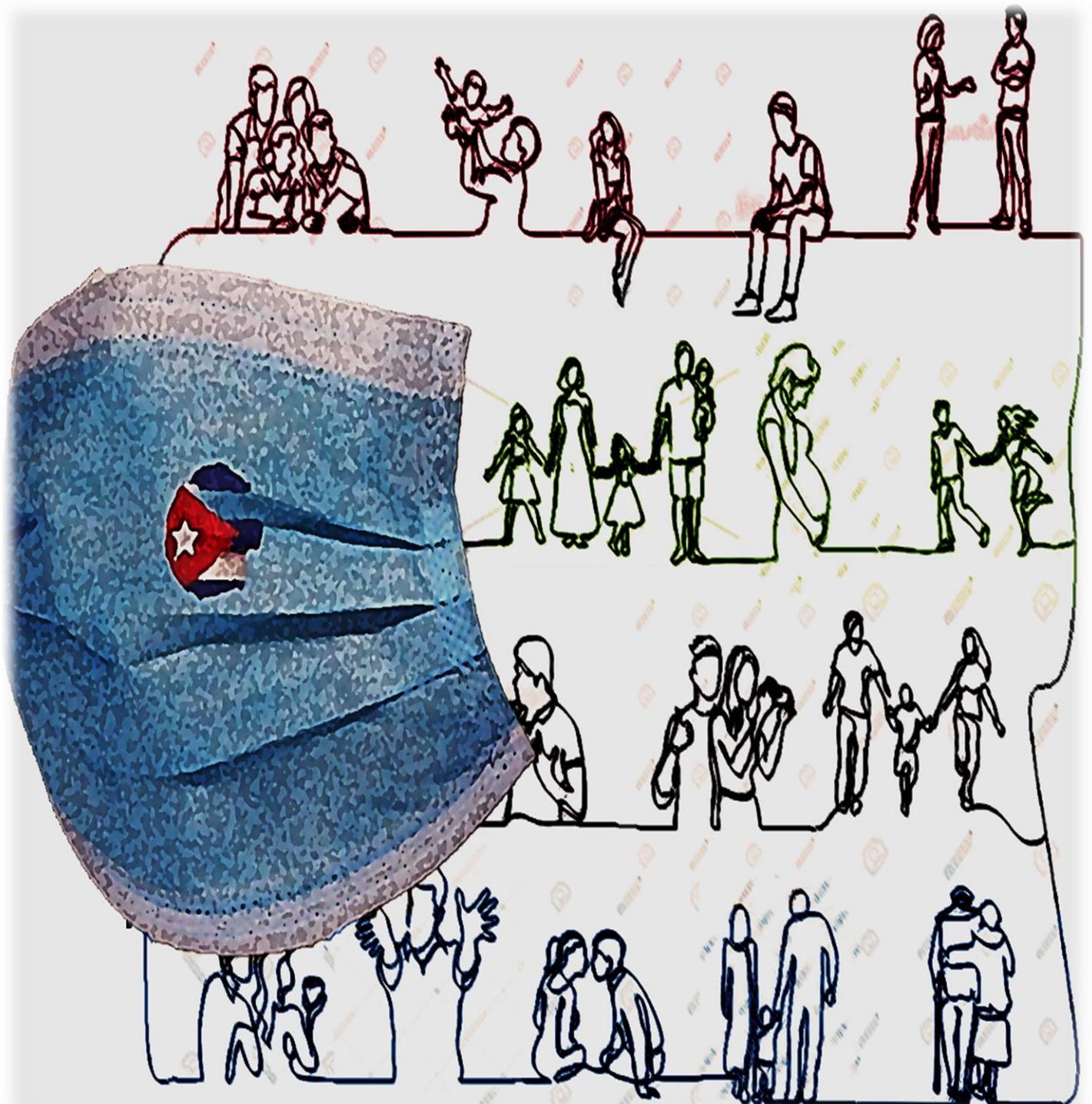


 **ALTERNATIVAS**
CUBanas
en psicología

Volumen 9. Número 27 /2021

ISSN 2007 – 5847



Revista Cubana de Alternativas en Psicología.

Revista Alternativas Cubanas en Psicología, Vol 9 Núm 27, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.acupsi.org, info@acupsi.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-041911383500-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN 2007-5847. Responsable de la actualización de este número, emotional.com.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 27 de marzo de 2013. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Alternativas cubanas en Psicología

Revista cuatrimestral de la
Red cubana de alternativas en Psicología.
Volumen 9, Número 27, septiembre / diciembre 2021

Comité Editorial

Manuel Calviño (Director)
Reinerio Arce Valentín
Patricia Áres Muzio
Roberto Corral Ruso
Roxanne Castellanos
Aurora García Morey

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

Consejo Editorial

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

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

I N D I C E

I N D E X

NOTA EDITORIAL	5
-----------------------	----------

El afrontamiento de la covid 19

EL ROL DE LA MUJER EN LA PANDEMIA. DIAGNÓSTICO DE ALGUNOS PLANTEAMIENTOS DE LA ECONOMÍA FEMINISTA	6
--	----------

***THE ROLE OF WOMEN IN THE PANDEMIC. DIAGNOSIS OF
SOME APPROACHES OF THE FEMINIST ECONOMY***

Claudia Adriana Calvillo Ríos
Andrea Patricia Yáñez Juárez
Miguel Omar Muñoz Domínguez .

REPRESENTACIONES SOCIALES JUVENILES ACERCA DE SU PARTICIPACIÓN EN DISTINTAS ESFERAS DE ENFRENTAMIENTO A LA COVID-19 EN CUBA	16
--	-----------

***YOUTH SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT OF ITS PARTICIPATION
IN DIFFERENT SPHERES OF FACING COVID-19 IN CUBA***

Carmen Luz López Miari

**DETERMINANTES DE LA PERCEPCIÓN DE RIESGOS HACIA LA COVID-19
EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS** **37**

*RISK PERCEPTION DETERMINANT ABOUT COVID-19
IN UNIVERSITY STUDENTS*

Julio César Casales F.
Yoan Hoyos Martínez

**RESPUESTA DEL PERSONAL DE SALUD ANTE LA COVID-19
EN UNIDAD DE MEDICINA FAMILIAR. TABASCO, MÉXICO. 2020** **53**

*RESPONSE OF HEALTH PERSONNEL TO COVID-19
IN FAMILY MEDICINE UNIT. TABASCO, MEXICO. 2020*

Sergio Noriero Escalante
Hilda Santos Padrón

**EL VÍNCULO FAMILIA-ESCUELA EN CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR
COVID-19** **59**

THE FAMILY-SCHOOL LINK IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Agostina Lestussi
María Monserrat Pérez
Claudia Torcomian

Diversidad reflexiva

SOPORTES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO: MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO **78**

SUPPORTS GENDER VIOLENCE: MYTHS OF ROMANTIC LOVE

Norma Vasallo Barrueta
Carolina Barber Caso

Mirando a la práctica profesional

87

LA PSICOLOGÍA ANTE EL CAMBIO CLIMÁTICO: IDENTIDAD AMBIENTAL Y GÉNERO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CUBANOS

THE PSYCHOLOGY FACING CLIMATE CHANGE: ENVIRONMENTAL IDENTITY AND GENDER IN CUBAN UNIVERSITY STUDENTS

Diana Rosa Rodríguez González
Dairis Galindo Tamayo
Evelyn Fernández Castillo
Yamila Roque Doval

98

FORMACIÓN DE MULTIPLICADORES DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN PSICOSOCIAL CENTRADO EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA GRUPAL, DESDE EL ENFOQUE SOCIAL DE LA CIENCIA

MULTIPLIERS TRAINING OF THE TRANSFORMATION PROGRAM PSYCHOSOCIAL FOCUSED ON GROUP SPORTS PRACTICE, FROM THE SOCIAL APPROACH OF SCIENCE

Dalia Angelita Hernández Castillo

MATERNIDAD ADOLESCENTE: APUNTES DERIVADOS DE UNA EXPERIENCIA 109

ADOLESCENT MOTHERHOOD: NOTES DERIVED FROM AN EXPERIENCE

Leonardo Andrés Aguilar Durán
Glorys Ángeles Barroeta Contreras
Diomaira del Valle Guillén Fernández
Lisbeth Catherine Rodríguez Saldeño

130

LA MATERNIDAD COMO DISPOSITIVO: EL DISCURSO DEL EMBARAZO EN MADRES ADOLESCENTES CHILENAS USUARIAS DE UN CENTRO DE SALUD FAMILIAR (CESFAM) DE LA V REGIÓN, CHILE.

MATERNITY AS A DEVICE: THE DISCOURSE OF PREGNANCY IN CHILEAN ADOLESCENT MOTHERS USUARIES OF A CENTER OF FAMILY HEALTH (CESFAM) OF THE V REGION, CHILE

Cristian Venegas Ahumada.
Verónica Henríquez Acuña.
Lilian Leiva Bustos.
Juana Pérez Pérez

149

**ESTRATEGIA PSICOEDUCATIVA PARA LA POTENCIACIÓN
DE LAS RELACIONES DE ACEPTACIÓN EN EL ALUMNADO RECHAZADO**

***PSYCHOEDUCATIONAL STRATEGY FOR EMPOWERMENT OF THE
RELATIONSHIPS OF ACCEPTANCE IN THE REJECTED STUDENTS***

Suset Mayea González
Blanca María Jiménez Reyes

Los autores

167

The authors

Nota Editorial

Un accidente informático ha sacado a nuestra Revista del espacio web. Nada que no pueda ser resuelto con el talento y el esfuerzo de nuestros colaboradores. Pero necesitamos tiempo.

Estamos dando los pasos necesarios para que en pocas semanas la Revista este disponible con todos sus números y trabajo.

Les pedimos nos disculpen.

Manuel Calviño
Director

EL ROL DE LA MUJER EN LA PANDEMIA. DIAGNÓSTICO DE ALGUNOS PLANTEAMIENTOS DE LA ECONOMÍA FEMINISTA

Claudia Adriana Calvillo Ríos
Andrea Patricia Yáñez Juárez
Miguel Omar Muñoz Domínguez

Universidad Autónoma de Zacatecas. Unidad Académica de Psicología. Zacatecas. México.

Resumen

Un tema transversal que está impactando en los sectores, laborales, de salud, educativos y políticos, es el género, en el cual se abordan problemáticas de exclusión que confrontan principalmente las mujeres, condiciones que se han decrecido y vuelto más evidentes durante el confinamiento en tiempos de pandemia, respecto a esta enfermedad infecciosa causada por el coronavirus (covid-19), algo que está llamando la atención desde la parte científica, es el número de casos que se presentan día con día, contagiando a 38 millones de personas a nivel mundial, presentándose más casos de hombres afectados por el virus en comparación con las mujeres. El centro Internacional de Investigación sobre la Mujer (ICRW), se ha hecho cargo de erigir la base de datos, donde se registra el impacto del virus a nivel mundial en relación al sexo y género. Sin embargo, el impacto que está teniendo la pandemia en las mujeres es mayor a pesar de que la prevalencia es más alta en hombres, a consecuencia de aspectos relacionados con los roles de género y con la precarización ante las tareas de sostenimiento de la vida, entre lo público y lo privado, que hacen mayoritariamente las mujeres.

Palabras clave: Pandemia, género, economía feminista.

Abstract

A cross-cutting issue that is having an impact on the labor, health, educational and political sectors is gender, in which exclusion problems faced mainly by women are addressed, conditions that have decreased and become more evident during confinement in times of pandemic, with respect to this infectious disease caused by the coronavirus (covid-19), something that is drawing attention from the scientific part, is the number of cases that occur every day, infecting 38 million people at the worldwide, with more cases of men affected by the virus compared to women. The International Center for Research on Women (ICRW) has been in charge of setting up the database, where the impact of the virus worldwide in relation to sex and gender is recorded. However, the impact that the pandemic is having on women is greater despite the fact that the prevalence is higher in men, as a consequence of aspects related to gender roles and precariousness in the face of life support tasks. between the public and the private, which mostly women do.

Keywords: Pandemic, gender, feminist economics.

Introducción

El género es un tema transversal, que se encuentra impactando sectores productivos, como laborales, de salud y desde instancias educativas. Para lo cual se abordarán las problemáticas de exclusión que afrontan las mujeres, condiciones que se han agravado y vuelto aún más

evidentes durante tiempos de pandemia. Esta pandemia ha colocado a la humanidad en un lapsus histórico particular, nunca antes vivenciado en generaciones, demostrando de manera clara y precisa, las desigualdades sociales, pero también ha permitido visualizar fenómenos que se percibían en un mundo cotidiano, pero ante el confinamiento debido al covid-19, surge una conciencia social y humanística.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), señala que las pandemias empeoran las desigualdades a las que se enfrentan las mujeres. Debido a que globalmente ocupan el 70% del personal en el sector social y sanitario, es de llamar la atención cómo al ser mujeres trabajadoras y productivas socialmente, están expuestas a la discriminación, así como a su salud, mental, física, sexual y reproductiva y necesidades psicosociales. Ya que se encuentran en población de riesgo al sufrir violencia de pareja y doméstica debido al aumento de estados emocionales por Covid-19 como el estrés y la ansiedad.

Estas mujeres soportan, una mayor carga de trabajos precarios y de economía sumergida de forma muy visible en Latinoamérica o están en la primera línea de trabajos de cuidados de atención socio-sanitaria. El contexto pandémico ha sacado a la luz, el rol de trabajos de cuidados que históricamente, no han tenido reconocimiento.

Esta pandemia pone en evidencia los roles de género tan marcados y divididos a lo largo de la historia, estas desigualdades que se determinan en general de manera global, dicha desigualdad, ante los sectores vulnerables, generan un riesgo mayor, en particular, dentro del continente americano, donde dichas desigualdades son más evidentes en las estadísticas referentes a situaciones de injusticia, precarización del empleo, crisis en el sistema educativo, de salud y la violencia de género, específicamente hacia las mujeres.

Con el advenimiento de la pandemia se muestran con claridad las desigualdades sociales, familiares, laborales y por ende de impacto económico, y aunque afecta a todos, no es igual en las mujeres que en los hombres, esto es importante, ya que se ha demostrado que tiene un impacto diferente de acuerdo a quién se es, dentro del grupo social, al que se pertenece, por mencionar, no es igualitario el impacto para las mujeres de comunidades rurales, que para las mujeres urbanas, esto a su vez arroja que no es igual a las mujeres que cuentan con un salario fijo, que a las mujeres que tienen que salir a trabajar y ganarse el sustento para sus hogares.

Objetivos

Identificar respecto al género, ¿Por qué hasta ahora no se ha reconocido el trabajo institucional feminizado?, ¿Dónde comienzan estas desigualdades?, ¿Por qué se dan estas discordancias?, esta dinámica desbalanceada puede deberse a un hábito patriarcal arraigado y acostumbrado, que ha formado parte de las sociedades en general, desde un impacto desproporcionado, relegado en las mujeres con exceso de trabajo y precarias condiciones de acceso ilimitado a servicios públicos.

Marco Conceptual

Datos respecto a desigualdades en el área de salud

Quienes se están enfrentando en el área de salud, la mayoría son mujeres, médicas, enfermeras, laboratoristas e intendencia, qué quiere decir esto, que quienes están dando una respuesta a los servicios de salud prioritariamente son las mujeres, que además están pensando en lo que dejan en casa, hijos, esposo, padres, y madres, por lo que esta doble

preocupación, de salvar vidas y al mismo tiempo preocuparse porque sus familias se mantengan bien y seguros.

El tema sustantivo de la desigualdad es muy importante, las mujeres se encuentran en primera línea, en primer contacto con el coronavirus, expuestas al virus, que representan el 75% de la población de las trabajadoras en el sector salud, además hay que tomar en cuenta que perciben sueldos que son 25% más bajos que los de los hombres en el mismo sector, entonces es como una doble pena, mayor exposición y menos retribución, porque en particular en los primeros meses de la pandemia, también cuando contrajeron el virus, muchas de ellas fueron tratadas como las responsables e incluso fueron marginadas,

Sin considerar que fueron quienes están en primera línea del frente arriesgando y exponiendo, sus propias vidas, sufrieron consecuencias por esta sobre exposición. Tal es el caso en el cual informó infobae en su edición el 31 de marzo del 2020, “Bajan del transporte a enfermeras en Jalisco, México y les rocían cloro por miedo a contagios de COVID-19”, para esto la Comisión Interinstitucional de Enfermeras del Estado de Jalisco (CIEJ) denunció que las trabajadoras que son parte del personal de enfermería, fueron objeto de hostilidad, la gente se retira o se alejan de ellas, sufren agresiones en la calle, así como en el transporte público por parte de los ciudadanos, a lo que fueron exhortadas a vestir de civiles y portar solo su uniforme en el campo de trabajo, con el propósito de evitar, agresiones físicas y verbales. Es así como el hecho de portar su uniforme fuera del trabajo del campo clínico, enfermera o médica, ya es una desventaja.

Términos de pobreza

Datos recientes del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). En México el 84% de las mujeres que viven en las zonas rurales, viven en pobreza moderada o extrema, es decir 8 de cada 10, se encuentra en situación precaria, aún más, sin salarios, sin seguro social y más de la tercera parte de las familias están lideradas, por mujeres exclusivamente, equivale a más de 9 millones de hogares, en el cual, más de 2 millones, la mayoría sin contratos, ni seguridad social.

Millones de mujeres trabajan en la informalidad en América Latina o en empleos precarios, para ellas es imposible decidir entre distancia social y un sueldo, otras muchas han dejado definitivamente su empleo, marcando un retroceso importante de la presencia de las mujeres en el mercado laboral, muchas de ellas han tenido que quedarse en casa, con niños que no han podido ir a la escuela, durante meses.

Por qué estar en casa, “quédate en casa” ha cobrado en las mujeres, costos adicionales, siendo evidente, el cansancio, la pobreza y los riesgos, ante esta situación, tuvieron que hacerse más cargo de la educación, apreciando a las maestras e incluso a la enfermera. Mujeres feministas bolivianas se vieron en la necesidad de vender cubre bocas para sobrevivir a la crisis económica, de color morado, llevando imprimiendo en ellos la leyenda “Quédate en casa, no es igual a cállate en casa”, no solo hacen un llamado de prevención contra el covid-19, sino además un llamado a cuestionar a las autoridades en un país en el que la mujer no es protegida de la violencia doméstica.

Los datos arrojan que las mujeres dedican al hogar 2.5% más que los hombres, las mujeres por lo general en el hogar aplican un total de 40 días dedicados al trabajo de hogar frente a los hombres, con un total de 16 días, si esto lo trasladamos a las mujeres con pobreza, estas

dedican 45 días para labores del hogar anverso a los hombres 15 días, esto nos habla y nos plantea justamente una desigualdad intensificada.

Aunado a esto, uno de los rezagos más importantes y de los desafíos, es la brecha digital que ya existía, la situación hoy en día es que todo lo que no funcionaba de manera digital, ahora está digitalizado, entonces el riesgo es que se amplíen más las brechas, dejando fuera, a una gran cantidad de mujeres que no tienen acceso a internet, que no tienen computadoras, en su casa, que el teléfono es limitado, relegándola en participación en su mismo contexto.

A nivel mundial, se sabe que hay 200 millones más de hombres que mujeres que tienen acceso a internet y en general las mujeres tienen 21% más probabilidad de no tener un teléfono celular, que es como lo básico, es decir que lo que pasa en México también está pasando en el resto del mundo, esta digitalización acelerada y que también en se ha mostrado en la pandemia a nivel global como la forma de poder seguir trabajando o consumiendo, incluso divirtiéndose, es una realidad para muchas mujeres y hombres. Tal como lo indicó el organismo especializado de las Naciones Unidas para las tecnologías de la información y la comunicación (UIT), fuente oficial para las estadísticas mundiales. El número de hombres usuarios de internet suele ser mayor porque especialmente en países de rentas bajas muchas mujeres viven en áreas rurales y tienen menos acceso a educación.

Al hablar de brechas de desigualdad, por un lado está el tema de los recursos y las pobreza en sí mismas por otro lado el tema del uso de las tecnologías digitales con respecto a las generaciones y si a ello le transversalizamos la categoría de género, vemos que estas brechas, vuelven a tener estas diferencias que marcan claramente una diferencia y una desigualdad también en el uso de las tecnologías.

En México hay 81 millones de personas usuarias del internet, la mitad que corresponde a 52% son mujeres, sin embargo este acceso es muy desigual hay una división dramática entre lo urbano y lo rural, donde muchas veces las mujeres no tienen un acceso funcional, aunque tengan teléfono, muchas veces las funciones no están, por lo que la brecha está afectando más a las mujeres rurales.

La brecha digital tiene que ver con los trabajos destinados a las mujeres, ocupando trabajos que no necesitan tener un computador u ordenador en casa, han estado destinadas a trabajo de comercio, trabajos informales, pequeñas ventas, entonces, la brecha digital si bien es un problema importante que hay que suplir hay que mejorar, todo el sector económico, en el cual las mujeres están más afectadas, el sector informal donde no necesitan esa brecha digital.

Un caso muy especial, son las historias de vida, de las mujeres maestras, en todos los niveles educativos, que han tenido que volverse expertas en computación, poder dar clases, poder revisar las tareas y para muchas de ellas ha sido en realidad una marcha forzada, un aprender en el momento para poder responder a las necesidades, que la pandemia ha dejado y eso habla también del rezago que se tenía de lo que no se ha hecho anteriormente y que ante esta emergencia, se asegure, que no solo las maestras, también maestros, cuenten con capacidades tecnológicas.

Una migración a las plataformas digitales prácticamente y sumarle el enorme peso por los trabajos de cuidados que tienen las mujeres, y los equipos de cómputo que se disponen en los hogares y que hay que compartir con otros miembros de la familia, además si se suma la inestabilidad y los precios de las conexiones a internet y un sinfín de elementos que van contribuyendo a una complejidad de realidades y actuales en el aquí el ahora y además con

premura y urgencia a ser atendidas y buscar las mejores soluciones, ante una realidad, que es una pandemia y que está allí y que no se va a ir de forma tajante tampoco.

¿Qué rol se destaca en la mujer ante la pandemia?

Las mujeres en América Latina, siempre han desempeñado un rol importante en la economía, solo que hasta hace poco tiempo, este rol no ha sido reconocido, ni valorado socialmente. Los formuladores de políticas públicas en los gobiernos, señalan que aproximadamente las mujeres en América Latina, dedican más de tres veces, del tiempo en tareas domésticas y en cuidados no remunerados que los hombres. Esta cifra es muy importante porque revela que las mujeres en América Latina tienen este rol de madres, de cuidadoras principales en los hogares y además de esto, revela que debido a los roles de género tradicionales que están enraizados por la cultura, no les permite dedicar su tiempo libre a otras actividades productivas, como la participación política, actividades laborales, que les permita tener una independencia económica. Como señala Westreicher (2020). La economía feminista es un enfoque económico que trata de incluir en el análisis de la economía la perspectiva de la mujer, relaciones y hechos económicos ante la desigualdad prevalente entre hombres y mujeres. Este es un rol muy importante, que siempre han cumplido las mujeres y que ahora se ha visibilizado durante la pandemia.

Otro rol muy importante es que las mujeres son mayoritarias en el sistema de cuidados, cerca del 80% de las personas que trabajan en el sector doméstico en América Latina son mujeres. Esto quiere decir que la mayoría de estas mujeres, se van a enfrentar en la casa teniendo un rol de madres de cuidadoras y segundo cuando van a trabajar, van a tener ese mismo rol que ahora con la pandemia, se ha agudizado y han tenido una carga doméstica y una carga emocional mucho más grande.

Hay un doble juego, el rol de la mujer, siempre ha sido el pilar de la sociedad, la pandemia puso en evidencia que ese rol, que es fundamental en todas las sociedades, fue fragilizado por la desigualdad de género que resulta una pandemia también. Si bien las mujeres han sido chivos expiatorios y al mismo tiempo víctimas de esta situación, han sido el motor de iniciativas para poder salir de la situación en general.

