destas influências e elementos que a tornam uma arte singular com sua própria e multifacetada personalidade.

Bibliografia:

CIRNE, Moacy. *Quadrinhos, Sedução e Paixão*, Vozes, RJ, 2000.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*, Perspectivas, SP, 2004.

ELIADE, Mircea. *Aspectos do Mito*, Edições 70, Lisboa, 1989.

VERGUEIRO, Valdomiro (Org.). *Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula*, Contexto, SP, 2004.

XAVIER, Cristina L. M. *Spawn, O Soldado do Inferno - Mito e religiosidade nos Quadrinhos*, Difusão, SP, 2004. Site do livro: <http://www.spawn.art.br/>

Notas

1. Esta pesquisa de mestrado realizada no programa de Ciências da Religião da PUC/SP em 2003, foi publicada sob o título "Spawn, O Soldado do Inferno, Mito e religiosidade nos quadrinhos". [Vide bibliografia.](#)
[Regresar al texto](#)

Memoria Colectiva y Holocausto Palestino

Nelly Marzouka

Currículum: Títulos y Grados: Psicólogo, aprobado con Distinción Máxima. Título otorgado por la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad de Chile.

Experiencia laboral: Clínica hospitalaria y Coordinación de Programas de Salud: Unidad Psicoterapia de grupo. Unidad de Adolescencia. Servicio de Psiquiatría y Salud Mental, Hospital del Salvador SSMSO Programa de Atención Psicológica al Niño Hospitalizado. Servicio de Neurología Infantil, Hospital Paula Jara Quemada, SSMSO Programa de Atención Integral en Salud y Derechos Humanos. Unidad de Salud Mental. Hospital Sótero del Río SSMSO. (Prais)

Docencia e Investigación: Expositor de Trabajos de Investigación en Jornadas, Mesas redondas, Congresos y Conferencias Nacionales e Internacionales. Publicación de estos en las respectivas Revistas de los Eventos.

Artículos: Memoria Colectiva y Holocausto Palestino

Niños expuestos a la violencia en Palestina.

Ricardo Marzuca

Universidad de Chile

Dictamen: Manuel Calviño

Universidad de La Habana (Cuba)

Dictamen: Magally Garrido Lecca

Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen

El Estado Sionista de Israel surgió a raíz de una ocupación militar extranjera teocrática, única en el mundo, e inserta dentro de la colonización británica en Palestina. Debido a esta misma naturaleza se originó dentro de un contexto terrorista, dependiendo para su supervivencia del apoyo económico y militar de EE.UU así como de las grandes potencias occidentales imperialistas que le han otorgado aval a su creación artificial, pero indispensable como cuña a sus intereses económicos. El pueblo palestino ha sido expulsado en forma paulatina y progresiva en distintas oleadas por la fuerza de las armas. Gracias a la acción de las organizaciones terroristas judías-sionistas como HAGANNAH, STERN e IRGUN, que cometieron espeluznantes masacres cuyo propósito fue el de provocar pánico y terror en 1947 y 1948, dentro de la sociedad civil palestina, antes de la partición. La masacre más conocida que quedó en la memoria colectiva palestina fue la acontecida en Deir Yassin cometida bajo mando de Menahim Beguin el 9 de abril de 1948 y en la que estas bandas terroristas, llegaron incluso a abrir en canal a las mujeres embarazadas. De esta y otras masacres perpetradas por los judíos-sionistas en Palestina, existe documentación que atestigua estos terroríficos crímenes contra la Humanidad.

Palabras claves: memoria colectiva-holocausto-pueblo palestino.

Summary

The Zionist State of Israel was born as a result of a theocratic foreign military occupation, unique in the world, and inserted within the British colonization in Palestine. Because of this same nature it was started in a terrorist context, relying on the economic and military support of the United States, along with the other big imperialist occidental powers which have given guarantee to its artificial creation, but indispensable as wedge of their economic interests.

The Palestine people has been thrown out in a gradual and progressive way in different waves by the arms. Thanks to the action of the terrorist Jewish-Zionist organizations like HAGANNAH, STERN and IRGUN, which committed horrifying massacre with the objective of causing panic and terror in 1947 and 1948 in the civil Palestine society, before the division. The most known massacre, which stayed in the Palestine collective memory, was the one that happened in Deir Yassin, committed under the rule of Menahim Beguin in April 9 of 1948, and in which this terrorist bands reached to cutting the stomachs of pregnant women. Of this and other massacres made by the Jewish-Zionists in Palestine, there is documentation which testifies this horrifying crimes against man kind.

Key words: Collective memory-holocaust-palestine people.

*“No existe el Pueblo Palestino...
ellos no existen”.*

*(Golda Meir. Declaración al Sunday Times,
el 15 de Junio de 1969)*

“Recordar para no repetir”(2) es según Freud, austriaco de religión judía y fundador del psicoanálisis, una función propia de la memoria, como proceso cognitivo. Paradójicamente a este hecho, el Sionismo, ideología que constituye la patología de la religión judía (7), se encarga con especial ahínco de recordar para repetir, con creces, aquel sufrimiento de personas de religión judía, que conjuntamente a otros grupos como católicos, marxistas, homosexuales, gitanos, etc., padecieron el terror de la ocupación nazi en Europa. Hoy, el mismo movimiento sionista repite este padecimiento en un nuevo holocausto pero con mayor amplitud, intensidad y precisión, en la ocupación y colonización de Palestina.

La memoria colectiva, alude al sentimiento de identidad de los individuos, de pertenencia. Busca responder la interrogante: ¿quiénes somos?, ¿hacia dónde vamos? Por tanto, en primer lugar, la memoria es el factor clave para conocer y preservar nuestra identidad. De acuerdo al historiador francés Le Goff ...*“la memoria colectiva no es solo una conquista, es un instrumento y una mira de poder. Apoderarse de la memoria y el olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos dominantes de las sociedades históricas”*(4) En el transcurso de la historia, en las diferentes ocupaciones y colonizaciones, ha sido común la destrucción de los vestigios de la Cultura del lugar, con el objeto de facilitar el olvido del pueblo colonizado u ocupado. Paralelamente, otra manera de intentar diluir la memoria colectiva ha consistido en la negación de determinadas masacres con la consecuente impunidad, brutales asesinatos de Estado, o en su defecto, el otorgamiento de indultos hacia criminales de guerra, reconocidos como tales, de modo unánime, por la comunidad internacional. Esta negación de un derecho fundamental a la justicia y a la verdad, constituye un fenómeno corrosivo de la conciencia de la humanidad, transformándose a su vez, en un elemento multiplicador de situaciones de violencia y peor aún, en la negación de la justicia como un valor universal. La negación es un mecanismo de defensa, consistente en el bloqueo de los eventos externos de la conciencia. Si una situación, es demasiado intensa para poder manejarla, simplemente nos negamos a experimentarla. Esta defensa, es primitiva y peligrosa, ya que nadie puede desatender la realidad durante mucho tiempo. El olvido por negación hace desaparecer los recuerdos, produciendo un vacío, pero no una curación, impidiendo la sanción del crimen y que la justicia cumpla una función reparatoria, tanto de las víctimas como de los propios victimarios.