¿Por qué la falta de reconocimiento del trabajo institucional feminizado?

Una respuesta coexistiría por qué en su gran mayoría al ser un trabajo de mujeres, se consideraba como algo natural, y no como una función laboral, parte de las obligaciones inherentes al hecho de ser mujer, también es importante tomar en cuenta el tema de la representación política de las mujeres hasta hace poco, su representación era deficitaria, lo sigue siendo, pero ni siquiera llegaban a tener un porcentaje suficiente, para imponer sus problemáticas, que las afectan a ellas en particular, en la agenda política, obviamente, el asunto de la paridad es muy importante, no es suficiente no es automático, pero es muy importante.

El tema de la paridad y la desigualdad de género, es una pandemia que existe en América Latina desde siglos atrás y ya se ha venido trabajando en décadas anteriores, en abrir estos caminos para poder llegar a una paridad, el problema aquí es que no hay transversalidad, todos los caminos se han abierto de manera separada, hay mujeres que han abierto espacios importantes y que siguen ocupando puestos importantes, sin embargo el problema de fondo es como, los hombres participarán en la aceptación de este rol que va a jugar la mujer más adelante.

El ministro de hacienda de Chile mencionó que en plena pandemia, no podemos hablar de pandemia sin el rol de las mujeres, pero nos damos cuenta que eso queda en las palabras, sí prometen grandes cosas, pero las políticas de cada gobierno, el hecho de aplicar esa política y de realmente incorporar a la mujer en el juego económico, o en el juego político, ahí cuando el lugar no se está dando, lo sabemos hoy día, las mujeres, están en primera línea en todos los aspectos, como nuevas políticas económicas del sistema capitalista, existe una profunda desigualdad de género, las mujeres van a poder y deberán tener su lugar, pero esto va a darse, si los hombres, dan ese lugar efectivamente a la mujer.

El caso de las empleadas domésticas que es muy específico en Latinoamérica, representa a un grupo vulnerable cuyos derechos no han sido garantizados, sobre todo en tiempos de pandemia, esto no es nada nuevo, ya desde hace siglos, ha sido un grupo, cuyos derechos han sido vulnerados, a pesar de los avances legislativos que se han conseguido en los últimos años, sigue siendo un sector muy informal, cuyos derechos humanos, están siendo violados a diario, con la llegada de la pandemia hubo despidos masivos, sin percibir beneficios, por parte de los empleadores, en algunos casos, ni siquiera su último sueldo, siendo un grupo, cuyo acceso al Seguro Social, es difícil, no se garantiza, esto ha tenido consecuencias en su capacidad en tener acceso a la atención médica, otro aspecto es que la mayoría no tuvo acceso a bonos estatales, realmente se encontraron sin ninguna fuente de ingreso. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) afirmó que la desigualdad entre los géneros en el mundo del trabajo se agudizó con la pandemia de covid-19, golpeando desproporcionadamente la ocupación y los ingresos de las mujeres y no cambiará en el futuro cercano.

En Perú más del 85% no tuvo acceso a bonos estatales y para las que no perdieron el trabajo, están expuestas a una sobre explotación terrible, la carga laboral aumentó, porque las medidas de higiene, están más estrictas, también por el cierre de las escuelas, entonces la atención a los niños y niñas les exigió un mayor trabajo, otro caso en particular las que trabajaron en sus hogares, están casi como secuestradas, el que no pueden salir, por el riesgo de que vuelvan a la casa transportando el virus, les dicen que pueden salir pero, vas a tener que hacerte la prueba médica del covid, hay que tomar en cuenta que por ejemplo en Perú el costo de la prueba es casi la mitad de un sueldo mínimo, que no les está garantizado a ellas tampoco.

En Chile, hay 120.000 mujeres en el mercado negro informal, hoy en día están exigiendo se puedan gratificar los convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el 189-190, que protege a las trabajadoras domésticas por una parte y también protege y sanciona el acoso sexual y el abuso en el mundo del trabajo, porque es un sector fundamental, es el pilar en muchas casas en América Latina, sin embargo es un sector que se observa con un desprecio absoluto, en el cual las mujeres han tenido que salir a la calle a manifestarse y siguen haciéndolo para poder ser consideradas como una fuerza de trabajo que necesita estar resguardada por sus derechos.

La pandemia también ha producido el efecto devastador de la violencia de género

La violencia de género que se vive actualmente en América Latina y que siempre se ha vivido, es otra pandemia silenciosa, que viven día a día todas las mujeres latinoamericanas, según estimaciones cerca del 27% de las mujeres en América Latina han experimentado violencia física o sexual por parte de su pareja, durante el confinamiento y durante la crisis sanitaria, estas cifras van aumentar de manera significativa, además de esto no solo existen la violencia física o sexual, sino que también existen los feminicidios que es el asesinato solo por el hecho

de ser mujeres, en el año 2019 se estimaba que aproximadamente 3,800 mujeres fueron asesinadas en América Latina por mano de sus agresores.

Obligando a que un número considerable de mujeres tuviesen que pasar tiempo en confinamiento con sus maltratadores. No olvidar la violencia en las redes sociales, la violencia de género está no solo en un nivel presencial, en los hogares, en el trabajo, o en el aula de clases, ahora también en escenarios digitales que también forman parte de una vida en diferentes contextos sociales, en un ámbito cotidiano y público, se trata de un acoso cibernético. Tal es el caso en abril del 2021 en el estado de México, donde una maestra fue agredida por su pareja mientras impartía su clase en línea.

América Latina solo cuenta con algunas legislaciones con respecto al feminicidio, solo 15 países tienen legislación con respecto a esto, de los 33 países de América Latina, esto quiere decir que en materia legislativa y marcos jurídicos las mujeres todavía no están siendo protegidas por los gobiernos, durante estas restricciones de confinamiento, de la movilidad local y entre regiones, en algunos casos, por ejemplo en Colombia se vio un aumento del 51% son casos de violencia intrafamiliar, en el Estado de México, se han presentado hasta el momento 2,030 denuncias por lesiones dolosas contra mujeres, lamentablemente estas cifras van en aumento, esto es preocupante.

Por otra parte hubo políticas públicas muy dañinas para las mujeres, por ejemplo la alcaldía de Bogotá tomó como decisión condicionar las ayudas monetarias a los hogares de bajos recursos, al requisito de que no hubiese denuncia por violencia doméstica dentro de dicho hogar, obviamente eso fue una medida disuasiva, las mujeres que están sufriendo violencia, por miedo a perder su única fuente de ingresos durante la pandemia no han ido a denunciar, no pueden porque el riesgo era perder esta única fuente de ingresos.

Liderazgo femenino durante la pandemia

Estudios evidencian que el liderazgo femenino, ha llegado a salvar vidas durante la pandemia, enfatizando que esta situación puede poner en valor lo que es cierto, un bien social.

La revista FOPER emitió un listado de 7 mujeres que hoy día están al mando de ciertos países y era donde mejor la crisis se había gestionado, los países Nórdicos como Noruega y Dinamarca, las mujeres son las que tienen la batuta de alguna manera porque tienen ese doble estándar, de una manera de pensar en el mundo laboral, en el mundo del trabajo, en la política como mujeres capaces, competentes, para poder llevar a cabo majos y estrategias, para poder salir de esta crisis y por otro lado está la doble carga mental que si bien es cierto es una problemática, saben lo que pasa en las casas, saben ponerse en el lugar del otro. Sanches (2021), editó que un estudio muestra cómo los pueblos gobernados por mujeres registraron un 43% menos de muertes.

Estos referentes femeninos que ha habido en ciertos lugares y países, dan cuenta de este aspecto positivo como una apertura de esperanza, de que las mujeres tienen que estar ahí para poder sacar a la gente de la pandemia. En algunos de los mecanismos que se están activando durante esta crisis, también podemos encontrar ciertos beneficios hacia la mujer.

Conclusiones

No cabe duda que es complicado lograr la igualdad, pero es un proceso que en este momento de la historia de la humanidad se cuenta con igualdad sustantiva y que puedan vivir las mujeres en su día a día de manera general. Para esto es importante transformar a las sociedades, con el fortalecimiento de programas de igualdad de género, redes de apoyo, espacios de atención para la violencia de género, tendientes a la igualdad y por supuesto de la escucha a las comunidades.

Para lo cual, se hace necesario, apoyos de servicio comunitario de salud y psicológicos, para trabajar la atención a las demandas para lograr una disminución, con una tendencia hacia erradicar la violencia de género, particularmente e informar para poder lograr vivir sin permitir la violencia, sin miedo a ser atacadas, discriminadas, contar con un trabajo digno, equitativo de distribución de cuidados y tareas en el hogar, lo cual brindará autonomía económica, lo cual implica un apoyo económico para sus familias.

Algo que agobia dentro de la sociedad son preguntas ante la incertidumbre del futuro, cuándo se terminará, cuándo se regresará a la normalidad, en qué condiciones físicas y mentales se estará, cuál será la nueva normalidad, al tener que estar presentes en espacios públicos.

Aunque el futuro es incierto, es importante trabajar en estrategias, para reducir dificultades que generan esta brecha. Pensando en transformaciones estables, sobre todo en escenarios posibles, después del covid-19, cuáles serán los retos, para disminuir estas brechas de desigualdad hacia la prevención, ante casos de violencia y casos de desigualdad.

Cómo se percibe el futuro

Los temas que se vuelven más urgentes, tienen que ver con el sistema de cuidados. Parte del futuro y ante esta vivencia mundial, es realmente traer a la luz pública, debates sobre los cuidados y la importancia que tiene desarrollar a nivel nacional un sistema nacional de cuidados que permita tener políticas públicas, está corresponsabilidad que empieza en casa entre hombres y mujeres, en el tiempo que las mujeres dedican al cuidado y labores domésticas, comparado con los hombres, en los últimos quince años los hombres solo han aumentado siete minutos a colaborar en dichos cuidados, ahí hay una aceleración en esencial.

El tema de cuidado no es un tema solo personal, es un tema social, el cual requiere de políticas públicas, que comprendan estrategias comunitarias, se requiere además de un pacto entre las familias, en su diversidad, que a su vez tendrá un impacto directo en la participación de las mujeres en el mercado de trabajo y ahí entra el tema de cuidados, cómo se tiene que organizar el trabajo, incluyendo el teletrabajo, en esta flexibilización en términos de que las instituciones vean cómo poder acomodar los diferentes roles que tiene las personas, no solo las mujeres. Y como esto contribuirá a la seguridad y a la no violencia. Prueba de ello es el Modelo de atención

En México, refugios para mujeres víctimas de violencia y sus hijas e hijos, por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), es uno de los primeros frutos, sin duda un logro feminista, que a su vez trascendió entre organizaciones de la sociedad civil tomar la iniciativa de crear refugios para mujeres víctimas de violencia. Como lo menciono Garcí,a presidenta de INMUJERES. Este modelo es una alianza y compromiso entre gobierno y sociedad, una vía efectiva en favor del derecho a las mujeres a una vida libre de violencia.

Si hay algo que nos demuestra la pandemia es lo importante, que es poder trabajar, desde las políticas públicas, en una visión amplia sistémica y multidimensional, como un tema central.

También la pandemia nos ha mostrado como el liderazgo de las mujeres se ha manifestado en el manejo de la pandemia, se habla de líderes de los países bajos Nueva Zelandia, Alemania y como en esta forma de hacer política, las mujeres han aportado soluciones innovadoras que han permitido transitar de una manera muy interesante, esto llama la atención en el marco de estos aprendizajes, trabajar por la paridad en todo. Tener paridad en todos los ámbitos es importante, porque la demostración de la paridad en la acción de tener esa representación de mujeres y hombres, en su diversidad en todo, enriquece las labores de las políticas públicas, por lo cual la legislación es mejor.

Hay una mirada enriquecida que necesitamos en todos los ámbitos, hay mucho espacio, en este nuevo momento para colaborar, en la digitalización, la capacitación, hasta las políticas internas del liderazgo de mujeres dentro de todos los campos desde las ciencias sociales, ingenierías, el arte, etc.

Más directivas femeninas, en todos los ámbitos sociales, la paridad en todo es importante, muchas mujeres tienen la necesidad de participar y ver esto, al igual que tener más estudios sobre el impacto diferenciado de los cuidados de la vida académica de ellas a la luz pública, ante estos cambios generacionales. Esto nos da una idea de un futuro de esperanza y transformación.

El espacio de las mujeres en lugares estratégicos en la toma de decisiones a nivel macro, en los gobiernos, de los liderazgos de ellas en el mundo ante la pandemia y que tiene justamente esta perspectiva, es fundamental el papel de las mujeres, en la toma de decisiones.

La necesidad de tener una perspectiva de igualdad sustantiva de género es fundamental seguir, capacitándose, articulando con las expertas que tienen el tema. Es fundamental trabajar en conjunto y colaborar, para lograr esas transformaciones. Atender al llamado de ONU sobre las mujeres, de contar con medidas de mitigación para la erradicación de la violencia y la atención a las desigualdades. Informar a las mujeres que aunque están confinadas, que aunque permanecen en sus casas, no tienen por qué aceptar la violencia.

Con esta vivencia de la pandemia de lo que es quedarse en casa y de lo que implica reflexionar para cambiar, salir de esto hacia una nueva normalidad más, consciente de nuestro entorno, cuidadora, solidaria, que sea mejor para todos y para todas, que reconozca la importancia de lo que cada una y cada uno puede hacer, para cerrar las brechas de desigualdad, habiendo aprendido y no regresar a esa normalidad que no era buena especialmente para las mujeres.

Para llegar a esto hay que trabajarlo, no solo va a suceder porque se quiere, o se cree, cada una y cada uno desde sus trincheras, y obviamente en cada mujer desde las políticas públicas que son ámbito de competencia y que tienen un potencial para modificar el tema de la desigualdad, de esta sociedad aún en su mayoría patriarcal.

Referencias bibliográficas

Company, C., Manzanilla, L. Medina, M. (2021). Desigualdades. Mujeres y sociedad. Colegio Nacional.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Paginas/inicioent.aspx>

- Facio, A. (1992). Cuando el género suena. Cambios trae. Metodología para el análisis de género del fenómeno legal, Programa Mujer, justicia y género ILANUD, Costa Rica, s/editor.
- Guillé, M., Bucio N., IDS/ Mujeres. Cambiando Paradigmas/Red Nacional de Refugios, México.
- Infobae. Bajan del transporte a enfermeras en Jalisco y les rocían cloro por miedo a contagios de covid-19. Recuperado en 2020 de <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/03/31/bajan-del-transporte-a-enfermeras-en-jalisco-y-les-rocian-cloro-por-miedo-a-contagios-de-covid-19/>
- Medrano, A. (2010). Desigualdades de género. Edición. (1ª. ed.). Mensajero.
- Naciones Unidas Covid-19 respuesta. Igualdad de género en tiempos del Covid-19. Recuperado en 2019 de <https://www.un.org/es/coronavirus/articulos/igualdad-genero-covid-19>
- Observatorio del Principio 10 en América y Latina y el Caribe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de <http://observatoriop10.cepal.org/>
- ONU-Mujeres. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. Recuperado en 2013 de <https://www.un.org/youthenvoy/es/2013/07/onu-mujeres-entidad-de-las-naciones-unidas-para-la-igualdad-de-genero-y-el-empoderamiento-de-las-mujeres/>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) Recuperado en 1996-2021 de <http://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm>
- Organismo especializado de las Naciones Unidas para las tecnologías de la información y la comunicación (UIT). Datos estadísticas
- Sánchez. M. BBC News Brasil. Covid en Brasil: el estudio que muestra cómo los pueblos gobernados por mujeres registraron un 43% menos de muertes. Recuperado en 2021 de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-57928705>
- Sitio web oficial ICRW. Centro Internacional de Investigaciones sobre la mujer. Recuperado de https://wikivp.com/wiki/International_Center_for_Research_on_Women
- TIME. Las mujeres y la pandemia. Recuperado en 2021 en <https://time.com/collection/women-covid19-pandemic/5942117/mothers-fired-lawsuit-covid-19/>.
- Westreicher, G.(2020). Economía feminista. Economipedia.com

REPRESENTACIONES SOCIALES JUVENILES ACERCA DE SU PARTICIPACIÓN EN DISTINTAS ESFERAS DE ENFRENTAMIENTO A LA COVID-19 EN CUBA

Carmen Luz López Miari

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas

Resumen

En este trabajo se realiza un análisis de la participación juvenil en Cuba durante el enfrentamiento a la COVID -19 en el primer semestre del 2020 que se concreta en la caracterización de las representaciones sociales de una muestra de jóvenes universitarios de La Habana acerca de su participación en diferentes esferas de afrontamiento a la COVID-19. Para el estudio de las representaciones sociales se asume una metodología de análisis procesual y se determina como objeto de representación la participación juvenil en el enfrentamiento a la COVID-19, como sujeto de representación 45 jóvenes universitarios de 18 a 35 años que participaron en los distintos grupos creados para ello y el contexto de representación fueron los cuatro primeros meses de enfrentamiento a la enfermedad en Cuba.

Palabras claves: juventudes, participación, representaciones sociales, covid-19

Abstract

This paper analyzes the participation of youth facing COVID-19 in Cuba during the first semester of 2020 through a characterization of social representations of a sample of university students and their activities dealing with the pandemics. The used methodology to study social representations is processual analysis. The object of representation is determined as youth participation facing COVID-19; the subject of representation is 45 university students, between 18 and 35 years of age, distributed in different groups created for the matter; the context of representation is limited to the 4 first months of the disease in Cuba.

Key words: participation, youth, social representations

Introducción

Los acontecimientos que acompañaron la llegada del año 2020, determinaron que muchas de las investigaciones científicas estuvieran relacionadas con la pandemia provocada por la enfermedad COVID-19. Toda la fuerza científica se puso en función de contribuir desde sus posiciones y de manera transdisciplinar a las nuevas y emergentes problemáticas.

Las juventudes fueron el objeto de estudio de muchas de ellas, a partir de situaciones problemáticas de gran urgencia, que exigieron respuestas novedosas y pragmáticas como la atención psicológica a distancia y la práctica educativa en línea o mediante otras variantes que coexistieran con el confinamiento.

Los resultados de una encuesta realizada por la ONU a inicios de 2020 a adolescentes y jóvenes de América Latina y el Caribe, para conocer acerca cómo estaban viviendo la pandemia de COVID-19, revelaron que cada vez era mayor el número de jóvenes que estaban combatiendo de manera proactiva la propagación del virus y estaban trabajando de manera

formal o voluntaria para mitigar la pandemia y hacer frente a sus repercusiones. En correspondencia, la UNESCO propuso desarrollar iniciativas dirigidas a apoyar los esfuerzos de las personas jóvenes para actuar como agentes de cambio de manera segura y eficaz en el contexto de la pandemia de COVID-19, y destacó la importancia de tomar en consideración varios elementos como la inclusión, la participación y el deber de ofrecerles atención, confianza y compromiso (UNESCO, 2020).

Las redes comunicacionales publicaron artículos acerca de los jóvenes, que censuraban la actitud de este grupo social ante la pandemia por asumir una posición despreocupada e irresponsable al no cumplir con "... el aislamiento social preventivo y obligatorio ni la desinfección de superficies o higiene de manos, dado que es una enfermedad que en teoría no los afectaría de forma grave ..." (INFOBAE 2020).

Otros artículos colocaron a las poblaciones juveniles en un lugar de destinatarios pasivos de las prácticas de afrontamiento a la pandemia y les brindaban orientaciones o recursos, centrados en una posición de receptor enajenado de la realidad y algunos de ellos con un matiz individualista como se observa a continuación:

"... ordena tu entorno y organiza tu día ...", "...Reconoce tus emociones y no las reprimas...", "... Céntrate en ti mismo y busca formas de usar de manera útil y entretenida ese tiempo que te llega de improviso, eso te ayudará a proteger tu salud emocional ...", "...Piensa formas para estar en contacto con tus amigos ...", "... Sigue aprendiendo..." [http://www.unicef.org/mexico/salud mental](http://www.unicef.org/mexico/salud%20mental) de las y los jóvenes durante la pandemia.

Estas posiciones mediáticas en período de pandemia muestran un fenómeno muy debatido: "... mientras que para muchas instituciones públicas (sobre todo las vinculadas con el desarrollo social) los jóvenes son un simple "grupo de riesgo" al que hay que asistir, para otras (las menos), los jóvenes son –ante todo– "sujetos de derecho" y hasta "actores estratégicos del desarrollo ..." (Rodríguez 2019:26).

Esta última posición es la que asumió el gobierno y la sociedad cubana en los inicios de la batalla frente al SARS-CoV-2 y la prensa oficial le dio respaldo, publicando numerosos artículos que describían la participación juvenil en tareas diversas, que en algunos casos visibilizaron participaciones protagónicas en el enfrentamiento a la COVID-19. Coexistieron con ello noticias falsas que divulgaron las redes sociales y realidades que fueron sido silenciadas, lo que sumado al fenómeno de que, "... la gente ya no cree en "hechos" de la realidad, sino en "relatos" acerca de los mismos" (Rodríguez, 2019) revela una situación problemática global muy seria que es necesario estudiar desde el punto de vista científico.

En este trabajo se realiza un análisis de la participación juvenil en Cuba durante el enfrentamiento a la COVID-19 en el primer semestre del 2020 y se sigue una metodología procesual para realizar la caracterización de las representaciones sociales de una muestra de jóvenes universitarios de La Habana acerca de su participación en diferentes esferas de afrontamiento a la COVID-19.

Desarrollo

1- Caracterización del contexto cubano en la primera mitad del año 2020.

1.1- La participación ciudadana en las estrategias de gobierno para el enfrentamiento a la COVID-19 en Cuba

La situación económica en Cuba antes del inicio de la pandemia era ya muy compleja. El llamado “embargo” norteamericano es reconocido internacionalmente como un cruento bloqueo que trata de someter a la isla y asfixiar su economía. Es por ello que el desafío de la enfermedad COVID-19 ha sido calificado como descomunal por el presidente cubano en medio de “... un brutal recrudecimiento de la política de bloqueo económico, comercial y financiero de los Estados Unidos, dirigida a estrangular totalmente nuestro comercio, el acceso a los combustibles y a las divisas. ...” (Díaz- Canel, 2020)

Para hacer frente a la complicada situación se elaboró una estrategia intersectorial en la que la relación ciencia-estado-gobierno ha sido la base de las acciones para el enfrentamiento a esta enfermedad en el país. Algunos de los propósitos de esta relación han sido divulgados por los medios comunicacionales cubanos:

- Romper las trabas que limitan el desarrollo de las fuerzas productivas.
- Contar con la presencia de la ciencia en los polos productivos de los territorios.
- Capacitar los recursos humanos, para la toma de decisiones y la gestión de riesgo.
- Lograr que la investigación científica se convierta en una herramienta que dominen las entidades decisoras, alienten, apoyen y acudan a ella para resolver los problemas.
- Vincular los organismos a las universidades, como parte de la estrategia de la solución de cada problema en la investigación científica y la innovación (Granma, 2020).

De la misma forma se presentó un conjunto de acciones estratégicas entre las que se destacan:

- Creación del Grupo Temporal Nacional dirigido por el presidente y el primer ministro que se reúne diariamente e intercambia semanalmente con expertos y científicos para evaluar los resultados de las investigaciones y su aplicación, así como con el Grupo Asesor Económico para abordar los temas concernientes a la estrategia de desarrollo económico social.
- Activación de los Consejos de Defensa Provinciales en todo el territorio nacional.
- Realización de conferencias de prensa y Mesas Redondas diarias para informar al pueblo sobre la actualización de la marcha del Plan para la Prevención y Control del nuevo coronavirus (COVID-19).
- Exposición y análisis en todos los Consejos de Defensa Provinciales, de los resultados de los modelos matemáticos y los estudios de geolocalización y georreferenciación por investigadores de las facultades de Matemática y Geografía de la Universidad de La Habana (UH).
- Concepción de la Estrategia Económica Social para enfrentar un escenario prolongado de crisis. (Díaz-Canel, et al, 2020:7).

Para hacer breve análisis del carácter participativo de estas estrategias de gobierno resulta necesario asumir una posición teórica de la categoría participación.

Muchas han sido las definiciones elaboradas de esta “expresión cargada de ideología cuyo verdadero significado debe buscarse en la estructura y la intencionalidad de la propuesta que la contiene” (Giorgi, 1995).

En este trabajo tiene mucho sentido ver la participación como

“... acción colectiva de interacción social a través de la cual un actor social busca incidir en el proceso vivido por una actividad pública (es decir, su gestación, discusión, formulación de respuestas, ejecución de estas, control del proceso), intentando transformarla para que esta responda a sus intereses colectivos.”(Morales Guerrero, 1997) citado por (Lázaro, 2015).

Para que la participación responda a este enfoque debe cumplir los siguientes requisitos:

- Actividad colectiva y organizada para incidir en el poder.
- Involucramiento consciente y activo de las personas en procesos sociopolíticos.
- Orientada hacia un proyecto que reconoce las necesidades de quienes forman parte de él.
- Atención a las características y posibilidades de quienes participan y del contexto en que se desarrollan.
- Productora de iniciativa y capacidad de decisión (Rodríguez-Mena et al, 2015:28).

El análisis de la ejecución de la estrategia intersectorial antes mencionada, durante el primer año de pandemia, permite identificar algunos requisitos de participación en acciones que pusieron a los ciudadanos en un rol activo, ya sea desde posiciones de receptor completamente informado y orientado a través de numerosas vías (grupos de whatsapp, redes sociales, medios masivos de comunicación tv, radio, líneas de ayuda telefónica, pesquisaje diario para el control y la información sobre la enfermedad), hasta la asunción de roles más protagónicos de acuerdo a las necesidades profesionales y ocupacionales más demandadas por esta situación de emergencia.

Sin embargo, considero que fueron los valores que predominan en el pueblo como expresión de nuestra idiosincrasia humanista y solidaria, la clave para el éxito en ese primer año de la batalla por la salud, en la que participaron profesionales, dirigentes, trabajadores de distintas áreas productivas, de servicio, del orden interior y en un lugar destacado los estudiantes universitarios y jóvenes en general.

1.2- La participación de los jóvenes cubanos en el enfrentamiento a la COVID-19 en el año 2020.

El análisis de la participación de la juventud en la construcción de ciudadanías y el desarrollo social necesita de una caracterización de este grupo etario y de las particularidades de sus manifestaciones de acuerdo al contexto de que se trate.

En el caso de Cuba no es posible caracterizar de forma homogénea a la juventud. Desde la sociología se percibe como un grupo demográfico enmarcado en un determinado intervalo etario y la noción de juventud ha puesto el énfasis en su composición heterogénea por lo que se asume hablar de juventudes para dar cuenta de su diversidad (Domínguez, 2019).

Según Martín Barbero, la noción de juventud adquiere la categoría de “nuevo actor social” en las décadas del 70 y 80 del pasado siglo como resultado de su presencia en procesos sociales y medios de comunicación en Latinoamérica (Jacks, Nilda et al 1980).

En esas décadas la juventud cubana se destacó por un fuerte compromiso social y una participación protagónica en contiendas de gran importancia como la campaña de alfabetización realizada en 1961, la zafra azucarera de 1970, las misiones internacionalistas en África de la década del 70 y 80, entre otras.

En el imaginario social cubano abunda la creencia de que los jóvenes de las últimas generaciones muestran una apatía mayor, ante los procesos políticos y sociales, que las generaciones que los precedieron y algunas investigaciones acerca de la subjetividad juvenil muestran resultados desfavorables acerca de su participación en estos procesos y cómo son percibidos por los jóvenes.

Una de estas investigaciones se refiere a la participación social comunitaria de jóvenes de Buenavista, (un barrio habanero) que reveló interesantes situaciones de sus percepciones, necesidades y factores que obstaculizan las actividades convocadas por la comunidad y sus instituciones, así como en un segmento poblacional que constituían jóvenes que no estudiaban ni trabajaban y algunos presentaban comportamientos no aceptados socialmente (D' Angelo 2012).

Los resultados investigativos muestran que estos jóvenes "... aprehenden contenidos y normas asociados a la participación en términos de asistencia, movilización, respuesta a una convocatoria, lo que resulta coherente con las expectativas de instituciones y organizaciones comunitarias con respecto a la participación" (D' Angelo, 2012).

Esta manera de "participar" no responde a las características que se asumen como requisitos de una verdadera participación y resulta necesario explorar este fenómeno en las circunstancias contextuales actuales en las que "las juventudes cubanas" han sido convocadas masivamente a realizar tareas en un proceso complejo, en actividades que nada tienen que ver con su práctica cotidiana y en labores difíciles, de servicio, alejadas de las aspiraciones profesionales y del estilo de vida de estos jóvenes, muchos de ellos estudiantes universitarios, egresados de distintas carreras o investigadores y doctores en ciencias.

Por otra parte, estas actividades implican el enfrentamiento al peligro potencial de enfermar gravemente o hasta morir por lo que resulta necesario profundizar en la subjetividad de estos jóvenes para comprender el significado que atribuyen a esta participación y si se repiten los hallazgos de

"... necesidades sentidas de autonomía y protagonismo por parte de jóvenes para el desarrollo de procesos participativos, en la medida en que se ponen de manifiesto problemáticas asociadas a la delegación de responsabilidad, por parte de jóvenes, de la solución a problemas comunitarios, así como la asunción por parte de estas instancias de dicha responsabilidad ..." (D' Angelo, 2012).

La respuesta juvenil ante la crisis socio-económica en esta emergencia sanitaria que vive Cuba permite también problematizar en la relación identidad-juventud- crisis. Teniendo en cuenta las propuestas de Carles Feixa estaríamos en presencia del tercer tipo de crisis en el que esta "... aparece como una variable dependiente, como efecto de coyunturas históricas de estancamiento y recesión económica, social o política, que afectan de manera especialmente intensa a las personas jóvenes, por su situación de vulnerabilidad o por la transitoriedad de sus trayectorias de vida. ..." (Feixa, s/f).

No se trata en este caso específico de una crisis de autoridad tal como la describe Gramsci, aunque sería interesante indagar más profundamente en las significaciones que los jóvenes conceden a su autonomía durante este proceso participativo de enfrentamiento a una crisis sanitaria y económica.

La juventud adquiere una situación de vulnerabilidad en la pandemia, también en Cuba, porque, si bien es cierto que este grupo etario no es propenso a desarrollar formas graves de la enfermedad, hay otros factores que los afectan por la responsabilidad que adquieren en el cuidado a sus familiares, ya sean niños o adultos mayores a su cargo.

Desde el punto de vista laboral los jóvenes son uno de los grupos sociales menos consolidados. El ministerio del trabajo cubano en su diagnóstico para las estrategias señaló que un segmento vulnerable eran los trabajadores por cuenta propia, especialmente los trabajadores contratados y dentro de este fragmento la población juvenil es numerosa.

La investigación de la relación identidad-juventud-crisis es por lo tanto un tema pertinente, pudiera decirse ineludible en estos tiempos y requiere de una atención amplia y enfocada al diagnóstico de la diversidad juvenil.

En este trabajo no es posible generalizar los resultados acerca de las representaciones sociales de los jóvenes sobre su participación en el enfrentamiento a la COVID-19 precisamente por la diversidad de este grupo social y su interseccionalidad con otros grupos vulnerables y heterogéneos.

El confinamiento y la paralización de las actividades en este período de la pandemia limitó el acceso al trabajo de campo por lo que se realiza el estudio solo con una muestra de estudiantes y trabajadores universitarios teniendo en cuenta las características de este sector de la juventud ante las crisis y la "...importancia que tiene estudiar lo que sucede en la educación superior tomando en cuenta el punto de vista de los estudiantes para comprender las características de las juventudes en el presente y, particularmente, los modos en los que se produce la relación entre los jóvenes y la política ..." (Galindo et al 2011:9).

Metodología utilizada en la investigación

La anterior problematización se concreta en la necesidad de explorar la subjetividad juvenil que ha sido movilizada en tareas de enfrentamiento a la COVID-19 para identificar motivaciones, creencias, valoraciones, afectos, actitudes acerca de su participación en este proceso.

Se trabaja con la categoría representaciones sociales para explorar el universo simbólico juvenil y resolver el siguiente problema de investigación: ¿qué características poseen las representaciones sociales de una muestra de jóvenes de La Habana acerca de su participación en diferentes esferas de afrontamiento a la COVID-19?

La categoría representaciones sociales resulta pertinente para este trabajo en tanto posibilita develar el sistema de sentidos culturalmente construidos y reproducidos por el sujeto en su interacción. El resultado de estas representaciones sociales "... no puede ser considerado como un objeto recolectado, sino que es producido en el proceso de co-construcción entre el investigador y los sujetos participantes de la investigación ..." y permite "... comprender e interpretar los sentidos y significados que los actores le otorgan a los fenómenos de los cuales cotidianamente son parte, y por tanto, actúan en consecuencia ..." (Weisz, 2017).

Con el estudio de las representaciones sociales se puede hacer explícito el sentido común consensuado de los jóvenes investigados acerca de su participación en el enfrentamiento a la COVID-19 en Cuba y se aprovecha la potencialidad de la teoría de representaciones sociales como estrategia metodológica que posibilita el conocimiento del contexto en el que se construyen estas.

Para organizar el trabajo se determinan los siguientes objetivos:

Objetivo general: Caracterizar las representaciones sociales de una muestra de jóvenes de La Habana acerca de su participación en diferentes esferas de afrontamiento a la COVID-19.

Objetivos específicos:

- Identificar el carácter participativo de la estrategia de gobierno en la primera mitad del año 2020 en el enfrentamiento a la COVID-19 en Cuba.
- Establecer relaciones entre la presencia juvenil en las estrategias de enfrentamiento a la COVID-19 en Cuba con las categorías participación, autonomía y construcción social de la juventud desde la concepción estudiada en la especialización.
- Identificar ejes analíticos y categorías subyacentes de representación social en la narrativa de jóvenes que participaron en tareas de enfrentamiento a la COVID-19.

Esta investigación se enmarca dentro de una metodología cualitativa-descriptiva con el uso de métodos hermenéuticos como el análisis del discurso y la inducción-deducción para interpretar el contenido de las narrativas de los jóvenes acerca de su participación en las tareas de enfrentamiento a la COVID-19.

Para el estudio de las representaciones sociales se asume una metodología de análisis procesual y se determina como objeto de representación la participación juvenil en el enfrentamiento a la COVID-19 en Cuba.

El sujeto de representación lo constituyen en este caso, una muestra de jóvenes universitarios de 18 a 35 años que participaron en los distintos grupos creados en el enfrentamiento a la COVID-19 en Cuba.

El contexto de representación son los cuatro primeros meses de enfrentamiento a la COVID-19 en Cuba.

Se aplicó un cuestionario (anexo 1) a una muestra aleatoria simple de 46 jóvenes universitarios de La Habana que participaron en las siguientes tareas:

- Pesquisa activa en las comunidades realizada por médicos, estudiantes de medicina y otras especialidades.
- Servicios no médicos de aseguramiento en hospitales y centros de aislamiento por estudiantes universitarios y jóvenes trabajadores de especialidades no médicas.
- Orientación psicológica mediante medios comunicacionales y grupos de whatsapp realizada por estudiantes y profesionales de la psicología.
- Coberturas de las conferencias de prensa del MINSAP notas informativas, y entrevistas a profesionales del sector sobre el comportamiento de la COVID-19 en Cuba realizadas por jóvenes periodistas y comunicadores.
- Procesamiento y análisis sistemático de la opinión pública sobre el coronavirus realizado por jóvenes investigadores sociales.

El guion del cuestionario se elaboró a partir de tres ejes analíticos o campos de representación:

- Un eje informativo en el que se explora el acceso a las tareas, su descripción y naturaleza de la convocatoria.

- Un eje de representación en el que se exploran valoraciones acerca de la participación juvenil, posibilidad de autonomía, creatividad y protagonismo.
- Un eje actitudinal relacionado con motivaciones y valores relacionados.

Para la obtención de las representaciones sociales de la muestra estudiada se utilizó la metodología propuesta por Cuevas, (2016) que se realizó mediante las siguientes acciones:

1-Estudio reiterado de las respuestas a los cuestionarios para identificar temas comunes y divergentes en sus opiniones acerca del objeto de representación.

2-Confección de listado de palabras más utilizadas por los encuestados, para lo que se utilizó el programa de concordancia AntConc 3.4.4w (Windows). Este programa está compuesto por las herramientas (Concordance-Clusters-Collocates-Wordlist) y dentro de cada herramienta hay una serie de instrumentos de análisis y de funciones que permiten, entre otras acciones, elaborar listados de agrupamientos léxicos (clusters), determinación de concordancias o listados de aparición de una palabra específica (llamada palabra de búsqueda, palabra base y también palabra clave que puede estar formada por una unidad, varias o parte de esta) acompañada del texto que la rodea (co-texto) y crear mapas basados en información relacional (ficheros.net). El software provee un marco unificado para el agrupamiento y el mapeo de ítems, a partir de la aplicación de una técnica de agrupamiento y una técnica de mapeo denominada VOS (Anthony, 2014).

3-Determinación de categorías temporales a partir del análisis de las palabras más frecuentes encontradas en las respuestas de los participantes ubicadas por el AntConc en las zonas calientes representadas en los clusters así como por su relación con los ejes o campos de representación utilizados.

4-Determinación de las categorías definitivas mediante la elaboración de tablas para cada una de las categorías temporales con los fragmentos de las respuestas que las contienen y su interpretación para la posterior redacción de las representaciones sociales (anexos 3 y 4).

5-Articulación de las interpretaciones a la luz del marco de referencia.

6-Redacción de las características de las representaciones sociales.

7-Resultados investigativos para la caracterización de las representaciones sociales de una muestra de jóvenes de La Habana acerca de su participación en el enfrentamiento a la COVID-19 en Cuba.

3.1- Evidencias de la participación juvenil en las estrategias de enfrentamiento a la COVID-19 en Cuba.

Las estrategias utilizadas en Cuba para el enfrentamiento a la COVID-19 garantizaron una participación de los distintos actores sociales y en especial de la juventud en tareas que refuerzan la relación ciencia-estado-gobierno.

Fueron creadas un gran número de brigadas juveniles con el eslogan de “Jóvenes por la vida” para realizar las tareas más necesarias en distintos ámbitos, de una gran diversidad y en la mayoría de los casos diferentes a las labores habituales de los jóvenes como:

- Apoyar las fuerzas del orden interior.
- Recuperación cañera.

- Pesquisa sanitaria y, divulgación en redes sociales.
- Brigadas constructoras.
- Brigadas agropecuarias.
- Brigadas para el ahorro energético en tiempos de pandemia.

Otras tareas de gran importancia realizadas por los jóvenes cubanos en este período han sido: Investigaciones científicas relacionadas con la COVID-19, entre las que se encuentran: trabajo en candidatos vacunales, procesamiento de muestras para el diagnóstico de la enfermedad, elaboración de mapas, estadísticas, aplicaciones APK para diferentes usos (para pesquisado virtual, para atención a adultos mayores y para organizar el acceso a productos de primera necesidad), servicios médicos vinculados directamente a la enfermedad en el territorio nacional y en otros países (Brigadas Henry Reeves), servicios de atención a grupos vulnerables a la enfermedad (básicamente personas de la tercera edad), llenado de frascos de hipoclorito para su expendio en las farmacias y en las localidades, confección de mascarillas, organización de acceso a la compra de productos de primera necesidad, organización del transporte público, entre otras.

Los resultados muestran, en primer lugar, la capacidad movilizativa del pueblo cubano y en especial de la juventud.

Los jóvenes de todas las provincias del país aportaron de forma directa a las tareas de impacto, propias de cada territorio desde los diversos perfiles y a partir de la convocatoria realizada por diferentes organizaciones políticas y sociales. También desde sus centros laborales y de estudio. Estas tareas han tenido una amplia cobertura en los medios de comunicación especialmente en las voces de sus protagonistas y los dirigentes juveniles.

Sin embargo, para afirmar que hay autonomía en esta participación es necesario explorar más profundamente la subjetividad juvenil y no serán suficientes los resultados de este trabajo, sesgados por el acceso a las representaciones sociales de un pequeño grupo de jóvenes de La Habana.

3.2-Descripción de los resultados de las acciones metodológicas realizadas para determinar las representaciones sociales de la muestra seleccionada.

Los resultados del estudio de las amplias respuestas al cuestionario aplicado, muestran de manera homogénea una satisfacción por el trabajo realizado y una plena conciencia del papel protagónico asumido por la juventud cubana en las diversas tareas realizadas en este período. Es importante señalar que no se encontró ninguna respuesta discordante lo que facilitó el procesamiento posterior de la información para la construcción de las representaciones sociales de esta muestra de jóvenes.

Para obtener el listado de palabras más frecuentes utilizadas en estas respuestas se hizo una corrida del programa de concordancia AntConc 3.4.4w (Windows) como se explicó en el proceder metodológico. Los resultados obtenidos que se muestran en el anexo 2 y dan cuenta de la frecuencia y de las relaciones semánticas que se encuentran en la narrativa de los jóvenes cuyo lugar privilegiado lo ocupan los términos oportunidad y jóvenes como se aprecia en las zonas calientes representadas por los clusters de color rojo en su relación con los términos hacer, contribuido, pandemia, búsqueda, creatividad y nosotros.

Estas relaciones entre términos fueron analizadas para la determinación de dos categorías analíticas provisionales: la participación como oportunidad y la contribución de los jóvenes al enfrentamiento a la pandemia.

La determinación de estas categorías temporales responde también a los campos de representación que se tuvieron en cuenta en el guion del cuestionario como plantea esta metodología.

Fueron elaboradas las tablas de resultados que aparecen en los anexos 3 y 4 a partir de la revisión del universo de respuestas y la selección de los fragmentos más significativos que contuvieran estas categorías. Mediante el uso del método hermenéutico y la inducción deducción se logró la generalización de las significaciones y la determinación de las nuevas categorías que expresan las representaciones sociales de esta muestra de jóvenes acerca de su participación en el enfrentamiento a la COVID-19.

Se realizó una clasificación de cada fragmento de las respuestas correspondiente a la categoría participación como oportunidad, que ratificó su pertinencia como categoría de análisis de las representaciones sociales de estos jóvenes destacándose los siguientes resultados:

- La participación como oportunidad de reafirmación generacional.
- La participación como oportunidad de independencia y desarrollo personal.
- La participación como oportunidad de desarrollo profesional.
- La participación como oportunidad de socialización.
- La participación como oportunidad de asumir retos.
- La participación como oportunidad de solidaridad intergeneracional.
- La participación como oportunidad para desarrollar la creatividad.
- La participación como oportunidad para fomentar valores como el humanismo, el patriotismo y el compromiso social.
- La participación como oportunidad en la construcción de ciudadanía.

Al analizar los fragmentos de respuestas vinculadas con la categoría provisional contribución de los jóvenes al enfrentamiento a la pandemia se comprobó que las respuestas daban cuenta de las características que estos jóvenes identifican en las conductas que se manifestaron en su participación. La manera de expresar la contribución por parte de la muestra estudiada evidencia aspectos de su identidad social por lo que se modifica la categoría provisional, se transforma en la siguiente categoría de análisis identidad social juvenil en el rol participativo y se concretan las representaciones sociales en los siguientes resultados:

- Contribución de los jóvenes como la vanguardia del pueblo cubano.
- Crecimiento de los jóvenes cubanos con su participación en el enfrentamiento a la pandemia.
- Protagonismo de los jóvenes en la ciencia, la asistencia, y las tareas productivas.
- Afán de los jóvenes de hacer sentir bien y ser valorados por otras generaciones.
- Necesidad de construcción colectiva de autonomía.

- Aportes de responsabilidad, optimismo, creatividad, osadía.
- Disposición y compromiso con las tareas.

Caracterización de las representaciones sociales de una muestra de jóvenes de La Habana acerca de su participación en el enfrentamiento a la COVID-19 en Cuba.

El punto de partida de esta caracterización es el análisis teórico de la relación entre la acción participativa realizada, en su correspondencia y/o incidencia en la subjetividad juvenil expresada.

Si se parte de las ideas de Gramsci acerca de que "... La comprensión crítica de sí mismo se logra a través de una lucha de "hegemonías" políticas de direcciones contrastantes, primero en el campo de la ética, luego en el de la política, para arribar finalmente a una elaboración superior de la propia concepción de la realidad. La conciencia de formar parte de una determinada fuerza hegemónica (esto es, la conciencia política) es la primera fase para una ulterior y progresiva autoconciencia, en que teoría y práctica se unen finalmente" (Gramsci, 1986:22).

Entonces, puede ser que la forma en que se ha convocado a la juventud a participar en el afrontamiento de esta crisis y la manera en que la juventud ha reaccionado a la convocatoria con acciones voluntarias, coherentes con el momento histórico, de compromiso, responsabilidad y gran esfuerzo estén incidiendo en la formación identitaria de estas juventudes y en la construcción de su ciudadanía.

La juventud como etapa de desarrollo psíquico se caracteriza por la construcción de su proyecto de vida, proceso en el que se reafirman creencias, concepción del mundo, sentimientos, convicciones, aspiraciones y la propia identidad, a partir de las vivencias cargadas de contradicciones con las que se enfrentan en su proceso de socialización y esta participación ha sido una oportunidad para la construcción de ciudadanía y sentimientos de pertenencia al proyecto social cubano.

El estudio de las representaciones sociales de los jóvenes sobre su participación nos acerca a la exploración de esa construcción que se pudiera estar gestando como resultado de la participación, pero al decir del propio Gramsci "... la relación de la teoría y de la práctica no es, de ninguna manera, algo mecánicamente dado, sino un devenir histórico, que tiene su fase elemental y primitiva en el sentido de "distinción", de "separación", de independencia instintiva, y que progresa hasta la posesión real y completa de una concepción del mundo coherente y unitaria ..." (Gramsci, 1986:22)

Los resultados de la aplicación de la metodología para determinar las representaciones sociales en la muestra de jóvenes seleccionada dan los indicios de esa construcción.

En el campo de la información los 46 jóvenes responden haber recibido la convocatoria para participar en las tareas a través de las organizaciones políticas y sociales, los grupos de whatsapp, sus centros de trabajo o estudio y los medios de comunicación:

"Escuché las noticias en los medios, donde la dirección del país hablaba precisamente de la necesidad de que los jóvenes apoyaran en estas tareas y me presenté en el gobierno de mi municipio (San Miguel del Padrón) para incorporarme a alguna tarea" (joven estudiante universitaria de 21 años).

“El centro estaba inmerso en el afrontamiento de esta enfermedad, en los laboratorios se procesaban pruebas de PCR diariamente, se trabajaba en proyectos de vacunas. Surgió así la idea de tratar con este péptido a pacientes que estuvieran graves y pidieron voluntarios para esa tarea en la línea roja” (joven investigadora 29 de años).

La descripción de las tareas realizadas es exhaustiva y en muchos casos se refiere a varias y diversas tareas realizadas por el mismo sujeto:

“Apoyé en mi comunidad con la recogida y entrega del almuerzo y comida a ancianos que estaban inscritos en el SAF (Servicio de Atención a la Familia) y además en el hospital ‘Salvador Allende’ (Covadonga) cumpliendo la función de personal de apoyo a la limpieza en el pabellón ‘Camilo Cienfuegos’ específicamente en la sala ICTUS (zona roja), limpiando cubículos, pasillos de las salas, los departamentos de enfermería y los dormitorios del personal de salud” (joven estudiante universitario de 22 años).

Para caracterizar los campos de representación y actitudinal es pertinente el análisis de los resultados metodológicos:

Se puede generalizar que para esta muestra de jóvenes la participación en las distintas tareas de enfrentamiento a la COVID-19 representó una oportunidad. El estudio minucioso de las respuestas permite identificar resiliencia en las diversas opiniones acerca de las posibilidades que encontraron en esta situación crítica para su desarrollo personal, profesional y sobre todo para una reafirmación generacional con un lugar importante en la sociedad cubana.