Existen aspectos comunes en todos aquellos sujetos que de una u otra forma son sobrevivientes de un holocausto. Es decir, es posible establecer la presencia de variables similares, en base a sus vivencias, entre las víctimas de las persecuciones nazis y la situación de ocupación y terrorismo de Estado que vive la población civil palestina desde hace más de 56 años. Todos han perdido seres queridos y pertenencias; han sido forzados a cambios de ambiente físico, de cultura e idiomas; han sido humillados y agredidos, etc. Cada una de estas situaciones, además de muchas otras, provoca en el individuo un irreparable sufrimiento y daño. En este sentido, cabe referirse al concepto de “situación límite”, definido como aquellas condiciones y circunstancias traumáticas a las que está expuesto un individuo y que son capaces de vencer su sistema defensivo (1) Kijak y Funtowicz,(3) en su trabajo sobre el síndrome del sobreviviente en situaciones extremas, toman la definición de Simenauer acerca del concepto de “situación límite”, que se define como : *“La suma total de experiencias de arresto con violencia y daño corporal y el consecuente confinamiento en prisiones, con sufrimiento físico y siendo testigo de la tortura y matanza, con el agudo quiebre de la autoestima, asociado a total privación de los derechos civiles y, por lo tanto, una condición de pérdida de la esperanza”*.(6) Estos mismos autores, desarrollaron una serie de condiciones específicas a las cuales fueron expuestos aquellos que estuvieron prisioneros en un campo de concentración nazi, y que en la actualidad, son aplicables a las vivencias diarias de pueblo palestino:

- 1)Una experiencia completamente desconocida, sin precedentes en la historia del individuo.
- 2)Los victimarios son otros seres humanos.
- 3)La agresión es protegida por un sistema legal y es acompañada por la inoculación por parte del agresor de culpa en la víctima. En este punto, resulta ilustrativo el testimonio de Tadeuz Borowsky, polaco no judío que estuvo en Auchwitz por pertenecer al partido comunista, quién escribió lo siguiente: “Los prisioneros vivíamos con la sensación de habernos convertido en parte del mal que nos era impuesto, todos éramos partícipes de un sistema en que la sobrevivencia de uno se percibe como la consecuencia de la muerte del otro”.

(1)

- 4)El sufrimiento físico y psíquico que estas víctimas soportan está en el límite de sus resistencias.
- 5)Las víctimas son constantemente testigos de muerte, tortura y asesinatos deliberados.
- 6) El cautiverio es generalmente acompañado de la separación de sus seres queridos y el completo desconocimiento del destino de aquellos.
- 7) Existe un cambio total en relación con el medio ambiente habitual.
- 8) En esta extrema situación no hay límite temporal.
- 9) La pérdida de derechos legales, humanos, individuales y pertenencias familiares es total. Levy, dice: “Imaginaos un hombre a quien, además de sus personas amadas, se le quite la casa, las costumbres, las ropas, todo, literalmente todo lo que posee: será un hombre vacío, falto de dignidad y de juicio, porque quien lo ha perdido todo fácilmente le sucede perderse a sí mismo.”(5)
- 10) No existe posibilidad alguna de reaccionar contra el agresor.

11) Las víctimas están obligadas para sobrevivir a tener conductas que en condiciones normales no aparecen.

Es así como el pueblo palestino, atrapado en un mundo donde desaparecen las jerarquías normales y las manifestaciones sociales son reprimidas y silenciadas, con el agravante que en este caso su cultura y tradiciones milenarias pretenden ser usurpadas por los victimarios, pretendiendo hacerlas aparecer como propias, está siendo sometido diariamente a un terrorismo de Estado, cuyos niveles extremos de violencia física y psicológica, impactan a todos los miembros de su sociedad, facilitando la fragmentación y escisión del yo, dificultando las tareas integrativas destinadas a consolidar la identidad individual. Sin embargo, la violencia del impacto colonial de la penetración sionista, ha sido amortiguada, por las características de la sociedad y la cultura palestina, donde el sentido de familia, el desarrollo de la afectividad y solidaridad, han jugado un rol determinante en la normalización de la vida cotidiana palestina. Por lo tanto, el registro y conciencia de una historia común como pueblo y la construcción de la memoria colectiva asumen un rol fundamental, puesto que permiten comprenderse como sujetos y protagonistas de la historia y elaborar estos acontecimientos en un orden simbólico, a partir del sufrimiento histórico iniciado hace más de medio siglo y que perdura hasta nuestros días. En este contexto, resulta esencial que en un futuro cercano se den las condiciones necesarias para lograr elaborar un duelo normal, y de esta forma, transformar ambos procesos, sufrimiento y duelo, en mecanismos de sanación y liberación.