Frases como estas muestran el compromiso y necesidades sentidas de reconocimiento generacional:

“... oportunidad de demostrar que los jóvenes cubanos estamos dispuestos a ayudar y participar en las tareas más riesgosas y necesarias ...”, “... tuvimos la oportunidad de ser héroes o eso creemos ...”, “... nuestra generación que viene con nuevas ideas, ganas de hacer y transformar nuestra sociedad, y esta ha sido una oportunidad para demostrarlo ...”(joven estudiante universitario de 20 años).

La presencia de la palabra jóvenes en la narrativa de la muestra refuerza esta idea, el vínculo con las palabras contribución y hacer que se observa en los resultados iniciales, es un indicio de autoestima generacional y de fuertes sentimientos de identidad con ese grupo social.

En los fragmentos siguientes se muestran las características que atribuyen a la condición juvenil:

“...siempre fueron los jóvenes la vanguardia en la formación de la revolución, los protagonistas en las más emotivas e importantes labores y actividades ...” (profesora universitaria de 30 años).

“... Los jóvenes nos sentimos útiles y protagonistas en un momento trascendental para el país ...” (estudiante universitario 22 años).

“... somos la fuerza más capaz de emprender actividades como estas ...” (estudiante universitario de 19 años).

“... somos el motor impulsor del desarrollo de nuestro país ...” (mujer trabajadora de 34 años).

“... pero en todas ha estado primando el optimismo y creatividad que caracteriza a los jóvenes ...” (estudiante universitaria de 22 años).

“... la osadía, el coraje, la frescura de su discurso y su imagen, la laboriosidad, la entrega en la búsqueda de historias de afectados y aristas novedosas, la entrega a la misión urgente de informar sobre una grave epidemia ...” (énfasis propio) (mujer periodista de 35 años).

En el campo actitudinal se destacan valores como la solidaridad, el humanismo la colaboración intergeneracional como representaciones sociales de la participación:

“... Esta tarea aviva aún más el sentimiento de humanismo en los jóvenes...” (profesor de 29 años).

“... lo valoro un acto altruista y solidario, sin pedir nada a cambio. Lo hicimos porque nos nació ayudar al país que estaba necesitado de una mano amiga, y sobre todo de nosotros los jóvenes ...” (estudiante universitaria de 20 años).

“... Hemos recibido el agradecimiento constante de estas personas que bien pudieran ser nuestros abuelos y eso es algo que conmueve ...” (énfasis propio) (estudiante universitario de 20 años).

Resulta muy interesante el análisis de las respuestas relativas a la pregunta: ¿La organización de esta actividad fomentó la autonomía y la creatividad de los jóvenes?; pues todos los encuestados respondieron que sí pero sus argumentos se refieren más bien al desarrollo de habilidades, la socialización o desarrollo personal, que a la posibilidad de tomar decisiones en la ejecución de las tareas, como se observa en los siguientes fragmentos:

“La organización de esta actividad fomentó la autonomía y creatividad de los jóvenes ya que fuimos de manera general, capaces de desempeñar de forma eficaz tareas que nunca habíamos hecho e incluso que se salían de nuestro campo de trabajo o estudio, bajo la presión del riesgo a enfermar en un contexto que era nuevo para todo el mundo. Considero que vivir esta experiencia nos ha hecho más independientes, mejores personas, más capaces y sobre todo más humanos” (investigador de 25 años).

“... fuimos lo suficientemente creativos en las redes sociales, los consejos populares y en cada uno de los hogares en los que vivía algún anciano nuestra creatividad se multiplicó en función de lograr que ellos se sintieran cada vez más cómodos...”.

“... hemos realizado las tareas con optimismo, responsabilidad y muchas ganas de hacer ...” (estudiante universitaria de 23 años).

“Sí, esta tarea nos hizo más responsables, independientes y creativos. Algunos realmente ni nos conocíamos y en este espacio nos convertimos en una gran familia. Agradecemos los mensajes y apoyo recibido de nuestros familiares, amigos y de la máxima dirección de la universidad, pues siempre nos incentivaban a dar cada día lo mejor de nosotros ...” (estudiante universitaria de 22 años).

“Por supuesto que sí. Durante esta actividad mantienes tu mente las 24h pensando qué puedes hacer para aliviar desde nuestra humilde posición la carga de trabajo del equipo médico. A muchos nos sirvió para proyectos futuros relacionados con los estudios universitarios. Incluso a otros hasta los preparó para la vida en un hogar,

pues nos desempeñábamos generalmente en labores de limpieza”(estudiante universitario de 23 años).

Es evidente que las representaciones sociales de esta muestra de jóvenes se encuentran alejadas del enfoque de la autonomía, “... como campo de la no obligación; por fuera del disciplinamiento social, ...” (Acosta, 2014),

Sólo se aprecia la referencia a que los jóvenes construyan su autonomía en la respuesta siguiente:

“... En la medida en que los jóvenes comprendamos que la autonomía no es ‘cosa de uno’, y la entendamos como una construcción colectiva, entonces empezaremos a ser más autónomos. Con esa visión se pudiera (quizás) elaborar mejores proyectos para la juventud, que abarquen una mayor cantidad de jóvenes y los agrupe en dependencia de sus condiciones sociales, capacidades y disposiciones ...” (físico investigador de 28 años).

Solo en este caso hay un acercamiento a la concepción de la autonomía como una práctica constitutiva que permite afirmarse con identidades inéditas, con otras dinámicas, con otras acciones colectivas, con otras afirmaciones individuales; en el campo que se sale de lo impuesto, de lo controlado, de lo disciplinado (Acosta, 2014).

Este análisis nos permite identificar una brecha en las significaciones que otorgan los jóvenes estudiados a una participación totalmente protagónica en la construcción social, que es necesario profundizar en futuras investigaciones.

Conclusiones

El éxito obtenido en el primer año de enfrentamiento a esta pandemia en Cuba estuvo condicionado por un accionar coherente entre el partido, el estado y el gobierno junto a los actores que intervienen mediante su participación en una estrategia intersectorial que fue colegiada y discutida con todos los participantes para organizar los procesos logísticos, distribuir los recursos necesarios y tomar las decisiones con un enfoque científico.

Se constató el fuerte poder de convocatoria a la participación de los diferentes actores sociales para cumplir las diferentes acciones derivadas de la estrategia donde se han destacado los jóvenes de todas las provincias del país.

La relación entre las categorías identidad-juventud-crisis se puede interpretar, en este grupo de jóvenes encuestados en el primer semestre de crisis sanitaria en Cuba, de manera diferente a como la analizan Feixa y Gramsci, pues la juventud mostrada no ha reaccionado ante esta crisis como ante una “crisis de autoridad” si no que encuentra en ella la oportunidad de reafirmar su identidad de grupo generacional como actores sociales estratégicos del momento histórico.

Esta relación fue identificada socialmente con analogías como: “la pandemia es para esta generación como lo fue el Moncada para la Generación del Centenario” por el extraordinario papel que han jugado en su rol de protagonistas de las disímiles tareas ejecutadas.

Las representaciones sociales que se obtienen en este resultado científico giran alrededor de dos categorías analíticas: la participación como oportunidad y la identidad social juvenil en el rol participativo.

Las generalizaciones conducen a la concepción de la participación como una oportunidad de los jóvenes para su socialización y el resultante desarrollo personal y profesional, de asumir retos que les permitan demostrar su valor como grupo social de vanguardia que posee un alto desarrollo de potencialidades y valores de gran importancia para la construcción de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Acosta, Fabián (2015). "Políticas y política de jóvenes y juventud" (coord.) Jóvenes, juventudes, participación y políticas asociados, organizados y en movimiento. Bogotá
- Alvarado, Sara Victoria et al, (2012). Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado (Buenos Aires: CLACSO).
- Anthony, Laurence (2014). "AntConc (Window versión 3.4.4" [https:// programminghistorian.org](https://programminghistorian.org).
- Arguello, Juan Pablo et al "La juventud hace un llamado a tomar medidas contra el COVID-19 en América Latina y el Caribe" en <https://www.unicef.org/lac/historias/ureport-covid-19>.
- Cegarra, José (2012). "Fundamentos teórico metodológicos de los imaginarios sociales" Cinta Moebio 43:1-13
- Cuevas, Jazmín (2016). "Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación" Cultura y representaciones sociales año 11, núm. 21, septiembre, 2016.
- D' Angelo, Ovidio et al (2012). "Subjetividad social y su dimensión de valores en los procesos comunitarios, generacionales e institucionales cotidianos". Informe de resultado parcial sistematizador para Programa territorial La Habana: Valores en la juventud.
- Díaz-Canel, Miguel et al (2020). "Gestión gubernamental y ciencia cubana en el enfrentamiento a la COVID-19" en Anales de la Academia de Ciencias de Cuba La Habana vol. 10, no. 2.
- Domínguez, María Isabel (coord.) (2019). Imaginarios sociales juveniles acerca de la violencia sobre las mujeres. La Habana: Ruth Casa Editorial.
- Feixa, Carles Identidad, Juventud y Crisis: Narrativas hegemónicas y contrahegemónicas sobre la juventud contemporánea
- García, Melina y Vommaro, Pablo (2020). Jóvenes y reconfiguraciones de lo público: lecturas desde la pandemia <https://www.elpaisdigital.com.ar/>
- Galindo, Liliana et al (coords) (2011). Sentidos y prácticas políticas en el mundo juvenil universitario. Bogotá: Impreso Ediciones.
- Giorgi, Victor (1995). "Incidencia de la cultura neoliberal sobre la salud, sus técnicos y sus instituciones", en Segundas Jornadas de Psicología Universitaria, Montevideo: Multiplicidades.
- Gramsci, Antonio (1986). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. México: Juan Pablos Editor.
- Granma (2020) La Habana. 22 de junio <http://www.cmhw.cu/ciencia-y-tecnica/26944- cuando-ciencia-y-gobierno-se-hablan-hay-respuesta>
- INFOBAE (2020) <https://www.infobae.com/america/>
- Jacks, Nilda et al (2017). "Sujeitos juvenis e protagonismo social em Jesús Martín- Barbero" en Revista Famecos mídia, cultura e tecnologia. Poeto Alegre, v24, n2, maio, junho e agosto de 2017
- Lázaro, María Alejandra (2015). "La invisibilización de los y las jóvenes en la construcción de ciudad" Jóvenes, juventudes, participación y políticas asociados, organizados y en movimiento. Bogotá

Rodríguez, Ernesto (2019). "Juventudes, políticas públicas y mundo del trabajo en América Latina: dilemas y desafíos en tiempos de intensas disputas ideológicas y políticas" Texto preparado especialmente para el Curso de Especialización en Niñez y Juventud. Montevideo.

Rodríguez -Mena, Mario et al (2015) La Comunidad de aprendizaje MADIBA. Memorias de un viaje. La Habana: Acuario.

UNESCO (2020). "Encuesta juventud y covid-19" .Montevideo <https://es.unesco.org/news/encuesta-juventud-y-covid-19>

Weisz, Clara (2017). "La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. CES Psicología.10 (1), 99-108

Anexo 1-Cuestionario para jóvenes que participan en el voluntariado de afrontamiento a la pandemia covid-19 en Cuba

Estimado/a joven

Solicitamos nos comparta sus vivencias en la actividad o actividades realizadas en el afrontamiento a la enfermedad covid-19 en Cuba para la realización de un estudio acerca del protagonismo juvenil en dicha pandemia. Para ello puede contestar cada pregunta o incluirlas en un texto narrativo.

Datos personales:

Datos personales:

Edad

Sexo

Institución a la que pertenece

Describe la actividad o actividades que realizaste

¿Cómo recibiste la convocatoria para participar?

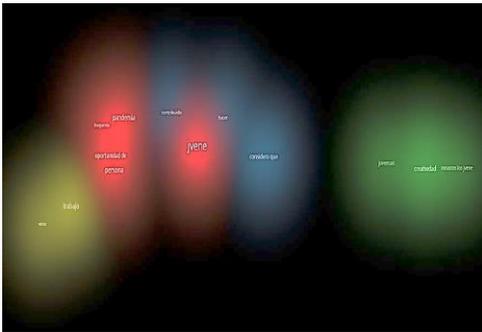
Explica los motivos que te impulsaron a participar

Cómo valoras la participación y el protagonismo de los jóvenes en esta actividad

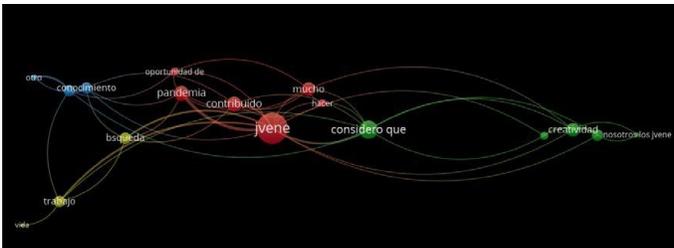
¿La organización de esta actividad fomentó la autonomía y la creatividad de los jóvenes?
Argumenta

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 2- Resultados de la corrida del programa AncConc Palabras frecuentes ubicadas en clusters 1



Relaciones entre palabras frecuentes 1



AntConc 3.5.8 (Windows) 2019

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Corpus Files
para adonis1.txt

Total No. of Cluster Types 21 Total No. of Cluster Tokens 27

Rank	Freq	Range	Cluster
1	7	1	oportunidad de
2	1	1	oportunidad de apoyar
3	1	1	oportunidad de apoyar a
4	1	1	oportunidad de aprender
5	1	1	oportunidad de aprender a
6	1	1	oportunidad de ayudar
7	1	1	oportunidad de ayudar a
8	1	1	oportunidad de demostrar
9	1	1	oportunidad de demostrar que
10	1	1	oportunidad de escribir
11	1	1	oportunidad de escribir varios
12	1	1	oportunidad de ese
13	1	1	oportunidad de ese algo
14	1	1	oportunidad de ser
15	1	1	oportunidad de ser héroes
16	1	1	oportunidad para
17	1	1	oportunidad para demostrarlo
18	1	1	oportunidad para demostrarlo, haciendo
19	1	1	oportunidad profesional
20	1	1	oportunidad profesional para
21	1	1	oportunidad profesional para hacer

Search Term Words Case Regex N-Grams Cluster Size
 oportunidad Advanced Min. 2 Max. 4

 Min. Freq. 1 Min. Range 1
 Sort by Invert Order Search Term Position On Left On Right

Total No. 1
Files Processed

Anexo 3 – Tabla 1 de procesamiento de categorías provisionales

Categoría: la participación como oportunidad

Fragmentos de las respuestas	Comentarios de la investigadora
Oportunidad de apoyar a mi país, aportando un grano de arena más a la lucha contra la pandemia.	Compromiso Patriotismo
La oportunidad de ayudar a otros jóvenes mediante la orientación psicológica.	Oportunidad profesional
Oportunidad para hacer tv en vivo y superar los miedos, estar junto a aquellos que mostraban esa ecuanimidad necesaria para seguir adelante sin desespero, acompañarlos en la exposición de cada nuevo asunto que se divulgaba sobre la enfermedad.	Oportunidad profesional Vínculo y colaboración intergeneracional
Oportunidad de demostrar que los jóvenes cubanos estamos dispuestos a ayudar y participar en las tareas más riesgosas y necesarias desde nuestro más profundo sentimiento humanista que se nos ha inculcado desde pequeños.	Reafirmación generacional Humanismo Patriotismo
Siempre quise demostrar que podía apoyar a mi país y esta es una oportunidad para eso.	Patriotismo Compromiso
Allí tuve la oportunidad de conocer historias e inspirarme creativamente para escribir varios relatos y cuentos.	Oportunidad para crear
Es una oportunidad de demostrar mis capacidades de todo lo que podía hacer sola sin la ayuda de mami y papi.	Independencia y desarrollo personal
Oportunidad de recrear nuestras habilidades, nuestras destrezas y valores.	Reafirmación generacional
Oportunidad de aportar mi grano de arena, de sentir que ayudaba y aportaba a mi país. Que mi familia se sintiera orgullosa.	Compromiso Patriotismo
Esos días no los olvidaré nunca, Tuvimos la oportunidad de ser héroes o eso creemos, fue una experiencia maravillosa, los aplausos de las 9, las fotos vestidos de verde, los mensajes de aliento a los compañeros que estaban un poco nostálgicos, nos convertimos en una gran familia.	Oportunidad de socialización Reafirmación generacional
El psicogrupo no solo fue una oportunidad de aprender del trabajo con grupos vía online, sino que estimuló en los jóvenes que participaron en él la búsqueda y asunción de estrategias para el estudio independiente, preparación para las PI, organización y manejo del tiempo, control de sus emociones, etc.	Oportunidad profesional y desarrollo personal
A muchos nos sirvió para proyectos futuros relacionados con sus estudios universitarios. Incluso a otros hasta los preparó para la vida en un hogar, pues nos desempeñábamos generalmente en labores de limpieza te hace sentir en carne propia que la mínima actividad que desempeñes es una gran oportunidad de ayudar a tu pueblo.	Oportunidad profesional y desarrollo personal
Nuestra generación que viene con nuevas ideas, ganas de hacer y transformar nuestra sociedad, y esta ha sido una oportunidad para demostrarlo, haciendo tareas que muchos se niegan a hacer (limpiar excrementos y otros fluidos) y más aun corriendo el riesgo de contagio.	Reafirmación generacional Asumir retos
En todo el tiempo que pasé trabajando en el hospital me cambió como ser humano en cuanto a los valores que ejemplifiqué anteriormente. Fue una oportunidad de que encontrara ese algo más que debía hacer	Desarrollo personal
Contribuir a visibilizar la voluntariedad de una parte de la juventud en Cuba. Oportunidad de afianzar mi carácter revolucionario y forjar este tipo de vínculos con otras personas	Reafirmación generacional
Algunos realmente ni nos conocíamos y este espacio nos dio oportunidad de convertirnos en una gran familia.	Socialización

Anexo 4- Tabla 2 de procesamiento de categorías provisionales

Categoría: contribución de los jóvenes en la pandemia

Fragmentos de las respuestas	Comentarios de la investigadora
Los jóvenes somos el menor grupo de riesgo así que nuestra participación es importante. Siento que si nosotros no damos el paso al frente qué quedará para los demás. Siempre fueron los jóvenes la vanguardia en la formación de la revolución, los protagonistas en las más emotivas e importantes labores y actividades. No podemos dejar de defender ese legado.	Protagonismo Continuidad histórica Patriotismo
Nos hizo crecer como jóvenes cubanos	Desarrollo e identidad generacional
Los jóvenes de la ciencia hemos realizado con mucha seriedad estas labores donde nos hemos sentido protagonistas	Protagonismo de los jóvenes a la ciencia
La mayor parte de los equipos de trabajo están conformados por jóvenes que hemos tenido que realizar disímiles tareas, algunas más investigativas, otras más de análisis de muestras y resultados, pero en todas ha estado primando el optimismo y creatividad que caracteriza a los jóvenes.	Compromiso profesional Reafirmación generacional
Ya había visto en las redes y medios noticias sobre jóvenes trabajando en instituciones de salud y era algo que yo también ansiaba hacer.	Aspiraciones Realización personal
Esta tarea nos hizo a los jóvenes más responsables, independientes y creativos.	Desarrollo generacional
Los jóvenes nos sentimos útiles y protagonistas en un momento trascendental para el país.	Protagonismo juvenil
...y me explicó que se estaba realizando una movilización de jóvenes de la universidad para esta tarea y sin pensarlo mucho le dije que podía contar conmigo	Disposición Compromiso
Creo que los jóvenes hemos superado las expectativas y eso es maravilloso.	Reafirmación generacional
Los jóvenes hemos realizado las tareas con optimismo, responsabilidad y muchas ganas de hacer. Hemos recibido el agradecimiento constante de estas personas que bien pudieran ser nuestros abuelos y eso es algo que conmueve.	Compromiso Relaciones intergeneracionales
Nosotros los jóvenes también fuimos lo suficientemente creativos en las redes sociales, los consejos populares y en cada uno de los hogares en los que vivía algún anciano nuestra creatividad se multiplica en función de lograr que ellos se sintieran cada vez más cómodos.	Creatividad Solidaridad Relaciones intergeneracionales
En la medida que los jóvenes comprendamos que la autonomía no es "cosa de uno", y la entendamos como una construcción colectiva, entonces empezaremos a ser más autónomos. Con esa visión se pudiera (quizás) elaborar mejores proyectos para la juventud, que abarquen una mayor cantidad de jóvenes y agrupe en dependencia de sus condiciones sociales, capacidades y disposiciones.	Autonomía
Fueron los jóvenes quienes diseñaron proyectos y estrategias para acompañar a la población.	Protagonismo
Sinceramente lo valoro un acto altruista y solidario, sin pedir nada a cambio. Lo hicimos porque nos nació ayudar al país que estaba necesitado de una mano amiga, y sobre todo de nosotros los jóvenes.	Valores Reafirmación generacional
Esta tarea aviva aún más el sentimiento de humanismo en los jóvenes.	Valores Reafirmación generacional
Considero que los jóvenes han dado el paso al frente en esta actividad, pues esta iniciativa la respalda un amplio grupo de personas de esta edad, e incluso no profesionales aún, como es mi caso.	Protagonismo Reafirmación generacional
Desde múltiples escenarios los jóvenes han contribuido en esta lucha, tanto estudiantes como profesionales aportan sus conocimientos, experiencias o a veces solo el deseo y la necesidad de ayudar a los vecinos y la sociedad a afrontar de mejor forma la pandemia. Los jóvenes han estado presentes en cada tarea, desde la atención al adulto mayor en los barrios hasta la búsqueda de una cura en los laboratorios y la atención a los enfermos del virus.	Presencia en múltiples tareas Solidaridad Compromiso

<p>Fue decisiva la participación de los jóvenes en esta etapa. En primer lugar por ser el grupo de menos riesgo y en segundo lugar por la osadía, el coraje, la frescura de su discurso y su imagen, la laboriosidad, la entrega en la búsqueda de historias de afectados y aristas novedosas, la entrega a la misión urgente de informar sobre una grave epidemia y lo más importante porque sustentaron el mayor porcentaje de noticias, reportajes y crónicas con preparación y talento.</p>	<p>Protagonismo Compromiso Profesionalidad Reafirmación generacional</p>
<p>Considero que los jóvenes han sabido actuar según el momento que estamos viviendo e identificar las necesidades de nuestros dirigentes ante el llamado que les hizo a los jóvenes universitarios y no sólo en el hospital los jóvenes se han sabido dar su lugar en diferentes tareas.</p>	<p>Conciencia del momento histórico social</p>
<p>Los jóvenes somos la fuerza más capaz de emprender actividades como estas para prevenir a pesar de que ha costado a muchos entenderlo. Somos el motor impulsor del desarrollo de nuestro país pero todavía cuesta a muchos entenderlo pero al menos los más capacitados y más interesados en el sistema de salud y desarrollo del país han dado su paso al frente para apoyar en un momento crucial como este de erradicar una pandemia.</p>	<p>Posibilidad de protagonismo a veces no entendida Reafirmación generacional compromiso</p>
<p>A pesar de que muchos consideraban que nuestra generación de jóvenes estaba perdida, como se dice coloquialmente, durante este momento difícil demostramos que los jóvenes cubanos estamos dispuestos a ayudar y participar en las tareas más riesgosas y necesarias desde nuestro más profundo sentimiento humanista que se nos ha inculcado desde pequeños.</p>	<p>Reafirmación generacional Compromiso</p>
<p>La organización de esta actividad fomentó la autonomía y creatividad de los jóvenes ya que fuimos de manera general, capaces de desempeñar de forma eficaz tareas que nunca habíamos hecho e incluso que se salían de nuestro campo de trabajo o estudio, bajo la presión del riesgo a enfermar en un contexto que era nuevo para todo el mundo. Considero que vivir esta experiencia nos ha hecho más independientes, mejores personas, más capaces y sobre todo más humanos.</p>	<p>Reafirmación generacional Desarrollo personal y autonomía</p>

DETERMINANTES DE LA PERCEPCIÓN DE RIESGOS HACIA LA COVID-19 EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Julio César Casales F.