Referencias Bibliográficas:

- 1) DUKES, G. 1991. "Algunas observaciones sobre el holocausto y sus sobrevivientes." Revista de Psiquiatría: Año VIII. Nº 3. Julio-Septiembre,
 - 2) FREUD, S. 1976 "Recordar, repetir y reelaborar". Buenos Aires:AE, Vol XII.,
 - 3) KIJAK, M Y FUNTOWICZ. 1982 "The Syndrome of the survivor of extreme situations." Int. Rev. Psychoanal. 9:25-33,
 - 4) LE GOFF Y P. Nora, 1974. « Faire de l'histoire », París, Gallimard, 5) LEVY, P: 1987 "Si esto es un hombre", Muchnick Editores.
 - 6) SIMENAUER, E: 1968. "Late Psychic Sequelae of man -made disasters." Int. J. Psychoanal, 49: 306-309.
 - 7) SHAHAK, I. 1994. "The Ideology Behind Hebron Massacre:" Judeo-Nazism ,
-

Estado y Familia. Carencias y consecuencias

Nelson Zicavo Martínez

Universidad del Bío Bío (Chile)

Dictamen: Manuel Calviño

Universidad de La Habana (Cuba)

RESUMEN

Con el presente escrito se pretende llamar la atención acerca de cómo la crisis económica que afecta a nuestros países, unida entre otros factores a la carencia de buenas políticas sociales gubernamentales ha favorecido un aumento de la insatisfacción de las necesidades de cuidado de la familia. Se observa igualmente un deterioro en el cuidado de la vida privada y pública de la familia actual. A esto se une una prácticamente inexistente distribución equitativa de responsabilidades domésticas y educativas de los hijos. Se generan así importantes tensiones en las relaciones familiares. Resulta entonces imprescindible generar espacios en los cuales el estado se vea involucrado en la organización armónica de las estructuras familiares, no como ente contralor dictatorial, sino promoviendo estilos orientadores, cooperativos, generales, sustentados en la equidad. Esto favorecería el surgimiento de familias actuales, más armónicas, funcionales y menos sexistas.

Palabras claves: Familia, género, gobierno, programas sociales.

SUMMARY

In this paper the author draws attention to the way in which the economic crisis affecting the countries in our region -- linked amongst other factors to the lack of good social governmental policies -- has produced arise in the unmet needs of the family unit and a deterioration in the quality care of both the private and public life of the modern family. All the former plus the lack of fairness in the distribution of the domestic and educational responsibility of the offspring, have generated serious tensions within the family structure. It then becomes indispensable to generate spaces in which the state becomes involved in the harmonious organization of the family structures, not as a dictatorial controller, but as a promoter of styles based on cooperation and orientation based on equality. This would in turn promote the development of more harmonious, functional, and less sexist family strutures.

Key words: Family, gender, goverment, social programs.

A menudo la jurisdicción exclusiva de los cuidados y las responsabilidades domésticas de la familia es otorgada a las mujeres por una supuesta naturalización que, sin dudas resulta retrograda en la concepción acerca de lo femenino. Esto acaba lesionando el desarrollo social y

ciudadano de las mujeres. Entonces, compartir las responsabilidades familiares y de reproducción social, renegociar al interior de los distintos modelos familiares estas responsabilidades es una necesidad imperiosa. La sobrecarga por el trabajo doméstico y las responsabilidades familiares del mundo femenino ha centrado el debate feminista desde sus inicios, y es un tema que hoy sigue vigente.

Hoy día...

Los modelos institucionales y sociales que fueron tradicionalmente usados para mantener a las mujeres dentro del ámbito doméstico, (además de salvaguardar su lejanía de lo político y del Estado), han ido advirtiendo importantes transformaciones en las últimas décadas.