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Yoan Hoyos Martínez

CEPROMEDE (Centro Provincial de Medicina Deportiva) de La Habana

Resumen

Los objetivos del presente estudio consistieron en evaluar el impacto que sobre la percepción de riesgos acerca de la Covid-19 poseen determinadas variables sociodemográficas de los sujetos, su nivel de información y conocimientos de las características de esta enfermedad, así como los medios de comunicación utilizados como fuentes de información. Desarrollamos un diseño no experimental y transversal, de tipo descriptivo y correlacional. La muestra estuvo integrada por 30 estudiantes de ambos sexos y de diferentes años de una carrera universitaria, con edades comprendidas entre los 19 y 25 años. Se utilizó una Escala de Percepción de Riesgos con respecto a la Covid-19; Una Escala tipo Likert de Actitudes hacia las medidas de Bioseguridad orientadas por el Minsap; un Test de Conocimientos sobre la Covid-19; una Escala de Medios de Información con respecto a dicha enfermedad y un Cuestionario de Datos Sociodemográficos para el control de variables. Los datos fueron procesados mediante el Programa Estadístico SPSS para Windows. Se construyó una Matriz de Correlaciones Tipo Pearson para la determinación de la significación estadística de las relaciones existentes entre las variables estudiadas, con vistas a la evaluación de los factores intervinientes en la percepción de riesgos. Los resultados permitieron identificar que el nivel de escolaridad, el sexo y los medios a través de los cuales las personas se informan sobre la Covid-19, resultan susceptibles de afectar la percepción de riesgo.

Palabras Claves: Percepción de riesgos, Actitudes Humanas, Factores de riesgo, Enfermedad de la Covid-19.

Abstract

RISK PERCEPTION DETERMINANT ABOUT COVID-19 IN UNIVERSITY STUDENTS

The ravages caused by the disease known as COVID-19 has led to a worldwide healthcare and social emergency requiring an effective combined effort from everyone to reduce contagion. Under these circumstances, the perception of the disease is going to have a relevant role. The main objective of this paper was to analyze the impact of different variables on Risk Perception about Covid-19, such as socio demographic factors, the level of information about the essential characteristic of this disease and the communicational media that people use in order to get information about it. Material and Methods: A transversal, quantitative, descriptive and correlated study was carried out on line, by applying different self responded scales and questionnaires. The sample consisted of 30 university students, females and males, between the ages of 19 and 25 years old. The followings validated instruments were applied: A Scale on Perception of Threat from COVID-19; A Likert' Scale to measure the attitudes toward the protection methods in order to reduce contagious disease; An Informational Test about the Covid 19; A Scale about the preferred communicational media to get

information about Covid-19 and A Questionnaire about Social Demographic Factors from the subjects. Statistical analysis was performed with SPSS software. Results: This study establishes which factors affected risk perception. That is: the educational level and sex. The research highlights the importance of communication in risk perception.

Key words: Risk Perception, Human Attitudes, Risk factors, Covid-19 infection

I- Introducción

Como es conocido, el brote diseminado de enfermedad por el coronavirus (COVID-19), que fue notificado por primera vez en la ciudad de Wuhan (China) en diciembre del 2019, es motivo de preocupación mundial, y ha sido declarada una emergencia de salud pública al nivel de pandemia por el director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Por tales motivos se brindaron orientaciones para comunicar sobre la enfermedad. Véase OPS/OMS (2020). La OPS/OMS también desarrolló una guía para ayudar a líderes de la región a comunicar sobre la enfermedad, y expertos de la Organización han entrenado a las autoridades de salud en los principios de la comunicación de riesgos durante emergencias de salud pública.

Informar a la población acerca de los riesgos para la salud que representa la enfermedad, así como las medidas que pueden tomar para protegerse resulta clave con vistas a reducir las probabilidades de que las personas se infecten y para mitigar su propagación. Cada vez más se pone en claro que el aumento de la percepción de riesgos constituye el recurso fundamental en la batalla contra la Covid-19. Diversos estudios relacionados con el control y transmisión de enfermedades así lo patentizan: Mora y Melero (2021); Commodaria y La Rosa (2020); Molero, Herrera, Pérez y Gázquez (2020); Pérez, Molero and Jurado (2020); Ramírez (2020); Rios y Rios (2020); Thomas (2020) y Urzúa, Vera, Caqueo y Polanco (2020).

1,1) Importancia del estudio

La importancia de este estudio está relacionada con la necesidad de identificar una serie de factores que podrían afectar la percepción de riesgos con respecto a la Covid-19. Esto nos permitiría elevar el control de la expansión (cortar las cadenas de transmisión) que puedan estar presentes en nuestro contexto, mediante el diseño de estrategias de salud y campañas de sensibilización. Como ha sido destacado por Ríos y Ríos (2020), el éxito de las políticas para frenar la transmisión rápida de una enfermedad altamente infecciosa depende, en parte, de la percepción precisa de los factores de riesgos personales y sociales que tenga la ciudadanía.

1,2) Conceptualización de la percepción de riesgo

Tener percepción de riesgo en este contexto de salud, es ser consciente de la probabilidad que uno tiene de adquirir determinada enfermedad (en nuestro caso el coronavirus), en las diferentes circunstancias en las que operan los factores de riesgo. Como destacan Commodaria y La Rosa (2020), la percepción del riesgo relacionada con la salud es un juicio subjetivo que las personas hacen sobre los peligros que afectan su bienestar personal. Y lo que resulta muy importante, tales juicios dictan acciones de precaución e influyen en la probabilidad de cumplir con las recomendaciones relacionadas con la salud. Quiere decir que

se concientiza la amenaza que el objeto (virus) representa para la salud del individuo. Por ello, algunos autores la han definido también como la “susceptibilidad” o vulnerabilidad percibida por la persona, de considerarse en riesgo o no de enfermarse: cómo las personas califican su probabilidad de contraer una enfermedad específica. Véase Casales (2020). Por tanto, nos estamos refiriendo a un fenómeno atravesado por la subjetividad humana, en vista de que se trata de la probabilidad subjetiva de que una consecuencia negativa le ocurra al sujeto. Las personas construyen su propia realidad y evalúan los riesgos de acuerdo a sus percepciones subjetivas. La ponderación de los elementos psicológicos, personales, culturales y sociales en el juicio subjetivo es aún objeto de debate.

1,3) Percepción de riesgo y diferencias individuales

La percepción de riesgo no resulta un proceso similar para todos los grupos y tipos de personas, por ello debe destacarse el importante papel de las diferencias individuales. Las personas pueden estar sometidas a idénticos factores de riesgos, es decir a factores de riesgos comunes (una serie de condiciones que resulten potencialmente dañinas para la salud), pero no todas tener idéntica percepción de tales riesgos. Pueden tener percepciones completamente diferentes del grado en que dichas condiciones la puedan afectar.

1,4) Los factores que afectan la percepción de riesgo

De conformidad con lo anterior debe plantearse que en la literatura que analiza los factores que influyen en la mayor o menor percepción de riesgo de los receptores, se destaca una gran diversidad de estos, entre los que se encuentran el nivel socio-económico y socio cultural de las personas, así como factores psicosociales como valores, costumbres y experiencia anterior. Se destacan factores socio-demográficos como la edad, la escolaridad, el sexo, la religión, el grado de adecuación del conocimiento (experiencias) que se tiene en relación con las características de la enfermedad (en este caso la Covid-19), su grado de exposición al riesgo de que se trate, y especialmente sus sistemas de creencias de cualquier tipo (erróneas o no), que nos permita identificar el grado de distorsión de la información que se recibe. También deben analizarse los siguientes importantes factores, en el sentido de lo planteado por Bárzaga (2010): La infravaloración del riesgo personal (y sobre valoración del ajeno), la habituación al riesgo (fenómeno que puede traer como consecuencia “desensibilizar” a las personas de los riesgos potenciales), la ilusión de invulnerabilidad (en el sentido de la creencia en “algo” que les dará protección o los salvará). Y todo ello contribuye a la baja percepción de riesgos. Insistimos, aunque existan reglas de profilaxis que estén bien demostradas, sin embargo pueden existir personas que no crean en eso, y que en consecuencia no sientan la necesidad de cumplir el protocolo establecido por la OMS y el Minsap para prevenir la Covid-19. Esto indica la importancia de meterse en el sistema de creencias de las personas, que les sirven de soporte a sus actitudes. Nuevamente se pone de manifiesto aquí lo indispensable que resulta considerar a los receptores como pieza clave, en lo que se refiere a sus características diferenciales.

Dentro de los factores que afectan la percepción del riesgo deben considerarse a su vez las fuentes de conocimiento. Resulta particularmente importante considerar el tema de las fuentes

de donde se extrae el conocimiento, como un factor fundamental que influye en la baja percepción de riesgos.

De todo lo anterior se deriva cuan importante resulta, que al promover estrategias de intervención (programas preventivos), se comprenda la diferente percepción de riesgo que las personas pueden tener dependiente de una gran diversidad de factores que la afectan.

1,5) Actitudes humanas y predicción de la conducta

Por otra parte, como que la percepción del riesgo no es la misma en todas las personas, en consecuencia, la actitud y los comportamientos frente a la prevención pueden ser diferentes. Por eso es importante el trabajo con las actitudes humanas, una categoría central para la Psicología Social. Quiere esto decir, que al plantearnos el problema de la percepción de riesgos y su importancia para las conductas Pro-Salud, debe tenerse presente que las expresiones comportamentales indicativas del mayor o menor grado de la existencia de dicha percepción, tienen como trasfondo, (o descansan sobre) las actitudes humanas y los sistemas de creencias que les sirven de soporte a estas. Por tanto, cualquier estrategia diseñada para el aumento de la percepción de riesgos, involucra inevitablemente los procesos de cambio o modificación de las actitudes subyacentes hacia los indicadores de riesgo definidos en el protocolo establecido por la Organización Mundial de la Salud para la Covid-19. Pero, como destaca la literatura científica sobre el tema, la modificación de las actitudes constituye un complejo proceso que no se resuelve solo (ni simplemente) a partir del suministro de información. Véase Casales (2017).

Resulta necesario detenernos en el análisis del concepto de actitud, y de la problemática relacionada con su modificación. Las actitudes humanas constituyen construcciones psicológicas con una base emocional muy fuerte, por lo que generalmente no se modifican con facilidad. Han de ser definidas a partir de la integración de las bases conceptuales de autores claves en este campo (Allport, Fishbein y Hiebsch). Véase Casales (2017). Teniendo en cuenta estas orientaciones, consideramos que las actitudes constituyen predisposiciones aprendidas a reaccionar consistentemente ante un objeto, fenómeno o situación, de una manera favorable o desfavorable. Como características esenciales debe considerarse que se trata de estructuras psicofisiológicas, que poseen un carácter anticipatorio y regulador, que orientan y dinamizan el comportamiento, y que resultan dependientes de las normas grupales y los valores sociales. Véase Casales (2017).

Por lo que se conoce, de conformidad con el Modelo de la Comunicación Persuasiva, fundamentado en el programa de investigaciones del Grupo de la Universidad de Yale, bajo la dirección de C. Hovland (véase Casales, 2017), las actitudes se forman a partir de todo un sistema de creencias, conocimientos, informaciones y experiencias que les sirven de soporte, pero que pueden (o no) estar validadas (o avaladas) por la realidad, aunque, de cualquier modo pueden afectar (en determinadas circunstancias y contextos) las percepciones y comportamientos de las personas. Por ello, debe ser muy cuidadoso el diseño de estrategias para la modificación de las actitudes, de forma que tengan un impacto favorable en las percepciones, especialmente las relacionadas con el tema de la salud y la transmisión de enfermedades.

Como se destaca en Casales (2017), en el importante modelo sobre modificación de actitudes referenciado con anterioridad, en mensajes relacionados con el tema de la salud, dirigidos al público, los argumentos han de hacer referencias a las consecuencias indeseables que se derivan de la no adopción de los patrones comportamentales recomendados; han de ser negativos, pero no excesivos. Como es conocido, las apelaciones al temor suelen ser muy utilizadas en la promoción de cambios actitudinales relativos a la salud y la prevención de enfermedades. Sin embargo, en los Programas de Comunicación de Riesgos, se debe evitar alarmar a las personas. Si la alarma es excesiva, se genera un alto nivel de estrés o ansiedad, y como consecuencia podrían activarse mecanismos psicológicos de defensa para contrarrestarlo. Uno de estos mecanismos podría consistir en la desvalorización (o desestimación) de la fuente generadora del estrés (en este caso el riesgo) que se comunica, produciéndose en consecuencia una disminución de la percepción de dicho riesgo. Algo que también puede ser explicado en términos de la Teoría de la Disonancia Cognitiva de L. Festinger, acerca del proceso de modificación de actitudes (Ver Casales, 2017). La disonancia cognitiva constituye una condición que genera estrés y malestar. Para disminuir la disonancia (restablecer la calma y reducir la ansiedad generada), algunas personas podrían autoconvencerse de que el riesgo no resulta tan elevado. De manera que el mecanismo psicológico que podría permitirles restablecer la calma, consistiría en la disminución de la percepción de riesgo. Algo que como se ha dicho no resulta beneficioso. De todos modos, se ha demostrado que el poder de persuasión aumenta cuando el nivel de temor suscitado va acompañado de determinadas indicaciones sobre cómo hacer frente al peligro expuesto en el mensaje.

Como ha sido planteado en el modelo de Hovland y el Grupo de Yale (Casales, 2017), hay que tomar en consideración para el logro del cambio de las actitudes (que le sirven de trasfondo a la percepción de riesgos), características de los receptores, con vistas al diseño del mensaje. Sin pretender ser exhaustivo, pueden considerarse las siguientes características: su nivel cultural (y/o grado de escolaridad), su inteligencia, su autoestima, su locus de control, sus Experiencias anteriores y conocimientos, su grado de exposición a otras fuentes alternativas de información, así como su Grado de ego-implicación, que nos permitiría evaluar la “distancia psicológica” a la cual debiéramos situarnos para que el mensaje resulte efectivo. Se debe tener presente que de acuerdo con los fundamentos de la dinámica de los mensajes persuasivos (conforme al modelo de análisis del Grupo de la Universidad de Yale), para que un mensaje persuasivo cambie la actitud y la conducta, tienen que cambiar previamente los pensamientos o las creencias del receptor del mensaje. Es decir, un punto clave de ese particular proceso de modificación de actitudes consiste en lo siguiente: la eficacia de un mensaje persuasivo reside en la capacidad para modificar una serie de creencias ya interiorizadas por el receptor, mediante el uso de incentivos. Y, los investigadores del Grupo de Yale consideran que este cambio en las creencias se produciría siempre que el receptor recibiera unas creencias distintas a las suyas y además estas fueran acompañadas de incentivos. Los receptores pensarán sobre los mensajes, y si los entienden y los encuentran aceptables o interesantes, los aceptarán; si no, los rechazarán. Convencer a los demás modificando sus creencias y opiniones no es tarea fácil. Debido a su complejidad y a la cantidad de aspectos internos y externos al sujeto que se encuentra implicado, modificar una actitud puede resultar arduo ... , pero viable. El papel de la disonancia cognitiva resulta

importante en el sentido siguiente. El malestar que se experimenta por la falta de correspondencia entre las creencias del sujeto (por ejemplo, acerca del valor de las indicaciones de los protocolos de salud), y la información que recibe, tiende a una búsqueda del reajuste de alguno de los elementos involucrados, para disminuir la discrepancia y minimizar la tensión psicológica o disonancia experimentada. El grado de disonancia se verá influido por el tipo de incentivo que se acompaña, que en este caso consiste en la evitación de una enfermedad que puede ser grave en lo personal, familiar y social. Deberá hacerse énfasis en los beneficios del cambio en todas sus dimensiones. La implicación personal, a partir de la comprensión de la elección en la dirección adecuada, no arbitraria y fundamentada, resulta esencial. Téngase presente que, en la lógica del Modelo de la Disonancia Cognitiva: *“Beneficios y recompensas, mejor que grandes presiones externas”*.

En resumen, un programa eficaz para el desarrollo de la percepción de riesgos implica identificar y desmontar los elementos cognoscitivos (creencias inadecuadas) que disminuyen dicha percepción, pues generan actitudes negativas y comportamientos inadecuados en relación con la implementación de las medidas orientadas por el Minsap acerca del cumplimiento de los protocolos sanitarios de seguridad.

Cuando se plantea que los receptores (sus diferentes tipos o características) se convierten en una pieza clave, ello significa que la consideración de las diferencias individuales resulta esencial en el trabajo comunitario, que debería practicarse preferentemente con un enfoque de Estudio de Caso y en forma directa y atención individualizada (en la medida de lo posible), puesto que una estrategia general para modificar la percepción de riesgos tendrá una efectividad solo relativa, al no considerar las diferentes aproximaciones en el diseño del mensaje que respondan a las diferencias individuales. Las estrategias han de ser específicas conforme a las características de las diferentes personas, que permitan adecuar en mejor medida las estrategias de cambio.

Por tanto, sin un conocimiento adecuado de las características de los receptores, con respecto a las variables fundamentales que afectan la percepción de riesgos (especialmente en lo referente a sus conocimientos, experiencias, sistemas de creencias, mitos, estereotipos, características individuales y psicosociales), no se podrán diseñar estrategias y mensajes apropiados para un programa exitoso que modifique las actitudes y comportamientos relacionados con el cumplimiento de los protocolos sanitarios orientados por el Ministerio de Salud Pública.

1,6) Objetivos del presente estudio

El presente estudio tiene como objetivos determinar (evaluar) el impacto que sobre la percepción de riesgos acerca de la Covid-19 y sobre las actitudes de los sujetos hacia las medidas de bioseguridad orientadas por el Minsap, poseen determinadas características sociodemográficas de estos, su nivel de información y conocimientos acerca de las características de esta enfermedad, así como los medios de comunicación utilizados como fuentes de información.

II- Material y métodos

2,1) Tipo de estudio:

Desarrollamos un diseño no experimental y transversal, de tipo descriptivo y correlacional.

2,2) Muestra:

Seleccionamos una muestra no probabilística que estuvo integrada por 30 estudiantes de diferentes años de una misma carrera universitaria que participaron voluntariamente en el estudio, llevado a cabo de forma on line, en el período comprendido entre el 15 de abril y el 20 de mayo del 2021. Al tratarse de un acto voluntario, la participación fue considerada como un consentimiento informado.

2,3) Control de variables:

Se controlaron una serie de variables que nos permitieran la identificación y evaluación de sus impactos en la percepción de riesgos. Entre dichas variables se encontraban las de carácter sociodemográfico, como edad, escolaridad, sexo, raza y religiosidad, así como variables de actitudes de los sujetos con respecto a las medidas de bioseguridad orientadas por el Ministerio de Salud Pública, y variables relacionadas con los medios a través de los cuales los sujetos se informaban respecto a la Covid-19 y el grado de información y conocimiento que poseían en relación con las características de dicha enfermedad.

2,4) Instrumentos de medida:

2,4,1) Escala de Actitudes hacia las medidas de bioseguridad orientadas por el Minsap

Se trata de una Escala Tipo Likert que fue construida para la medida de las actitudes (grado de aceptación) de los sujetos hacia las principales medidas (o protocolos) de bioseguridad orientados por el Ministerio de Salud Pública, entre las que se destacan las siguientes:

- a) Uso de mascarillas (nasobucos), en espacios públicos.
- b) Distanciamiento social (Mantener distancia entre personas de al menos 1,5 metros) .
- c) Disminución de la movilidad social (Restricción de salidas innecesarias).
- d) Lavado frecuente de manos y desinfección sistemática de objetos de uso frecuente.
- e) No manipulación de ojos, nariz y boca, sin una previa desinfección de las manos.

Se trata de comportamientos que manifiestan actitudes que expresan la percepción de riesgo con respecto a la Covid-19. La escala consta de 5 grados y fue validada conforme al procedimiento establecido por Likert (véase Casales, 2017). Está constituida por 10 proposiciones relacionadas con los indicadores o medidas de bioseguridad señaladas anteriormente. El sujeto debe emitir sus juicios verbales con respecto a cada una, en términos de acuerdo o desacuerdo, seleccionando una de las siguientes alternativas de respuesta:

- completamente de acuerdo (alternativa que corresponde a un valor de 5)
- de acuerdo (alternativa que corresponde a un valor de 4)
- ni de acuerdo ni en desacuerdo (alternativa que corresponde a un valor de 3)
- en desacuerdo (alternativa que corresponde a un valor de 2)
- completamente en desacuerdo (alternativa que corresponde a un valor de 1)

La respuesta a cada ítem recibe la puntuación indicada anteriormente en la escala, de manera que la respuesta indicativa de la actitud más favorable (con respecto a la medida de bioseguridad de que se trate) recibe la puntuación más alta, en la escala de 1 a 5. Luego se promedian las calificaciones correspondientes a cada pregunta para obtener la calificación general de la actitud hacia las medidas de bioseguridad.

2,4,2) Escala de percepción de riesgos con respecto a la Covid-19

Se trata de una escala que fue construida para evaluar la probabilidad de contagio percibida por los sujetos con respecto a la Covid-19. Es decir, evaluar su percepción del riesgo de contagio.

Inicialmente la escala desarrollada se basó en el planteamiento de varios reactivos que evocasen una valoración del riesgo percibido. Las propiedades psicométricas de las preguntas utilizadas se obtuvieron a través de un proceso de validez de contenido con expertos, mediante la utilización del Coeficiente de Concordancia de Kendall. Los jueces evaluaron la validez de los ítems y su inteligibilidad en una escala de 1 a 5. Ello condujo a que fueran desestimados los ítems con media menor de 4 puntos y aquellos en que los jueces presentaban discrepancias en la valoración. Como consecuencia, la versión final de la escala quedó conformada con una pregunta construida de la siguiente forma:

“Evalúe cuál considera que sea su probabilidad de contagio con respecto al coronavirus”.

(Expresar su respuesta seleccionando una de las alternativas en la escala de 5 grados):

Muy Probable	Bastante Probable	Algo Probable	Poco Probable	Nada Probable
-----------------	----------------------	---------------	------------------	------------------

Conforme con lo anterior, la Percepción de la Probabilidad de Riesgo en los sujetos del estudio fue evaluada mediante una escala de 1 a 5 grados.

- Muy Alta Percepción de Riesgos (con un valor de 5)
- Bastante Percepción de Riesgos (con un valor de 4)
- Percepción de Riesgos Intermedia (con un valor de 3)
- Baja Percepción de Riesgos (con un valor de 2)
- Muy Baja Percepción de Riesgos (con un valor de 1)

En líneas generales, se puede afirmar que la escala puede servir como instrumento válido para ser utilizado con la finalidad de detectar de forma sencilla la percepción del riesgo ante la Covid-19 en una gran diversidad de situaciones de potencial contagio por coronavirus.

2,4,3) Test de Nivel de Conocimientos o Grado de Información con respecto a la Covid-19

Se trata de un cuestionario relacionado con el componente cognitivo de las actitudes de los sujetos acerca de las características de la Covid-19. No solo permite medir el nivel de información con respecto a la enfermedad, sino que también se relaciona con el sistema de

creencias, juicios, percepciones erróneas, estereotipos y la identificación de mitos relacionados con la enfermedad. Puede plantearse que el eje central del test lo constituye el conocimiento de los respondientes acerca de diferentes factores de riesgo de la enfermedad.

El test consta de 10 preguntas de verdadero o falso vinculadas con el potencial de contagio de la Covid-19, conforme con las fuentes oficiales de la Organización Mundial de la Salud. Véase OMS (2021). Su pertinencia fue establecida a través de un proceso de validez de contenido con jueces, mediante la utilización del Coeficiente de Concordancia de Kendall. Los jueces evaluaron la validez de los ítems y su inteligibilidad en una escala de 1 a 5. Se seleccionaron los ítems mejor representativos, de acuerdo con Kendall. El nivel de información del test se expresa en %.