Dentro de la comprensión del Estado Paternalista, "*benefactor*", las estructuras familiares tradicionales comenzaron a auto-demolirse por la sinergia del desarrollo social. Así, ciertos roles, antes funcionales para la familia patriarcal, comenzaron a verse obsoletos dadas las nuevas exigencias de la producción económica en las sociedades industriales más desarrolladas. De esta manera la responsabilidad de aquel estado "*benefactor*", comenzó a ser traspasada a la familia y dejada en sus manos con una carencia evidente de políticas sociales claras destinadas al desarrollo y fortalecimiento de "*la célula básica de la sociedad*"...

Desde esta perspectiva es difícil no concordar con la idea de que las necesidades de cuidado de la familia se encuentran insatisfechas. Más aún, esta insatisfacción de alguna manera continua en franco aumento debido a la crisis económica de finales de los años 90 y a la carencia de políticas sociales claras (no excluyentes de ningún sector social) dirigidas a la satisfacción de las nuevas necesidades que el desarrollo y los cambios en la dinámica de la vida promueven. Observamos un claro deterioro en el cuidado de la vida privada y pública de la familia actual.

En el ámbito público, el deterioro en el cuidado de la familia es observable tanto en la ausencia de políticas sociales como en el precario estado de las que existen que no logran satisfacer las necesidades reales actuales de los diferentes tipos de familia. Las madres solteras, los padres solteros, las personas mayores (cada vez más numerosas) y los distintos actores de los nuevos escenarios no se ven contenidos en las escasas políticas oficiales que existen, definiéndose como "*actores sin escenarios*" a los que no se les brindan espacios para sus inquietudes y demandas.

Respecto de la vida privada, el deterioro de la protección de las mujeres y en especial de las mujeres trabajadoras, se evidencia en la inexistente distribución equitativa de responsabilidades domésticas y educativas de los hijos, y cuando se observa alguna esta es dada en forma de "*ayuda*" y casi nunca como distribución y responsabilidad compartida con el otro miembro de la pareja o con los hijos varones, los cuales a menudo quedan fuera de todo acuerdo. Esto además de constituir el germen de importantes tensiones en las relaciones familiares, es fuente de displacer para esa mujer que debe cargar con el peso de una depositación social desequilibrada y que asume muchas ocasiones como cordero, o con los dientes apretados en otras no pocas veces.

Atendiendo a lo anterior urge entonces definir políticas sociales que ayuden al desarrollo de la familia actual y no hacer “*oídos sordos*” a una realidad demandante de soluciones. De lo contrario, esta “*célula básica*” desprotegida, puede a su vez desproteger a la sociedad llevando consigo a aquella, sus principales carencias en el desarrollo de sus miembros y exportando a la vez, los males que le aquejan.

De manera tal, que a esa altura, si la sociedad piensa que la solución es la represión de aquellos miembros descarriados, estará apuntando mal desde el inicio, pues la solución se encuentra en lo que se siembra hoy, en el ser pluralista y equitativo, para que en el mañana no tengamos “*hierbas inadecuadas*” donde debiera haber adecuación.

El género y la familia...

Cuando hablamos de Género no hacemos referencia a características biológicas o naturales, sino a características culturales y educativas que varían según la sociedad imperante. El concepto de género es un constructo social, es una elaboración social y por lo tanto se puede reelaborar culturalmente cuantas veces sea necesario.

No significa que lo biológico no sea importante, de hecho lo es. Solo que lo determinante es el legado histórico cultural educativo de la sociedad. Es eso lo que define al género. Relación que además apela al poder como elemento central de esta construcción: “*...no es el género el único campo pero parece haber sido una forma persistente y recurrente de facilitar la significación del poder. Establecidos como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social. Estas referencias establecen distribuciones de poder (control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, acceso a los mismos), el género se implica en la concepción y construcción del propio poder*” (Scott, 1990).

Cuando describimos el Género como un constructo social estamos permitiendo la idea de que la masculinidad y la femineidad se encuentran delimitadas socialmente atribuyendo además características simbólicas, poder y conductas diferentes a mujeres y hombres, como base de inequidades. Para atender la equidad debiéramos ir en búsqueda de una restauración de la simbolización de lo femenino y lo masculino en la sociedad actual.