2,4,4) Escala de los Medios de Información utilizados para informarse con respecto a la Covid-19

Se trata de una Escala indicativa de los medios de preferencia frecuentemente utilizados por los sujetos para mantenerse adecuadamente informados con respecto a la Covid-19. En la escala presentada a los sujetos se incluyen desde medios oficiales como la televisión y la prensa escrita hasta medios informales como las redes sociales. Véase Lima y Tullo (2017). El instrumento se presentó conforme al siguiente diseño:

Identifique los medios de comunicación utilizados para informarse con respecto a la Covid-19. De los medios considerados en la columna de la izquierda de la siguiente tabla, marque con una cruz la opción utilizada en cada caso.

USO DE LOS DIFERENTES MEDIOS DE INFORMACIÓN							
MEDIOS DE INFORMACIÓN	OPCIÓN EN QUE USTED LO UTILIZA						
	1ra Opción	2da Opción	3ra Opción	4ta Opción	5ta opción	6ta Opción	7ma Opción
1- Redes Sociales: FaceBook, Whatsapp							
2- Internet: Sitios web, Blogs							
3- Correo electrónico							
4- Conversando con otros							
5- Radio							
6- Televisión							
7- Prensa impresa: Periódicos, Revistas							

2,4,5) Cuestionario de datos sociodemográficos

Se utilizó un cuestionario estructurado de preguntas cerradas y alternativas múltiples. Los temas explorados fueron las siguientes características sociodemográficas: Edad, Escolaridad, Sexo, Raza y Religiosidad.

2,5) Análisis Estadístico:

Los datos de este estudio fueron procesados mediante el Programa Estadístico SPSS, versión 15.0 para Windows, (SPSS Inc, Chicago, USA). Se construyó una Base de Datos con todos los reactivos de los instrumentos utilizados. Se calculó una Matriz de Correlaciones Tipo Pearson para la determinación del grado de significación de las relaciones existentes entre las variables estudiadas, especialmente para la evaluación de los factores que podrían intervenir en la percepción de riesgos. Se utilizó la Prueba no paramétrica de Chi-Cuadrado, a un nivel del 0,05, para determinar el grado de significación de las diferencias entre ciertos grupos y variables, y se utilizó la Prueba no paramétrica del Coeficiente de Concordancia de Kendall, para determinar el grado de acuerdo entre expertos en la evaluación de diferentes variables o atributos considerados en la Escala de Percepción de Riesgos y el Test de Nivel de Información acerca de las características de la enfermedad.

III- Resultados

A continuación presentamos los resultados más importantes del estudio.

3,1) Resultados relacionados con las variables sociodemográficas.

Tabla 1. Variables sociodemográficas de la muestra estudiada: Resultados fundamentales

VARIABLES MUESTRA	SOCIODEMOGRÁFICAS				
30 SUJETOS	EDAD	ESCOLARIDAD	SEXO	RAZA	RELIGIOSIDAD
	20 años (Media)	2do Año Univ. (Media)	87 % Femenino 13% Masculino	77 % Blancos 23% Negros y Mestizos	63 % No Religiosos 37 % Religiosos

Los datos expresan lo siguiente: El promedio de edad de los sujetos era de 20 años, con edades comprendidas entre los 19 y 25. La escolaridad promedio era de 2do año de la carrera universitaria que cursaban, pero los sujetos estaban distribuidos del 1ro al 5to año; el 87 % eran del sexo femenino y el 13 % del masculino; el 77 % era de raza blanca, mientras que el 23 % eran negros y mestizos; y, mientras que el 63 % no tenía afiliación religiosa el 37 % si la poseía.

3,2) Resultados relacionados con las actitudes hacia las medidas de bioseguridad

Como se recordará, el grado de aceptación de las Medidas de Bioseguridad fue medido mediante una Escala de Actitudes tipo Likert, en una escala de 5 grados.

Se calculó el promedio de las actitudes individuales hacia el cumplimiento de las medidas de bioseguridad indicadas en el protocolo del Minsap. La actitud promedio en las respuestas de

los sujetos estuvo alrededor del valor de 4 (en la escala de 5 grados). Una alternativa favorable, sin dudas, aunque no en el grado o nivel máximo de la escala. Pero para ser más precisos, en realidad, no se trata solo del resultado promedio, pues el 100 % de los sujetos posee una actitud bastante positiva (ubicados alrededor del nivel de 4 en una escala de 5), en relación con las medidas de bioseguridad orientadas por el Ministerio de Salud Pública.

3,3) Resultados relacionados con la percepción de la probabilidad de contagio

(Percepción de Riesgo).

Los resultados pusieron de manifiesto lo siguiente:

- El 20 % de los sujetos expresaron una percepción de riesgos bastante alta

(Se consideraban en un riesgo alto de contraer el virus. Aunque no muy alto)

- El 47 % de los sujetos expresaron una percepción de riesgos Intermedia

(Se consideraban en un riesgo moderado de contagiarse con la Covid-19)

- El 33 % de los sujetos expresaron una percepción de riesgos baja

(Se consideraba en un riesgo bajo de contagiarse con la Covid-19). Volveremos sobre este aspecto en la discusión.

3,4) Resultados relacionados con el tipo de fuentes (y medios) de obtención de información relacionada con la Covid-19.

El 23 % utiliza principalmente fuentes de obtención de información basadas en las redes sociales y contactos informales (muchas veces poco fiables), mientras que el 77 % utiliza principalmente las fuentes oficiales: TV y Prensa escrita. (Informaciones confiables provenientes del Ministerio de Salud Pública y de las autoridades gubernamentales). Volveremos sobre este aspecto en la discusión.

3,5) Resultados relacionados con respecto al grado o nivel de información acerca de la Covid-19, presente en los sujetos del estudio.

Se calculó el nivel de información de cada uno de los sujetos participantes, en términos del % de aciertos en relación con los ítems del Test de Verdadero y Falso aplicado. Los resultados pusieron de manifiesto lo siguiente:

CALIFICACIONES DE LAS RESPUESTAS OBTENIDAS EN EL TEST, SOBRE LA BASE DEL NIVEL DE ACIERTO				
# de Sujetos	7	8	10	5
% Aciertos	100 %	90 %	80 %	< 80 %

Como se observa, 25 de los 30 sujetos del estudio (es decir, el 83 %) obtuvieron un nivel de acierto (o calificación) de al menos el 80 % de las respuestas correctas del test. Solo 5 sujetos (el 17 %) estuvieron por debajo del 80 % del nivel de acierto de las respuestas del test. De manera que el ejercicio de comprobación permitió constatar que un alto % de los sujetos se

encuentran con un elevado grado de información, con un porcentaje de aciertos igual o superior al 80 %. Esta circunstancia se corresponde con el elevado nivel cultural de la muestra, al tratarse de sujetos estudiantes universitarios.

3,6) Resultados de las correlaciones entre variables vinculadas con los objetivos

3,6,1) Correlaciones entre la percepción de la probabilidad de contagio y la escolaridad

PPC-ESC = 0,46 *

Una correlación positiva y estadísticamente significativa, al nivel del 0,05 para una prueba de 2 colas. Esto pone de manifiesto que mientras más baja la escolaridad, resulta más baja la percepción de riesgo de los sujetos.

3,6,2) Correlaciones entre la percepción de la probabilidad de contagio y el sexo

PPC-Sx = 0,38 *

Una correlación positiva y estadísticamente significativa, al nivel del 0,05 para una prueba de 2 colas. Ello significa que el sexo ejerce una influencia significativa sobre la percepción de riesgo. Las muchachas poseen una mayor percepción de riesgo que los varones.

3,6,3) Correlaciones entre las actitudes de los sujetos hacia las medidas de bioseguridad orientadas por el Minsap, y los medios utilizados por los sujetos para informarse con respecto a la Covid-19.

ActBioS-MedInf = 0,38 *

Una correlación positiva y estadísticamente significativa, al nivel del 0,05 para una prueba de 2 colas.

Mientras más conectados con los medios oficiales (profesionales de la salud y autoridades gubernamentales), esto es, mientras más oficiales (y en consecuencia seguros) resulten los medios utilizados para informarse con respecto a la Covid-19, más positivas resultarán las actitudes de los sujetos hacia las medidas de bioseguridad orientadas por el Minsap. Expresado en otros términos: Mientras más conectados con las redes sociales resulten los medios utilizados para informarse con respecto a la Covid-19, más negativas resultarán las actitudes de los sujetos con respecto a las medidas de Bioseguridad orientadas por el Minsap). Expresado en términos más directos: Mientras mayor la tendencia al uso de las redes sociales, mayor la posibilidad del desarrollo de actitudes desfavorables hacia la utilización de las medidas de bioseguridad.

3,6,4) Correlaciones entre las actitudes de los sujetos hacia las medidas de bioseguridad orientadas por el Minsap, y el grado de conocimiento o información de las características de la Covid-19

ActBioS-GradInf = 0,39 *

Una correlación positiva y estadísticamente significativa, al nivel del 0,05 para una prueba de 2 colas.

Mientras mayor (mejor) el nivel (grado) de información de las personas acerca de la Covid-19, más favorables se tornan sus actitudes hacia las medidas de bioseguridad orientadas por el Minsap.

3,6,5) Correlaciones entre las actitudes de los sujetos hacia las medidas de bioseguridad y la percepción de la probabilidad de contagio

ActBioS-PPC= 0,15

Mientras mayor percepción de riesgo, resultan más favorables las actitudes hacia las medidas de bioseguridad orientadas por el Minsap. Una correlación positiva, pero no significativa estadísticamente, al nivel del 0,05 para una prueba de 2 colas.

IV- Discusión

Un análisis de estos resultados pone de manifiesto lo siguiente:

4,1) El primer aspecto que deseamos destacar se refiere a la correlación positiva y estadísticamente significativa (0,38 *) entre los medios de información utilizados por los sujetos para informarse acerca de la Covid-19 y sus actitudes hacia las medidas de bioseguridad orientadas por el Minsap; lo cual significa, como se señaló anteriormente que mientras mayor sea la utilización de medios de comunicación oficiales, vinculados con los profesionales de la salud y atención sanitaria y las autoridades del gobierno, para informarse con respecto a la Covid-19, mayor (mejor) el desarrollo de actitudes favorables en los sujetos hacia las medidas de bioseguridad orientadas por el Minsap. Ello puede deberse a que las personas se encuentran más expuestas a informaciones (creencias) falsas y a mensajes contradictorios de diferentes fuentes.

Se trata del problema del uso de redes sociales como fuente de información primaria en contraste con los medios oficiales. Algo muy importante en nuestro estudio, teniendo en cuenta que el 23 % de los sujetos (casi la cuarta parte) utiliza principalmente fuentes de obtención de información basadas en las redes sociales y contactos informales (muchas veces poco fiables).

Este resultado se confirma en cierto sentido, en el estudio de Lima y Tullo (2017), en relación con que los medios utilizados por las personas para informarse puso de manifiesto lo siguiente: la alta preferencia por los medios digitales (redes sociales y medios online), como fuentes de información sobre temas generales y de salud. (Aunque en nuestro estudio, como se dijo, se trataba de alrededor de la cuarta parte de los sujetos de estudio). De manera que en públicos con preferencia por los medios digitales, se tiene un más alto riesgo de distorsión de la información, que si las vías resultaran ser los canales oficiales del gobierno: televisión, radio y prensa escrita, pero, constituye una realidad que determinado segmento de la población ya no prefiere informarse de esa manera, y ello puede traer como consecuencia mayores dificultades para el aumento de la percepción de riesgos en este segmento poblacional.

Debe tenerse presente, como destacan Lima y Tullo (2017), que el concepto de comunidad ha cambiado, no limitándose ya, a la proximidad geográfica (el contexto socio físico, basado en el lugar). Cada vez más, la comunidad se crea por las redes sociales que construye la persona en su día a día, y constituyen un medio de información importante. La “nueva comunidad”

(Lima y Tullo, 2017) se define como un conjunto de esas personas, y tecnologías que permiten las interacciones que definen la vida cotidiana. Esta definición asume que los lazos psicológicos de las personas son una fuente importante de su identidad y de bienestar. Se trata de cercanías psicológicamente significativas de gran alcance de los individuos, que en ocasiones pueden incluso trascender las basadas en el hogar, en la escuela, en el trabajo o en entornos comunitarios abiertos. Quiere esto decir que los límites se amplían, ya que las personas pueden ahora estar estrechamente vinculadas entre sí a través de las comunicaciones digitales en Internet y móviles. Como destacan estos autores, esto obliga a repensar las estrategias de abordaje para afrontar problemas de salud especialmente en lo concerniente a las estrategias de comunicación.

Por otra parte, como destaca Thomas (2020), la información que se recibe sobre la enfermedad y la confusión de las fuentes a utilizar puede generar incertidumbre, lo que causa situaciones de estrés, miedo, culpa o desasosiego; y puede contribuir a una serie de riesgos para el mantenimiento de un estado psíquico saludable y adaptativo para el individuo.

4,2) El segundo aspecto que deseamos destacar en esta discusión se refiere a la correlación positiva y estadísticamente significativa (0,38 *) entre las variables percepción de riesgos y sexo. Es decir, el sexo afecta significativamente el riesgo percibido de contraer el coronavirus. Los resultados de nuestro estudio ponen de manifiesto que las muchachas poseen una mayor percepción de riesgo que los varones. Las muchachas resultaron más sensibles (más conscientes) que los varones de la probabilidad de ser contagiadas. Percibieron un mayor grado de probabilidad de contagio que los varones.

Este resultado de acuerdo con el cual la percepción de la probabilidad de contagio se encuentra afectada por el sexo, constituye una tendencia reiterada en otras investigaciones. Se confirma con los resultados de Commodaria y La Rosa (2020); Molero *et al.* (2020) y por Mora y Melero (2021). En todos estos estudios, el sexo, influyó significativamente en la susceptibilidad personal percibida. Afectó significativamente la percepción de riesgo. Podría ser entonces (desde nuestra perspectiva), que las mujeres resultarían mejores comunicadoras para concienciar el peligro (la zona de riesgo) en que estamos metidos.

De todos modos, debe tenerse presente lo que destacan Molero *et al.* (2020), que ante una situación de pandemia como la actual, existe una percepción de amenaza generalizada, en que a mayor percepción de riesgo las personas se convierten en más vulnerables por los efectos negativos de la percepción de amenaza, pues resulta más probable la presencia de sintomatología propia de la ansiedad o el estrés.

4,3) El tercer aspecto que deseamos considerar se refiere a la percepción de la probabilidad de contagio

Nuestro estudio muestra claramente que el 33% de los sujetos (es decir, alrededor de la 3ra parte de la muestra) se consideraron a sí mismos en un bajo riesgo de contraer el virus. (Muy poco probable de contraer la enfermedad). Ello constituye un indicador relativamente desfavorable, toda vez que al considerar baja la posibilidad de ser infectados, podría esperarse que no se movilizarían suficientemente los patrones comportamentales que favorecen el auto cuidado, y el cumplimiento de las medidas de protección orientadas por el Minsap. De todos

modos, aunque en el estudio en general existe una correlación positiva entre la percepción de riesgos y las actitudes de los sujetos hacia las medidas de bioseguridad (0,15), esta correlación sin embargo, no resulta estadísticamente significativa. De manera que una persona puede tener una percepción de riesgo baja y presentar actitudes favorables hacia las medidas de bioseguridad orientadas. Tal vez, el tamaño de la muestra, lastimosamente pequeño, no ha permitido una expresión más clara de ciertas correlaciones.

V- Conclusiones

5,1) Los resultados del presente estudio mostraron el impacto de determinadas variables sociodemográficas. Las variables sociodemográficas son susceptibles de afectar la percepción de riesgo de las personas. De manera que influyen en la percepción de la susceptibilidad de las personas a las enfermedades infecciosas. Por tales motivos resulta de mucha importancia la consideración de su papel, puesto que ayudan en el diseño de estrategias para el desarrollo de campañas de salud para la adopción efectiva de medidas preventivas. De ahí la importancia de estos hallazgos.

5,2) En este estudio, el riesgo percibido no se encuentra afectado por la raza, el grado de religiosidad ni la edad. Quiere esto decir, factores como la raza, la edad y el grado de religiosidad, no están asociados con una diferente percepción de riesgo. Sin embargo, la percepción de riesgo se encuentra afectada por la Escolaridad y por el Sexo. Las muchachas, poseen una mayor percepción de riesgo que los varones, esto es, percibían un mayor nivel de la probabilidad de contagio con respecto a los varones, mientras que a menor nivel de escolaridad la percepción de riesgo resulta más baja. Este aspecto resulta muy importante de considerar en el diseño de estrategias preventivas efectivas.

5,3) Nuestros resultados destacan la importancia del papel de los medios a través de los cuales las personas procuran obtener informaciones válidas acerca de la Covid-19. Mientras mayor la tendencia al uso de las redes sociales, mayor posibilidad de desarrollo de actitudes desfavorables hacia las medidas de bioseguridad orientadas por el Minsap. Mediante las redes sociales como medio de comunicación básico, las personas se encuentran más expuestas a informaciones falsas y a mensajes contradictorios de diferentes fuentes, que conducen en consecuencia a un deficiente desarrollo de las actitudes relacionadas con las medidas de bioseguridad orientadas por el Minsap. Dichos medios generalmente no ayudan en la organización de campañas preventivas efectivas.

5,4) Nuestros resultados también destacan la importancia del papel del grado o nivel de información adecuada acerca de la Covid-19, presente en los sujetos del estudio. Un mejor nivel o grado de información, posee un impacto en el desarrollo de actitudes favorables hacia las medidas de bioseguridad orientadas por el Minsap.

5,5) Las conclusiones presentadas se circunscriben a las situaciones estudiadas, de manera que habrán de ser comprobadas con respecto a su idoneidad de generalización. Por tanto resulta necesario continuar con el análisis de estas cuestiones en investigaciones ulteriores, lo cual posibilitará contrastar las hipótesis sobre bases empíricas más firmes.

Referencias bibliográficas

- Bárzaga, Y. (2010). "Factores que determinan la baja percepción del riesgo de ITS en adolescentes de nivel medio". *Rev. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 2, no. 21.
- Casales, J. (2020). "Percepción de riesgo durante la Covid-19: Una mirada desde la Psicología Social". *Rev. Cubana de Psicología*, vol. 2, no. 2, pp. 18-26.
- Casales, J. (2017). *Fundamentos de Psicología Social*. (1ra Reimpresión). La Habana: Félix Varela
- Commodaria, V. y La Rosa, M. (2020). "Percepciones de riesgo para la salud en la era del nuevo coronavirus". *Public Health*, vol. 187, pp. 8-14.
- Lima, P. y Tullo, E. (2017). "Percepción de Riesgo ante Eventos de Salud Urbana en Trabajadores de Epidemiología en Paraguay". *Revista de Comunicación y Salud*, vol. 7 (1), pp. 61-79. Disponible en: <http://revistadecomunicacionysalud.org/index.php/rcys/article/view/122>
- Molero, M. ; Herrera, I. ; Pérez, M. y Gázquez, J. (2020). "Análisis de la amenaza percibida por la COVID-19 en población española". *Rev. Atención Primaria*, vol. 52, no. 7, pp. 515-516.
- Mora, A. y Melero, I. (2021). "Seguimiento informativo y percepción del riesgo ante la Covid-19 en España". Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/html/66/es/66-2021-06.html>
- OMS (2021) "Actualización oficial Covid-19". Disponible en:
<https://www.usal.es/files/recomendaciones-oms-coronavirus.pdf>
- OPS/OMS (2020). "Orientaciones para comunicar sobre la enfermedad por el coronavirus 2019. Guía para líderes". Disponible en:
https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&view=download&alias=51837-covid-19-orientaciones-para-comunicar-sobre-la-enfermedad-por-el-coronavirus-2019&category_slug=materiales-cientificos-tecnicos-7992&Itemid=270&lang=es
- Pérez, M.; Molero, M. and Jurado, M. (2020). "Questionnaire on Perception of Threat from COVID-19". *Journal of Clinical Medicine*, 9(4), 1196-1207
- Ramírez, K. (2020). "Nivel de cumplimiento de las medidas preventivas contra el COVID-19 y percepción de riesgo de contagio en la población costarricense". Obtenido de:
<https://www.uned.ac.cr/acontecer/a-diario/juncos/51-a-diario/gestion-universitaria/4003-uned-analiza-percepcion-del-covid-19-en-cr>
- Ríos, C. y Ríos D. (2020). "Percepción del riesgo de la enfermedad COVID-19 y sus factores relacionados en Paraguay". *Rev. Nacional (Itaugua)*, vol.12, no.2, pp.4-15.
- Thomas, L. (2020). "Percepción del riesgo COVID-19 entre adultos de los E.E.U.U.: Cambios de febrero a mayo de 2020". Obtenido de:
<https://www.news-medical.net/news/20200825/130/Spanish.aspx>
- Urzúa, A., Vera, P., Caqueo A. y Polanco, R. (2020). "La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial". *Terapia Psicológica*, 38(1), pp. 103-118.

RESPUESTA DEL PERSONAL DE SALUD ANTE LA COVID-19 EN UNIDAD DE MEDICINA FAMILIAR. TABASCO, MÉXICO. 2020

Sergio Noriero Escalante

Unidad Medicina Familiar IMSS. Municipio Cárdenas, Tabasco, México

Hilda Santos Padrón

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Resumen

Es notorio el riesgo que representa la epidemia de COVID-19 para quienes deben atender a las personas afectadas, ya sean enfermos, sospechosos o contactos. Desde el inicio de la pandemia y originado por el desconocimiento sobre el agente causal (coronavirus) la capacitación del personal que debía enfrentar esa situación, fue una orientación explícita de los organismos internacionales vinculados con la salud. En este artículo, sustentado en un estudio exploratorio, se entrevistaron los 66 profesionales inasistentes a los cursos, para indagar su opinión ante esa conducta inusual en nuestro espacio laboral y sus respuestas estuvieron relacionadas con “angustia, temor, miedo y pánico” para atender a los pacientes como enfermos o sospechosos de COVID-19. Esas respuestas reforzaron nuestros criterios sobre la influencia de actitudes y comportamientos humanos ante el peligro, con independencia de su nivel profesional y reconocen a quienes, con total honestidad, expusieron sus opiniones originadas por la incertidumbre inicial que originó la pandemia.

Palabras clave: pandemia, personal de salud, comportamiento humano, atención médica, medida de control.

Response of health personnel to COVID-19 at Family Medicine Unit in Tabasco, Mexico. 2020

Abstract

The risk that the COVID-19 epidemic represents for those who must care for affected people, like sick, suspects or contacts, is notorious. Since the beginning of the pandemic and originated by the lack of knowledge about the causal agent (coronavirus), the training of the personnel who must face this situation was an explicit orientation of the international organizations related to health. In this article, supported by an exploratory study, the 66 professionals who did not attend the courses were interviewed, to inquire their opinion about this unusual behavior in our occupational environment and their responses were referred to "anguish, fear, fear and panic" to attend to patients as sick or suspected of COVID-19. These responses reinforced our criteria on the influence of human attitudes and behaviors in the face of danger, regardless of their professional level, but they acknowledge those who, with total honesty, expressed their opinions originated by the initial uncertainty that caused the pandemic.

Keywords: pandemic, personal health, human behavior, medical care, preventive measure.