En los últimos años, he tenido la suerte de trabajar en unos pocos países de América y Europa, y por aquellas experiencias me he podido percatar que en cualquier lugar hombres y mujeres suelen proceder bajo normativas conductuales diferentes, con ciertos asignados culturales que responden a consideraciones preexistentes de actividades femeninas y masculinas. Somos socializados para que aprendamos a desplegar tareas diferenciales y para que esto parezca y se acepte como “natural” imponiendo un orden social desde lo privado que trasciende a lo público o incluso a la inversa. Si por algún asomo alguien osara contradecir la norma “natural” se establecen sanciones en el código subliminal claramente establecidas. Estas sanciones no aparecen

descritas en ningún manual o legislación, es parte del currículo oculto del “hacer sociedad”, del “hacer familia”, y lo asiste el poder de la eficacia para todo lo que suele “desviarse”.

No puedo dejar de mencionar acá la anécdota referida por mi madre de que -sin la asistencia de las hoy maravillosos ecógrafos- y ante su deseo de tener una “Nena”, compró toda la ropa rosada pues ese debía ser el color apropiado para tal sexo... y nació quien ahora escribe... generando el conflicto existencial –uno más- de mi querida madre que con el pequeño sueldo (dibujante técnico) proveedor de mi Papá no alcanzaba para pensar en comprar ahora nada celeste... por lo que mis primeros meses debieron contener este espíritu contradictor del que hago gala hoy y me causa más de un dolor de cabeza... a mis hijos también..

Esta licencia acostumbrada y naturalizada del deber ser de lo femenino y lo masculino a tareas específicas, porta un estrecho vínculo que resulta alienante (Arés, 1998) y que, a pesar de todo, se torna terriblemente verdadera cuando es asumida como real en sus habilidades y aptitudes sin que nadie se percate del embaucamiento.

¿Servicio? Doméstico y cuidado de la familia... o responsabilidad Compartida...

Cuando nos referimos al cuidado de la familia solemos dar por sobreentendido que este corresponde al ámbito de lo privado y por analogía al ámbito de las atribuciones femeninas.

Durante muchos años las enfermeras, las profesoras y las parvularias han sido carreras de mujeres en donde la conciencia (o inconciencia?) social no se permite la licencia de pensar una imagen masculina sin asociarla con perversión... aún hoy esto es dramáticamente cotidiano.

Deseo explicitar que en un reciente estudio realizado con mis alumnos tesisistas en las carreras de Educación Parvularia a lo largo de las diferentes Universidades de Chile nos encontramos con la sorpresa de que en los últimos 10 años solo 12 varones habían ingresado a esta carrera y que de ellos solo 5 se habían graduado. Desconocemos si es que aquellos estarán desempeñándose en esta actividad, pero lo que si supimos en ese año (1999) que en las labores directivas se encontraban dos profesionales masculinos... los otros habían reconvertido su vocación...

Por su parte, el ámbito de lo público, suele ser el espacio en el que se ejercen los derechos y las responsabilidades ciudadanas, habitualmente reducto del poder masculino. La jurisprudencia que rige el matrimonio y la descendencia en nuestro país, busca asegurar que el cuidado y la crianza de los niños así como el del desarrollo de la familia, sean consideradas por todo actor social, como una responsabilidad primordial de las mujeres, mientras que el derecho al uso y administración de los recursos materiales comunes se adjudica únicamente al hombre.

¿De qué equidad estamos hablando? ¿De qué siglo proviene esta Ley en Chile? Y lo que es peor, cuanto falta aún para su abolición o al menos transformación y readecuación a los vientos que hoy soplan en América Latina?