Introducción

Es bien conocido que en diciembre de 2019 la ciudad de Wuhan, una de las más importantes de China, con aproximadamente 11 millones de habitantes, se convirtió en el centro de una epidemia de neumonía de causa desconocida con implicaciones globales (1). El 30 de enero,

la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la actual epidemia de coronavirus como una situación de emergencia internacional, y el 30 de marzo como pandemia mundial (2) El riesgo que representa la epidemia de COVID-19 para quienes deben atender a las personas afectadas, ya sean enfermos, sospechosos o contactos, lo que es evidente en cualquier país (3). Se asume que el personal de salud responda con la rapidez y disposición esperada, sin embargo, se obvia su percepción ante ese hecho y que puede ocasionar una actuación inesperada. En ese sentido, el objetivo de este trabajo es mostrar la respuesta de algunos profesionales de la salud que laboran en una unidad asistencial del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en el estado de Tabasco, a inicios de la epidemia.

Breve información sobre la pandemia en México y Tabasco

En México, el primer caso se detectó el 27 de febrero de 2020, según el informe de la Secretaría de Salud, y el 21 de septiembre del 2020, se registraron más de 733,717 casos positivos de SARS-Cov-2 y aproximadamente 76,603 defunciones, con una tasa de incidencia de casos activos de 27.16 por cada 100 mil habitantes a nivel nacional.(4) los primeros casos en Tabasco se notificaron en marzo 2020 y en julio de ese año, el estado ocupaba el tercer lugar del país en número de enfermos, con una tasa de incidencia de 87 x 100,000 hts y 1,334 fallecidos (5).

El gobierno de la República Mexicana elaboró el Plan de Preparación y Respuesta que incluyó medidas de alerta, de rehabilitación y actualización de reglamentos epidemiológicos y la Jornada Nacional de Sana Distancia del 15 de marzo al 30 de mayo (6) basada en el distanciamiento social y con los objetivos de brindar atención a la población, beneficiar a la población vulnerable, romper la cadena de transmisión, incorporar la participación de todas las instituciones y organizaciones no gubernamentales vinculados a la salud pública, disminuir la incidencia de casos y evitar la saturación de los servicios de salud.

La Unidad de Medicina Familiar del IMSS y el personal de salud

En el primer nivel de atención el IMSS en México cuenta con las Unidades de Medicina Familiar, para las cuales se estableció un Plan Nacional para enfrentar la pandemia de COVID-19 que debían desarrollar los profesionales y técnicos adscriptos a esa institución en el estado de Tabasco. Este personal posee nivel de licenciatura y nivel técnico, así mismo la institución ha garantizado sus niveles formativos como médicos familiares y enfermeros especialistas en medicina de familia.

De los 1,334 fallecidos por COVID-19 notificados en julio de 2020 en México, 38 fallecidos correspondieron al personal de salud y ante el avance de la pandemia, se estableció un acuerdo bilateral entre las empresas y los sindicatos, para todos los centros laborales mexicanos, que impide la presencia en las unidades médicas del personal calificado de riesgo para la COVID-19, es decir, los que padecen enfermedades crónicas.

En consecuencia, cuando se realizó este trabajo, el 40% de los trabajadores sindicalizados estaban incorporados a la unidad seleccionada y debían cumplir las medidas de control del Plan Nacional del IMSS para lo cual recibirían cursos de adiestramiento y capacitación de obligada asistencia.

Metodología

Se realizó un estudio exploratorio mediante la elaboración de una encuesta entre los 66 profesionales inasistentes a los procesos de capacitación sobre el control de la COVID-19 que se realizaron en la Unidad de Medicina Familiar (IMSS) seleccionada en el mes de marzo 2020.

La plantilla laboral está conformada por 80 profesionales (35 médicos y 45 enfermeras) y mediante el cuestionario elaborado *ad hoc*, se entrevistaron personalmente los 66 profesionales (30 médicos y 36 enfermeras) que no asistieron a los cursos, con el propósito de indagar los motivos de su ausencia dada la situación crítica que originaba la epidemia. Los cuestionarios se procesaron mediante programas computacionales.

Se consideraron con mucho rigor los aspectos éticos inherentes al estudio, ya que está referido a un tema tan sensible como el comportamiento del personal ante un complejo problema de salud y todos los entrevistados ofrecieron su consentimiento.

Resultados

El personal incorporado a las actividades anti-epidémicas, debía actualizar conocimientos sobre la COVID-19 con el propósito de enfrentar la epidemia, para lo cual se ofrecieron 10 cursos en línea promovidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (7), la Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS) (8) la Secretaria de Salud de México (9) y el IMSS. (10)

En la actualización de conocimientos se priorizó entre otros: el Plan de contingencia en el hogar frente a la COVID-19; el Manejo farmacológico en el primer, segundo y tercer nivel de atención; Utilización del equipo de protección personal; la salud mental del profesional de la salud frente a la pandemia y cuidados de salud en el adulto mayor con COVID-19 en casa. También las recomendaciones para un retorno seguro a los centros de trabajo como medidas de salud pública.

De los 35 médicos solo 5 recibieron entre dos y tres cursos (14%) y de las 45 enfermeras, solo 9 recibieron entre uno y dos cursos (20%).

Al indagar los motivos de la inasistencia, 95% de los entrevistados refirió “tener angustia, temor, miedo y pánico” para atender a los pacientes como enfermos o sospechosos de Covid-19, también para laborar en los Módulos de Infecciones Respiratoria Agudas (IRA) implementados en todas las unidades médicas de primer nivel de atención, o porque esa tarea no correspondía a su categoría laboral.

También, esa respuesta “temerosa” del personal de salud, estuvo en parte sustentada en el comportamiento de las personas (pacientes o no), quienes incumplían con las medidas de control (uso de mascarillas, aislamiento, distanciamiento físico) y algunas con escaso nivel cultural, realizaban actos agresivos a médicos y enfermeras al considerarlos portadores del virus.

Por otro lado, llamó la atención que un porcentaje no despreciable de los entrevistados solicitara capacitarse en los propios centros laborales, algo curioso cuando se orientaba evitar las aglomeraciones como una necesaria y eficaz medida de control; además, se desestimó la vía virtual de enseñanza para obtener conocimientos, recibir información actualizada y evitar la información falsa de las redes sociales. También resultó sorprendente –aunque en bajo porcentaje de respuestas– que la no disposición a participar en los cursos, se debiera a que

“no corresponde a su categoría laboral” y al parecer, esta negativa ocultaba el temor como el verdadero motivo.

Como era de esperar y con posterioridad a la realización del estudio, la respuesta de este personal se modificó sustancialmente, ya que en la unidad se atienden solo los afectados por la Covid-19 y el personal activo desarrolla todas las medidas establecidas en el Plan Nacional: rutas de atención, distanciamiento, pláticas sobre medidas de prevención (incluida la técnica del lavado de manos y el uso del gel desinfectante) y distribución de material educativo sobre la enfermedad.

Discusión

El personal de la salud desde su formación, adquiere sólidos conocimientos sobre el trabajo a desempeñar, así como la importancia de fomentar y preservar la salud de las personas, familia y comunidad a su cargo, sin embargo –como ocurrió en casi todo el mundo– al iniciarse la pandemia una gran parte del personal sacó a la luz sus rasgos como seres humanos y manifestó angustia y temor al contagio, exacerbado en parte por el comportamiento agresivo de la población que debían atender, quienes mostraron con su actitud una escasa o nula percepción de riesgo, término que ha recibido diversas interpretaciones dada su complejidad derivada de esa conducta colectiva (11)(12)(13).

Esa actitud de la población sin dudas contribuyó a que algunos profesionales mostraran dudas en cuanto a su disponibilidad para la atención a los pacientes con Covid-19, aunque fue mayor la influencia de su desconocimiento sobre el coronavirus y no haberse precisado al inicio de la pandemia el tipo de protección personal a utilizar. En ese sentido, la publicación de manuales, protocolos y los mencionados cursos en línea (7, 8, 9, 10) representó una invaluable actividad para realizar las acciones de control epidemiológico, pero la efectividad de las acciones no dependía solamente de la oferta de aprendizaje, sino de la disposición del personal de aprovecharla y transformarla en un hecho cotidiano en el panorama pandémico.

Las lecciones que deja la pandemia de Covid-19 son numerosas y en este caso, sobran evidencias acerca de la abnegación y entrega del personal de salud en cualquier parte del mundo, pero no podemos obviar que también son seres humanos y ante el hecho insólito de una pandemia causada por un agente biológico desconocido, mostraran temor ante el riesgo del contagio como reflejo de comportamientos propios de su condición humana. En ese sentido, sería muy pertinente además de estudiar las secuelas psíquicas de la Covid-19 en la quienes la padecieron, indagar con mayor profundidad y en esa misma dimensión, las razones tanto de las actitudes positivas como negativas en el personal de salud encargado de enfrentarla, como sucedió en el grupo descrito en el estudio, lo que contribuiría a reiterar la influencia que en las respuestas de las personas tienen los hechos que amenazan su supervivencia con independencia de sus convicciones éticas. Las actitudes positivas siempre abundantes en situaciones extremas como la pandemia, no dejan de resguardar temores, que en el grupo de estudio fueron expuestos con un alto grado de honestidad, lo que consideramos un hecho encomiable y que estimuló su divulgación.

Limitaciones: mostrar lo ocurrido en una sola unidad, constituye una limitación del estudio, pues en el resto de las unidades sometidas al mismo régimen, tal vez, la forma de enfrentar la pandemia por el personal a cargo fue diferente, aunque la intención del estudio no fue establecer comparaciones sino, describir un hecho concreto.

Conclusiones

Esa respuesta inicial del personal de salud, posteriormente modificada al ampliar conocimientos sobre la situación sobre la pandemia de Covid-19 en la unidad de estudio, refuerza los criterios sobre la influencia de actitudes y comportamientos humanos ante el peligro, con independencia de su nivel profesional, hasta tanto no se conozcan las formas de prevenirlo y conjurarlo.

La pandemia de coronavirus nos deja y dejará muchas lecciones sobre ese comportamiento humano, no solo en el personal de salud, si no en una buena parte de la población que, como se expuso en el trabajo, con su actitud acrecentó el nivel de temor en ese personal. Mostrar esta respuesta también representó un reconocimiento a quienes con total honestidad expusieron sus criterios ante la incertidumbre inicial que originó la pandemia de Covid-19.

Referencias bibliográficas

- Taylor, A. (2020, febrero). Wuhan: The Chinese mega-city at the center of coronavirus outbreak. (versión electrónica). **The Washington Post**. Recuperado 23 de febrero, 2020 de <https://www.washingtonpost.com/world/2020/01/23/wuhan-chinese-mega-city-center-coronavirus-outbreak/>
- World Health Organization.(WHO) *Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) acerca del brote del nuevo coronavirus (2019-nCoV)*. Recuperado en 15 de julio, 2020, de: [https://www.who.int/es/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/es/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- Centers for Disease Control and Prevention. *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). Transmission*. Recuperado en 15 de julio, 2020, de: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/index.html>
- Secretaría de Salud. Dirección General de Epidemiología. *COVID-19, México: Datos epidemiológicos*. Recuperado en 15 de julio, 2020, de: <https://covid19.sinave.gob.mx/Log.aspx>
- Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica. México. *Base de datos Covid-19*. Recuperado en 16 de julio de 2020, de: www.gob.mx/salud
- Enciso, L.A. Comienza la Jornada Nacional de Sana Distancia. *La Jornada*. Recuperado 20 de julio, 2020, de: www.jornada.com.mx.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). “Nuevos virus respiratorios, incluido el 2019-nCoV: métodos de detección, prevención, respuesta y control”. Curso en línea. Recuperado en 14 de marzo, 2020, en: <https://openwho.org/courses/introduccion-al-ncov>
- Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS). *Prevención y control de infecciones (PCI) causadas por el nuevo coronavirus (COVID-19)*. Curso en línea. Campus Virtual de Salud Pública. Recuperado en 14 de marzo, 2020, en
- Secretaría de Salud de México. *Todos contra la epidemia de COVID-19*. Curso. Recuperado 14 de marzo 2020, en: <https://www.gob.mx/salud/documentos/cursos-covid-19-237872?state=published>
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). *COVID-19: Repositorio Multimedia*. Recuperado 14 de marzo 2020, en: <http://www.imss.gob.mx/covid-19/curso>
- Martínez, S. (2018). Comentarios acerca de la percepción de riesgo en la población cubana. *Rev Cubana Salud Pública*, 44(2):426-30. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662018000200426&lng=es.384-7

Román, J. (2020). La pandemia y las personas: la clave está en el riesgo. *Alternativas cubanas en Psicología*, 8 (24): 15-19. Recuperado en: www.acupsi.org

Grupo Centro de Información y Gestión Tecnológica (CIGET). Un análisis de la percepción del riesgo ante la COVID-19. *Ciencia en su PC 2020*. 1 (2): 1-24. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1813/181363909001/html/index.htm>

Rosero, A., Carvajal J. L., & Bolaños, E. F. (2021). Percepción de riesgo frente al COVID-19 en adolescentes escolarizados colombianos. *Revista Boletín Redipe*. 2021, 10 (2): 201-217. Documento en pdf

EL VÍNCULO FAMILIA-ESCUELA EN CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19

Agostina Lestussi

María Monserrat Pérez

Claudia Torcomian

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Resumen

Este trabajo estudia la intervención de la experiencia de “la escuela en línea” en el vínculo entre familias y docentes del nivel primario situados en instituciones públicas de la Ciudad de Córdoba durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio en la pandemia por Covid-19. Tiene como objetivo identificar y analizar la experiencia de “la escuela en línea” y los vínculos entre familias y docentes de nivel primario en el transcurso de ella. Metodológicamente se realizó una investigación cualitativa con diseño fenomenológico y de alcance exploratorio. Se realizarán entrevistas en profundidad a docentes y responsables parentales como representantes de las instituciones involucradas en este trabajo. La información se recolectó mediante video-llamada con los participantes. Entre los resultados, se encontraron recurrencias acerca de la necesidad de gestar un vínculo colaborativo entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Considerando que las funciones de padres y docentes son constitutivas para el desarrollo integral de los menores, es pertinente el posicionamiento activo de los agentes que habilite espacios de participación conjunta.

Palabras claves: familia – escuela – vínculo – pandemia – educación en línea.

Abstract

This work studies an intervention in the experience of the “on line school” and the bonds between the families and the teachers of primary level from public institutions located in Cordoba city during the social and preventive isolation due to the menacing pandemic caused by Covid 19.

It aims at identifying and analyzing the experience of the “on line school” and the ties between families and teachers of primary schools during the state of lockdown.

The methodology consisted of a qualitative research with phenomenological design of exploratory scope. In-depth interviews, to teachers and to those who have taken on a parental role in the children’s families, are to be applied as they are taken in representation of the institution involved in this paper.

The information was collected by means of video calls to the participants. Among the results, it was found out recurrence on the need to generate a link of collaboration between the members of the school community. Taking into account that teachers and parents’ roles are constitutive for children’s comprehensive development, it is therefore appropriate the active positioning of the agents which enables spaces of joint participation.

Key words: family – school – bond – pandemic – on line school.

Introducción

El presente estudio es resultado de una Práctica Supervisada en Investigación (PSI), en el marco de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El mismo se inscribe en el proyecto de investigación “Experiencias educativas y aprendizajes en contextos tecno-culturales” aprobado por la SECyT, UNC. Dicho programa es dirigido por la Dra. Claudia Torcomian, con quien se ha construido conjuntamente el conocimiento con respecto a la temática que a este artículo convoca. Se habilitó un espacio de discusión para la posterior lectura analítica de la realidad estudiada.

La presente investigación se produjo en el transcurso del “aislamiento social, preventivo y obligatorio”; medida tomada en los inicios de la pandemia por Covid-19. Al carecer las personas de inmunidad contra el novedoso virus, el aislamiento prometía ser la resolución provisoria y efectiva en pos de preservar la vida de la comunidad. De esta manera, los sujetos se vieron obligados a recluirse en sus hogares y la posibilidad del encuentro se asumió en la virtualidad.

La situación pandémica no solo interpelaba al mundo global, sino también a la institución escolar en particular. Esta última, debió revisar su dispositivo educativo para cumplir con dos grandes objetivos. Por un lado, dar continuidad al proceso y garantizar el desarrollo del aprendizaje; por otro lado, el objetivo se centraba en resguardar las funciones sociales de la institución, ofreciéndose como espacio de refugio en un contexto de incertidumbre, manteniendo la esperanza de remediar los males presentes.

Tales adecuaciones involucraron a toda la comunidad educativa: docentes, directivos, estudiantes y padres. Se asumió una “modalidad educativa en línea”, lo que implicaba que el proceso de enseñanza-aprendizaje ahora estaría mediado por tecnologías digitales.

Debido a lo anterior, quedaron interpeladas las funciones históricamente asignadas a la familia y a la escuela, lo que consecuentemente hizo tambalear el vínculo entre ellas. Se presentó el desafío de no solo ofrecer una continuidad pedagógica sino también vincular. No se trata de transformaciones aisladas sino de configuraciones que responden a la multiplicidad de variables que conforman el entramado social y cultural.

Considerando dicho contexto, el objetivo se circunscribió a conocer la realidad de ese vínculo en pandemia, poder pesquisar las transformaciones ocurridas al interior de este y las valoraciones de los actores frente a ellas. Específicamente, este estudio pretendió analizar el efecto de la coyuntura en el ámbito educativo de carácter público.

Con la intención de responder a los objetivos, se adoptó una metodología cualitativa de corte fenomenológico que permitiera conocer la experiencia de los involucrados acerca de un fenómeno en común. El alcance exploratorio del estudio da cuenta de una problemática que no ha sido abordada con anterioridad.

Llegado hasta aquí, cabe incluir en estas líneas el aporte de la presente investigación a la comunidad. Principalmente, lo que se pretende es visibilizar lo trascendental del vínculo familia-escuela, no solo en el ámbito educativo sino también en la realidad social que convoca.

Se considera así, que la construcción de un vínculo colaborativo, entre las instituciones mencionadas, es fundante para producir contextos óptimos de aprendizaje y de socialización.

Por otro lado, se debe considerar el aporte al ámbito psicoeducativo en general y al papel del psicólogo en particular. Es fundamental comprender el desafío de la práctica de los profesionales de la salud mental en el área educacional; son ellos, los que disponen de las herramientas tanto para acompañar los cambios necesarios, como para promover espacios de reflexión y de diálogo entre las partes. Se debe considerar al psicólogo, como aquel profesional clave en la dinámica institucional, capaz de promover las estrategias para la construcción de un vínculo saludable en la triada docente-aprendiente-responsable de crianza.

Este contexto resulta determinante en el desarrollo de la convivencia escolar, la medida que en un principio se establecía como temporal, probablemente traiga consecuencias definitivas en estas grandes instituciones sociales. De esta forma, es importante el compromiso que asuma la comunidad científica para habilitar nuevos interrogantes y ofrecer respuestas a estos, entendiendo que la realidad se trata de un continuo, nunca estable, y sujeto a un devenir impredecible.

Dadas estas condiciones, no es posible concebir la pandemia como un agente inocuo, sino más bien como un emergente a investigar, ya que irrumpe y genera nuevas condiciones que intervienen en los procesos vinculares. Más específicamente y anoticiados sobre el desafío a diario que implica la construcción de un vínculo entre familia y escuela, y las múltiples fluctuaciones que han tenido lugar en él a lo largo de su historia; la tarea se centra entonces en visibilizar las formas que adopta dicho vínculo en este contexto novedoso.

Referentes Conceptuales

En el presente apartado se exponen ciertos conceptos teóricos, los cuales, mediante una minuciosa búsqueda bibliográfica, fueron seleccionados para guiar el análisis de la investigación que convoca al equipo. Los cuales se dispondrán en subtítulos temáticos de referencia, que, conforme al avance del desarrollo, colaborarán en la complejización de la lectura.

Sociedad postmoderna

Con el objetivo de realizar una lectura fidedigna de los hechos que en la actualidad convocan a la sociedad, se recuperarán las ideas presentadas por Bauman en su obra “Modernidad Líquida” (2000). Esta última, permitirá hacer una recapitulación del devenir histórico socio-cultural y comprender la metáfora de la fluidez o liquidez que el autor establece, para aprehender la naturaleza de los tiempos que corren.

La edad moderna en su devenir se caracterizó por la presencia de ciertos sólidos o fuerzas, que bregaban por mantener el orden del sistema. Estas fuerzas, eran consideradas como normas referenciales que pautaban el camino a seguir por el ciudadano.

En la edad postmoderna se produce un proceso de “licuefacción”, en tanto derretimiento de aquellos sólidos que predominaban hasta entonces. Principalmente, el poder de disolución

recae sobre la cohabitación social, en aquellas configuraciones y pautas de dependencia e interacción.

La postmodernidad trae entonces profundos cambios en la humanidad. El mayor peso se observa en la versión privatizada de la modernidad, donde la “individualización” pasa a ser la regla. Esto significa la ausencia de un proyecto identitario colectivo, que a la vez que restringe, posibilita un código de referencia. En contraposición, lo que tiene lugar a nivel social son proyectos individuales desligados de un horizonte común.

En relación a lo anterior, se desprende la necesidad de mencionar otra característica primordial que asume la cultura postmoderna. En ella, los sujetos miembros son considerados en calidad de “consumidores” y no de productores.

Por otra parte, en tiempos de “modernidad líquida” opera la “instantaneidad” como valor que impregna las subjetividades. Entra en juego la tecnología como una de las herramientas de las que se vale el ser humano para sostener la reducción del tiempo, produciendo la instantaneidad. Las relaciones interpersonales cada vez se encuentran más mediatizadas.

Adquieren relevancia la presencia de proyectos a corto plazo por sobre los de largo plazo. Si de instantaneidad se trata, la tolerancia y la posibilidad de espera se ven socavados en tanto valores que no coinciden con lo volátil y superfluo de estos tiempos.

Esta cultura del consumo se proclama en contra de la procrastinación, si la estrategia de vida, en palabras de Sismondi y Torcomian (2004), es la “ahoridad”, la posibilidad de toma de distancia para habilitar la reflexión queda anulada. De esta manera, Bauman afirma, que todo en el mundo se concibe como desechable, incluidos los seres humanos. Como consecuencia principal, los vínculos tienden a ser visualizados como objetos a ser consumidos, no producidos.

Subjetividad

Bleichmar en su libro “*Subjetividad en riesgo*” (2005), se propone definir la relación que mantiene el sujeto psíquico con la realidad, para abordar a partir de ello, los cambios en la subjetividad. Entiende por ella, a la categoría filosófica que remite al sujeto. La define como producto histórico, no tan solo en lo que se refiere a los tiempos de constitución del psiquismo, sino también, como resultado de un contexto sociohistórico más amplio. Este último asume distintas características según el sistema político-social-cultural.

Si la subjetividad está anudada al devenir, un concepto vinculado a ello es el de “experiencia”. Hilar estos dos conceptos, subjetividad y experiencia, está a la orden de considerar la inscripción que deja la estructura social en lo singular de cada sujeto y de cómo conseguir acceso para evidenciar lo que resulta de ello.

En Salguero Myers (2016), la experiencia es concebida como una “síntesis fenomenológica” del acontecer subjetivo y social. Dicha autora, describe tres grandes enunciados de la experiencia en sí. En primera instancia, posiciona al sujeto como punto de inscripción de una realidad externa, sostiene que el sujeto es un territorio de paso, donde eso que pasa, no es

inocuo y “le pasa al sujeto”, dejando huella. Ante esto, Scott (1992) afirma que es mediante este proceso que un sujeto ocupa un lugar en esa realidad social, y es en esa experiencia donde se construye subjetividad para los seres sociales.

En segunda instancia, se menciona a la experiencia como síntesis situada, individual y social a la vez. No se habla de una experiencia generalizada y homogénea, sino que atravesada por la diversidad de vivencias ante un mismo acontecimiento, pero que a su vez cuenta con un carácter social, representante de lo colectivo. Sirve como una manera de hablar de lo que ocurrió, de establecer diferencias y similitudes (Scott, 1992). Lo anterior explica que la experiencia sea considerada como un evento lingüístico, a la cual se accede a través de la narrativa.

En tercera instancia, se considera la posibilidad de agencia que tiene el sujeto, es él quien imprime en la experiencia una interpretación única e irrepetible fijada y coherente con su realidad.