El cuidado de la familia, basado en el prejuicio social que atribuye una virtud “natural” en las mujeres para realizar la delicada faena y asociado a la falta de reconocimiento de las tareas propias de lo privado, suele tener consecuencias substanciales en el ejercicio de los derechos

sociales de las mujeres. Este espacio, a menudo es visto, como un área en el cual no debemos involucrarnos por los peligros que esto conlleva, abonando así el camino de la discriminación o al menos de la carencia de equidad, en las labores domésticas y el cuidado de la familia. Creo que de alguna manera la sociedad y el Estado “*balconean*” un asunto que debiera ser de suyo su asunto propio, desprotegiendo a quien se supone debiera respaldar. Realidad que por fortuna esta cambiando pero no lo suficiente aún.

De una forma u otra debiéramos marchar a la “desprivatización” de este tema, es decir, sacarlo de la esfera de lo privado y hacerlo un tema de participación en base a deberes y derechos no “naturalizados”, sino construidos socialmente.

Generar espacios en los cuales el estado se vea involucrado en la organización armónica de las estructuras familiares, no como ente contralor dictatorial, sino insinuando estilos *orientadores*, cooperativos, generales, atendiendo a la equidad y permitiendo el surgimiento de familias actuales, más armónicas y menos sexistas.

No es menos cierto que en el imaginario social, el modelo de familia ideal que es evocado, se encuentra constituido por padre, madre e hijos que conviven bajo el mismo techo y que poseen una economía organizada. Este modelo tiene una impresionante fuerza simbólica muy difícil de expulsar o readaptar a las circunstancias actuales en las cuales la familia se desenvuelve.

Últimamente tiene lugar, por ejemplo, un tipo de familia habitual en nuestra clase media baja, compuesta por adultos jóvenes que por circunstancias de espacio y económicas, cada miembro progenitor (cuando tienen descendencia) vive con su familia de pertenencia original y suelen “verse” a menudo pero solo comparten la vida de fines de semana, mientras que su supervivencia depende de esquemas individuales asociados a los esquemas de la familia con la cual conviven, y sin embargo esta tipología de familia no se encuentra contenida en nuestro imaginario, pero existe, eso lo saben los investigadores del área.

Hemos observado con satisfacción, cómo en las últimas décadas ha crecido ostensiblemente la participación de las mujeres en la esfera laboral, sin embargo, esto no ha traído una equilibrada participación masculina en las responsabilidades familiares. Las mujeres, antes “dueñas de casa”, adicionan la función profesional a la “tradicional-natural” viéndose obligadas a buscar y encontrar soluciones individuales a los compromisos de cuidado y organización familiar de lo privado. Este no es un tema menor ya que suele dejarse al amparo de soluciones individuales (por el buen criterio y generosidad de los componentes de la familia o por las posibilidades de acceso a la tecnología hogareña) responsabilidades que a nuestro juicio debieran ser al menos orientadas por políticas estatales claras.

Cierto es, que solo quien posea ingresos medios a medios altos puede darse el lujo de acceder a servicios de cuidado de los niños y aseo doméstico, lo cual se encuentra regulado por las leyes del mercado (cambia de una ciudad a otra y de acuerdo a la zona en que se viva, los costos y accesos son distintos y abruptos).

El servicio doméstico asalariado, jardines infantiles (salvo la honrosa referencia a los ingentes esfuerzos de la JUNJI) y guarderías, asistencia de personas mayores, asistencia de enfermos terminales, cuidado de enfermos con limitaciones severas, etc, se encuentran igualmente regulados por mecanismos de acceso asociados al poder adquisitivo, pero no resultan un respaldo que el estado de prioridad para que la familia sienta el desahogo del apoyo irrestricto necesitado. Bien lo saben aquellas familias que les aqueja profundamente ya no solo la presencia de tales necesidades sino la certeza de que este deber y compromiso con los seres queridos, llega a ser un peso económico, familiar y social, y parece no importarle a nadie aunque aporten “volunbligatoriamente” impuestos ineludibles. La tarea debe ser asumida por la familia pero también por el Estado, no tengo la menor duda.

Por otra parte, lo más probable es que la contribución de la mujer al mercado laboral sea un aporte para la sociedad pero esto no implique necesariamente una reestructuración funcional al interior del hogar producto de la depauperada valoración social del trabajo doméstico. La reorganización tendrá lugar en dependencia de la capacidad mediadora de los integrantes del núcleo familiar atendiendo la cultura y el estrato socioeconómico de que se trate.

Resulta predecible que en la mayoría de los casos, la distribución de tareas atendiendo a la equidad sea una quimera y que las mujeres sientan el peso de la sobrecarga, aunque este sea auto-impuesto. A menudo buscarán el apoyo logístico y personal de otras mujeres en sus labores no menos sobrecargadas reproduciendo un fenómeno complejo que necesita de la asistencia de las grandes estructuras estatales y no ineludiblemente de las redes de parentesco que operan como verdaderas redes de emergencias habituales.

De todas maneras no deseo culminar esta reflexión sin dejar claramente expuesto que reconocer las limitaciones de este complejo fenómeno no implica el permiso para una guerra de géneros absurda. Creo en el ser humano y este no posee distinción genérica posible, ante esa mirada somos seres exquisitamente complementarios (afortunadamente). Los hombres de hoy, los menos, eso sí, que no dejan de ser una vanguardia interesante, se permiten y otorgan un lugar de privilegio a su paternidad y ternura, a la colaboración; ya no solo la madre posee el tiempo para poder llevar a su hijos al medico, asistir al colegio a reuniones o citas, etc. Ellos también suelen estar allí.

En la adaptación a los nuevos roles familiares, los hombres que sobrellevan la integración laboral de su esposa y las mujeres que han sabido generar un espacio atendiendo a la participación equitativa de las labores domésticas, son las personas que viven mejor la transformación, porque no solo se cambian a si mismos sino que hacen lo propio con las estructuras familiares y la sociedad arrastrando consigo a otras estructuras y obligando a que el Estado dirija su mirada e interés hacia donde es vital, la Familia actual.

Desafíos

Los desafíos en este campo de acción pueden ser múltiples, sin embargo surgen algunos puntuales a no perder de vista:

1. Realizar un intento serio, profundo, comprometido, donde la esfera de lo privado, de lo doméstico, del cuidado de la familia, se convierta en un proyecto estratégico de dominio público, comprometiendo esfuerzos estatales en el cuidado y desarrollo de la familia actual independientemente de los recursos con que esta cuente, del rol social llamada a desempeñar y del tipo o forma de estructura familiar que revista.

2. Resignificar consensos y buscar mediaciones equitativas de la organización y dinámica familiar no atendiendo al género sino a las peculiares necesidades que del desarrollo familiar emanen para sus integrantes (antes, durante y posterior a que la unión conyugal exista). Debemos poner especial cuidado en el desarrollo pleno de todos sus integrantes, independientemente de religión, sexo, condición intelectual o etarea.

3. Que el Estado diseñe planes a medio y largo plazo donde se vele por la integración de los distintos actores de la familia actual, el cuidado, protección y desarrollo de todos sus miembros, no solo de la descendencia. Para eso habrá de generar respaldos sociales económicos y educacionales hoy difusos o casi inexistentes, donde la tónica principal esté centrada en fundar iniciativas que amparen y patrocinen a la familia y sus miembros sin distinción alguna.

Tal vez entonces cambien las actitudes de algunos rancios hombres y algunas no menos retrógradas mujeres, que continúan enarbolando banderas que ya no pertenecen a esta época o no encarnan lo mejor de las generaciones presentes.

Bibliografía

Alméricas D. (1997) *"Compartir las responsabilidades familiares, una tarea para el desarrollo"*. Editorial CEPAL, Documento No. 6. Santiago, Chile.

Arés P. (1998). *"Mi Familia es así"*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.

Page M. (1996) *"Los usos del tiempo como indicadores de la discriminación entre géneros"*. Publicación del Instituto de la Mujer. Madrid, España.

Scott, A. (1990) *"Historia y género: las mujeres en la historia moderna y contemporánea"*. Editorial Paidós. Argentina. 1990.