Enfoque histórico-cultural

La contemporaneidad demanda lecturas holísticas ante las complejas problemáticas que acechan a la humanidad. Es por esto, que ante la presencia de la magnitud del evento que irrumpe en la realidad actual, tal como lo es la pandemia por Covid-19, se requiere un modelo que supere una visión reduccionista.

Debe aclararse, que los aportes del enfoque histórico-cultural vigotskiano, sirven a esta investigación para una lectura más abarcativa de la educación en pandemia. Permite analizar el fenómeno social desde una mirada integral, comprendiendo así que las configuraciones vinculares y las subjetividades que de este contexto resulten serán reflejo del impacto de la realidad social ulterior.

Siguiendo a D’Angelo Hernández (2003), se propone el Paradigma de la Complejidad para la comprensión de las temáticas que hoy convocan a la sociedad. Este modelo, es el que ofrece elaboraciones integrales para abordar el entramado de factores que configuran los hechos en general. De esta manera, dicho paradigma se direcciona hacia reconceptualizaciones amplificadoras de los temas centrales del desarrollo social y humano.

Asumiendo lo anterior y comprendiendo a la pandemia como un hecho social determinante y de amplio impacto en el correr del tiempo, adquiere relevancia un análisis desde este posicionamiento.

En palabras de D’Angelo Hernández (2003), el cimiento de este modelo integrador es el enfoque histórico-cultural vigotskiano. La perspectiva histórico-cultural, se ubica contra el culto a la objetividad, su premisa fundante establece que los aspectos constitutivos del desarrollo humano se conciben desde el carácter interaccional entre lo biológico y lo social. Más específicamente, el aporte fundamental de Vygotsky, se centra en describir a lo biológico como la base que habilita al desarrollo, pero al final el factor social lo que se considera como determinante para el desarrollo subjetivo.

La relación entre la objetividad y la subjetividad se resuelve mediante la definición de “intersubjetividad”, prometiéndole una solución dialéctica e interrelacional de las mutuas determinaciones entre ambas instancias. Se produce un movimiento bidireccional en el que los sujetos operan sobre la realidad, al mismo tiempo que esta opera sobre ellos. De esta manera, con la percepción, interpretación y construcción significativa de los miembros se rescata un papel activo, que habilita la comprensión y apropiación de la realidad social ulterior.

Es así, entonces, que desde el enfoque histórico-cultural se destaca una relación primordial entre los procesos socio-históricos-culturales y los procesos psicológicos para la comprensión del ser humano y su desarrollo subjetivo. Todo está teñido por lo social, cultural.

Un aporte necesario desde el enfoque histórico-cultural, es el tipo de investigación que propone González Rey (2009), “Epistemología Cualitativa”. Destaca que la misma asume un carácter netamente constructivo e interpretativo del conocimiento. En ella, el valor del proceso de investigación está dado por el sentido singular que adquiere la producción de saberes relacionados con un investigador activamente implicado. Se apunta a la construcción de un modelo teórico que no se basa en resultados objetivos y mensurables, sino en la confluencia de múltiples datos empíricos que constituyen un momento de significación en la investigación.

De esta forma se puede pesquisar la complejidad de conceptos teóricos que carecen de expresión fija y a los cuales no se puede acceder en forma concreta. El modelo se compone de supuestos hipotéticos que tienen como objetivo hacer inteligible algo del fenómeno a estudiar. La producción de conocimiento resultante no podría ser concebida como una manifestación directa de aquella realidad.

Instituciones como cimiento de la comunidad

A la hora de abordar los procesos de subjetivación, el psicoanálisis propone una aproximación compleja que incluya, tanto la consideración de devenires históricos, culturales, económicos y políticos, como así también, los discursos de época, estrategias de crianzas, trayectorias e instituciones que atraviesan a los sujetos.

Las instituciones se conciben como productoras de subjetividad, más específicamente, generan fenómenos de identidad en los sujetos (Gentes, 2012). De allí la consideración de la idea de “producción de individuos”, la cual asume distintas características conforme a las transformaciones imperantes en la sociedad.

Los cambios que tienen lugar en la postmodernidad ponen en cuestión la efectividad de las instituciones modernas. Estas últimas, han perdido aquella potencia instituyente que las establecía como monopolio para la construcción de subjetividades y la transmisión cultural. En palabras de López Molina (2012), las instituciones enfrentan el debilitamiento de su función regulatoria; ante esto, se les presenta el desafío de reinventarse, sin la necesidad de asumir su muerte.

Gentes (2012) menciona este suceso como “instituciones estalladas” para reflejar el desfondamiento de sentido por el cual Estado, familia y escuela entre otros, se reproducen como si fueran los mismos, pero con prácticas y actores que hoy las hablan de distinto modo.

La familia y la escuela son los dos espacios institucionales, ámbitos de interacción, en los que se plasman las vidas concretas de los sujetos. Ninguno de ellos ha escapado de los torbellinos de las últimas décadas y tan profundas han sido sus mutaciones que prácticamente no se reconocen entre sí. Esto es importante, en tanto la acción de la escuela, debe dirigirse a trabajar con la realidad que hay, no con la que se imagina que hay, especialmente en relación con la familia. (Bleichmar, 2008, p.10)

Como ya se ha mencionado con anterioridad, la globalización y los cambios vertiginosos han transformado a los grupos humanos, las instituciones, las formas vinculares y subjetivas. Si bien se conserva, tal como señala Rojas (2011), el poder instituyente de la vincularidad en el devenir del sujeto, actualmente se visualizan ciertas transformaciones subjetivas en el desarrollo de los vínculos, en especial los familiares.

Teniendo en cuenta que tanto la familia como la escuela son dos instituciones claves para el desarrollo del sujeto, es en ellas donde se pueden observar más claramente las huellas que ha dejado un devenir histórico turbulento y trastabillante. Ahora bien, si de hablar de familia se trata, es necesario comenzar considerándola en tanto una institución fundante.

En cuanto a la familia como institución, Cagigal de Gregorio (2007) señala lo fundamental de ella en el desarrollo del individuo y en su socialización. Por un lado, se espera que la familia pueda satisfacer las necesidades básicas del niño; por otro lado, es pertinente reconocer a la familia como el primer espacio de socialización del sujeto, del cual se pretende que tenga lugar la transmisión de la cultura/valores, la construcción de autonomía e identidad y el establecimiento de normas que permitan la convivencia en sociedad.

Ahora bien, se sabe que la educación es una función humana y social mediante la cual se transmite y recrea la cultura, permite a los miembros de una comunidad apropiarse de ella, desarrollarse y participar de la vida social, así como también recrearla. Los procesos educativos tienen lugar en diversos ámbitos de interacción social, la familia y la escuela, entre otras instituciones.

En la actualidad, han ocupado un importante lugar los medios masivos de comunicación al momento de la transmisión y participación de la cultura. En tiempos contemporáneos de alta tecnología, los jóvenes se van transformando pero no así las instituciones educativas. Ante esto, la escuela debe defender su espacio, y ratificarse como aquella que no solo imparte conocimientos sino también que produce subjetividad. Se debe tener en cuenta, que la escuela en tanto institución social clave, nunca permanece aislada al devenir histórico, cultural, social y epocal.

Vínculo familia-escuela

Teniendo presente que las dos instituciones mencionadas en apartados anteriores son las primordiales para la función socializadora del individuo, es inminente su necesaria articulación y su diálogo permanente sobre las tareas que las convocan. Si bien sus quehaceres frente al niño son diferentes, ambas comparten el mismo horizonte.

La relación familia-escuela ha ido asumiendo diversas características a lo largo del tiempo y la historia, dependiendo siempre de un contexto social más amplio que abraza y da lugar a ese vínculo. Es el contexto socio-histórico-cultural aquel terreno fértil en el que tienen posibilidad de germinar diversas modalidades de trabajo conjunto entre estas instituciones, y que a su vez, de la calidad que asuma tal vínculo, se podrán cosechar diversos frutos.

Anteriormente, se acostumbraba a concebir y estudiar el funcionamiento de la escuela y la familia en forma aislada, la distancia entre ellos estaba fundamentada en la consideración de que cada una de ellas presentaba objetivos divergentes, por lo que sus funciones se encontraban bien diferenciadas (Pizarro Laborda; Santana López & Vial Lavín, 2013). En contraposición, en la actualidad, se comienza a considerar la relevancia de la *relación* familia-escuela, poniendo el acento en las influencias solapadas y la responsabilidad compartida en la formación de sujetos. Consecuentemente, para Maestre (2009) citado en Pizarro Laborda *et al.*, (2013) se redefine la relación familia-escuela valorizando un vínculo colaborativo.

Cabe resaltar, la necesidad de una política educativa más amplia que fomente el vínculo colaborativo entre las dos instituciones, que reconozca la relevancia del esfuerzo mancomunado para finalmente obtener resultados efectivos.

El vínculo entre ambas instituciones se debe *construir*, es imprescindible que la familia sea aquella que confíe en la institución escolar, se implique en los procesos educativos y se interese por ofrecer el acompañamiento y sostén a la labor docente. Como así también, se reconoce la necesidad de que la institución escolar no solo esté disponible para el diálogo sino que a su vez lo promueva, convocando espacios que permitan a las familias correrse de la pasividad e involucrarse en esta tarea que se les presenta (Pizarro Laborda *et al.*, 2013).

Metodología

Para profundizar en el conocimiento de la educación en línea y sus vínculos, se aplicó una metodología de tipo cualitativa con diseño fenomenológico. Dicha metodología, concibe la realidad como fenómeno social y asume una perspectiva constructivista. Es por lo anterior, que mediante el trabajo conjunto con la población participante, se pretendió construir conocimiento sobre el fenómeno a investigar, rechazando una concepción única y objetiva de la realidad. Fue útil entonces, acceder a la experiencia individual de los sujetos de la población en estudio, lo que permitió un acercamiento al fenómeno en común y a sus resignificaciones. El proyecto es de alcance exploratorio, dado el poco conocimiento que se tiene sobre la situación extraordinaria que interpeló a los sujetos en el año 2020.

En conjunto con el programa de investigación al cual se circunscribe este trabajo, se decidió optar por entrevistas en profundidad mediante videollamada como instrumento para acceder al registro de información y a la comprensión del fenómeno. Se aplicaron tanto a 6 docentes del nivel primario, como así también a 6 responsables parentales con niños en escolaridad primaria, pertenecientes a instituciones públicas de la Ciudad de Córdoba. El equipo contó con la presencia de un informante clave inicial que facilitó el contacto con otros participantes a través de la técnica de bola de nieve. Previo a la entrevista, se presentó a cada voluntario un

consentimiento informado en el que se expresaban las implicancias y condiciones de participación.

Análisis

Se analizarán en conjunto las experiencias relatadas por parte de padres y docentes, respecto a la vivencia de un vínculo familia-escuela atravesado por la medida del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Inmersos en una cultura postmoderna, donde la instantaneidad rige como filosofía, y los resultados inmediatos son los exigidos, la posibilidad de toma de distancia para la reflexión queda anulada (Bauman, 2000). El contexto sanitario de emergencia que surge tras la pandemia por Covid-19, interpela a una sociedad con estas características. Es importante señalar lo dificultoso de teorizar un plan guía para el accionar de la población educativa ante la velocidad de los cambios en el contexto de la pandemia. Primaron así, estrategias provisionales y cortoplacistas.

La falta de una política más amplia que contemple accionares fundamentados en base a objetivos, generó rápidamente el agotamiento de los integrantes de la comunidad educativa. Esas medidas circunstanciales, poco planificadas, terminaron por impactar en un vínculo, con previas fisuras, entre familia y escuela.

“Encuentros en tiempos de desencuentros” intenta representar cómo, ante la renuncia inminente a la presencialidad escolar, padres y docentes debieron reconocerse recíprocamente como figuras esenciales para la educación integral de los menores. Para esta finalidad, tuvieron que atravesar un largo proceso impregnado de conflictivas constantes que desafiaban el vínculo.

Un nuevo pacto

Ahora bien, para poder reconocer las condiciones actuales del vínculo familia-escuela, es pertinente poder retomar un poco de su historia. Previamente, era aceptada de forma acrítica una división tajante de funciones. La familia era la encargada de necesidades biológicas/afectivas y de la formación en valores; mientras que la escuela estaba a cargo de lo académico e intelectual. Tal división, creaba un escenario de culpas y desvalorizaciones cruzadas cuando se analizaban los desarrollos alcanzados.

En ese contexto de responsabilidades asignadas, fogueado por una sociedad postmoderna, se encontraba un vínculo familia-escuela listo para ser *consumido* (Bauman, 2000). La atención tendía a concentrarse en la satisfacción que se esperaba, cada cual atendiendo su juego, sin involucrarse lo suficiente. Hasta entonces, padres y docentes poco esfuerzo destinaban a la producción y construcción de un vínculo significativo entre ellos.

En el discurso docente se puede evidenciar lo antes mencionado, cuando en sus declaraciones decían “*Los niños son nuestros hasta fin de año, de los padres para toda la vida*” (RCC-D5), delimitando de forma contundente las incumbencias de la función docente. Esas

representaciones propias de un contexto de responsabilidades asignadas, terminaron por condicionar la dinámica vincular entre las instituciones.

Actualmente, ante una situación novedosa en el contexto educativo a causa de la pandemia, surgió la posibilidad de vislumbrar nuevas condiciones en este vínculo. El fenómeno de “la escuela en casa” sentó las bases para re-pensar y re-significar el vínculo familia-escuela y su envergadura.

Evidencia de lo anterior, aporta la voz de una mamá entrevistada: *“Estábamos muy acostumbrados a que la educación solo la dé la escuela... pero hay que entender que la educación también viene desde casa. Si entendemos eso, vamos a crear otro tipo de sociedad”* (RCC-RC4).

Con el traslado de la escuela al hogar, inmediatamente comenzaron a ser registrados vestigios de un lazo empobrecido. Frente a las diversas problemáticas surgidas en el curso de la escolaridad en casa, los responsables de crianza pudieron dar cuenta de lo que implica un involucramiento real, a la par de la institución escolar, en la educación integral de los niños.

“Creo que va a haber un cambio bien importante, no sé si va ser giro de 180°, pero creo que a partir de ahora, seguramente, la familia esté más presente” (RCC-RC2).

“Me parece que los padres tenemos que estar más incluidos en las escuelas, más allá de las reuniones, desde otro lado... desde la casa también podemos apoyar a ese niño o a ese docente que le tocó” (RCC-RC3).

De esta manera, los responsables de crianza comienzan a tener mayor registro sobre su influencia en la dinámica vincular entre familia y escuela. Es el puntapié inicial para gestar un nuevo pacto educativo entre las instituciones. Hasta entonces, el pacto tradicional basado en la confianza recíproca estaba desmoronado. Así lo confirmaba una de las madres entrevistadas: *“La escuela era un lugar de contención y de amor donde los padres llevaban a sus hijos con los ojos cerrados {...}, todo eso se perdió en el camino”* (RCC-RC3).

En un escenario donde primaba la desconfianza, la oportunidad de un nuevo pacto educativo será para promover la construcción de un vínculo colaborativo entre ambas instituciones. Este último, hace referencia al reconocimiento de funciones y aportes que cada una puede realizar; como así también el involucramiento mutuo y necesario en la tarea de formar ciudadanos (Pizarro Laborda *et al.*, 2013).

Lo anterior sienta sus bases en el concepto teórico de un vínculo colaborativo entre familia y escuela, fundamentando la necesidad de un diálogo constante que permita la coordinación y complementación de las funciones. A partir de las verbalizaciones de los entrevistados, se logra evidenciar algunas de las condiciones que perciben como necesarias para gestar dicho vínculo.

En primer lugar, con los siguientes discursos, los enseñantes revelan la importancia que reviste el acceso a una formación docente actualizada y constante para promover el diálogo y encuentro con las familias. Al considerar que *“Hay maestras antiguas que son un peso para la*

escuela, porque no quieren saber nada con los padres” (RCC-D1), reconocen a la formación como la herramienta principal, la cual les brindará los recursos suficientes y necesarios para dicho objetivo.

“La escuela siempre tiene que estar abierta a la familia, invitarla a participar y atraerla, hacerla parte del aprendizaje del niño... no se puede pensar la escuela sin la participación de la familia... El vínculo es fundamental” (RCC-D2).

“La escuela tiene que hacer lo que sea para que la familia sienta que es un miembro más, esta tiene que estar comprometida con la escuela... pero como escuela, hay que facilitarles estas cosas” (RCC-D2).

Si de “atraer” a la familia se trata, las herramientas que pueda ofrecer la formación serán muy útiles. Es desde allí que habrá docentes disponibles a construir con la familia desde un lugar empático, cediendo omnipotencias y tejiendo puentes con la comunidad. Si esto sucediera, se lograría evitar situaciones conflictivas recurrentes.

Ejemplo de ellas, es la vivencia de una mamá en el transcurso de la escolaridad en línea cuando ofrece colaboración a los docentes, corriéndose del lugar que le asignaban las representaciones tradicionales: *“Empezamos a sugerirles ideas... al principio las tomaron mal... como que nos estábamos excediendo de nuestro papel”* (RCC-RC3). La vigencia de tales representaciones en lo escolar, fue la responsable de cierta cuota de malestar, pero a la vez, el cuestionamiento de ellas por parte de los responsables de crianza terminó por ser la fuerza de un cambio.

El trabajo con la familia, hoy debe ser una prioridad institucional. Una formación docente coherente con las demandas del contexto sociocultural contemporáneo, será la que permita habilitar un espacio en el que sea posible la construcción conjunta con las familias, en lo que respecta en un sentido amplio, a la educación de los menores.

Ante la ausencia de ese espacio, en el transcurso de la escolaridad en línea, hubo tensiones que se manifestaron en quejas. Había docentes que reclamaban *“Los padres tienen que ser partícipes... yo te ayudo pero el hijo es tuyo”* (RCC-D1), a la par de responsables parentales que protestaban contra los maestros *“Correte del lugar que vos sabes, los padres también sabemos, son nuestros hijos”* (RCC-RC3). Paradojalmente, familia y escuela, a fin de cuentas se exigían lo mismo.

Entonces la nueva condición para gestar el vínculo colaborativo antes mencionado, va de la mano con la percibida en primer lugar por los docentes. A una formación constante que habilite el espacio a las familias en la institución escolar, se le suma responsables de crianza lo suficientemente activos en la política escolar, capaces de apropiarse de aquel espacio.

El desafío estará en dar continuidad al fenómeno iniciado a partir de la escolaridad en línea, esto es, sostener en el tiempo el involucramiento de los padres en la educación de los menores; conformando un equipo entre familia y escuela que responda a las demandas contemporáneas de la infancia, poniendo el acento en el trabajo mancomunado para un objetivo en común. De

ser así, estarían dadas las condiciones para que el nexo entre la familia y la escuela sea producido, no solo consumido, desde el esfuerzo conjunto.

Familia como contexto

Anteriormente se introdujo lo trascendental que es incorporar a los padres a la dinámica institucional escolar. Si se reconoce a los responsables parentales como agentes esenciales en el trayecto escolar del niño, y se considera al *contexto* como el conjunto de circunstancias que rodean a una situación, la familia es parte del contexto mediato en donde tiene lugar el aprendizaje del niño. En el marco de “la escuela en casa”, esto se agudizó, siendo la familia el único contexto donde se concretizaba el proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación a lo anterior, fueron los docentes los que registraron que quienes tenían, en gran parte, el poder de decisión para que el niño accediera, o no, al aprendizaje mediado por la tecnología, era la familia. En sus declaraciones decían:

“La familia si quiere te pone una pared en el medio... y no te permite llegar al niño” (RCC-D5).

“A mí me importan los alumnos... los padres no me importan tanto... pero hoy también son prioridad para mí... porque sin ellos estoy chau” (RCC-D1).

“Hay padres que se levantan a las 8 de la mañana, los levantan temprano como si tuvieran escuela, han sido responsables” (RCC-D3).

Retomando la palabra docente, el significante “pared” da cuenta de la magnitud del hecho, ¿Qué educación es posible entre muros? Más allá de que, en ciertos casos, la posibilidad de acceso a la tecnología limitaba la conectividad de los menores; en algunos otros y según la narrativa de los docentes, existían padres que influían en el abrir o cerrar las puertas al aprendizaje del niño.

El acceso al aprendizaje siempre ha estado multideterminado, numerosas son las variables intervinientes en dicho proceso. El entramado social, económico y cultural que conforma el contexto del niño, influyen en la calidad y los recursos educativos que él puede obtener. En esta oportunidad, al ser la pandemia un agente con efectos en lo familiar, el proceso de enseñanza-aprendizaje no quedó resguardado de las consecuencias que ello conlleva.

Según la población entrevistada, había mayoría de familias que denunciaban un cansancio en el ejercicio de sus funciones, condicionando la dinámica escolar. Se intensificó así, la influencia que tiene la familia en la actitud que el niño dispone hacia lo educativo. La experiencia escolar de los menores se vio teñida por las representaciones externas de los cuidadores, más aun si se tiene en cuenta que la población en estudio eran responsables de niños en escolaridad primaria, quienes dependen y aceptan acríticamente las creencias de los mayores significativos.

Una docente, percibiendo lo antes mencionado, verbalizaba: “*Los padres estaban cansados también, entonces vos tenías que remarla... remar a los padres para que manden las cosas y que los chicos trabajen*” (RCC-D4). Este pensamiento fue recurrente en el colectivo docente

entrevistado. El tener que “remar” a los padres implicaba doble esfuerzo por parte de los docentes, no solo se trataba de trabajar para y con los alumnos, sino también trabajar para tener padres comprometidos y activos.

Se puede decir entonces que el “remar” a los padres tenía la intención de lograr prácticas educativas positivas. Finalmente, la efectiva colaboración entre familia y escuela será la que permita el apego del estudiante a la institución escolar, la motivación de aprender en el niño, el deseo de asistir al aula y la producción de aprendizajes significativos.

Concluyendo, se necesitan mayoría de padres que consideren ideas como las que comparte un referente, *“En la cabeza de los chicos hay tres autoridades: mamá, papá y maestra”* (RCC-RC1), para lograr enseñanza de calidad, confiando en el aporte que cada integrante de la comunidad educativa puede ofrecer, construyendo desde el esfuerzo conjunto y en la misma dirección, sin que haya necesidad de “remar” al otro.

Reconocimiento de funciones

Teniendo en cuenta que este estudio tiene por objeto conocer sobre los vínculos familia-escuela en las experiencias educativas virtuales, se encontró que el reconocimiento de la necesidad de cada término de la relación ha sido una dimensión central en los discursos.

Si bien los entrevistados relatan que hubo momentos de tensiones y conflictos en el transcurso de la escolaridad en línea, también fue recurrente escuchar en ellos una valoración positiva. La que se refería a los esfuerzos de cada una de las partes, para construir conjuntamente una modalidad escolar hasta entonces no experimentada.

A la par de responsables parentales que reconocían el empeño de los educadores: *“Le agradecí porque el esfuerzo de ella fue enorme por seguir acompañando a los chicos... ella siempre siguió con sus ganas de enseñar”* (RCC-RC3); se encontraban docentes valorando la perseverancia y esfuerzo de cada familia: *“La familia se ha transformado en grandes maestros, yo los felicito y les agradezco”* (RCC-D6).

Incluso, el momento de escolaridad en línea ha sido útil para que la institución escolar comience a registrar necesidades y demandas de la familia, actuando en consecuencia de ello:

“Tuvimos que relajar un poco y dejar a la familia más tranquila... ¿Para qué llenarlos de actividades?... por eso ahora trabajamos en relajar, hacer actividades más entretenidas que los distraiga a los chicos un poco más...” (RCC-D4).

Lo sucedido hasta aquí, genera cambios respecto a las consideraciones que recaían sobre el trabajo docente en la educación. Se sentaron las bases para comprender la especificidad de las funciones. En relación a ello, hubo responsables de crianza, quienes obligados a ponerle cuerpo al rol docente, expresaban reconocimiento a dicha función, retractándose de su antigua postura.

“Con esto nos dimos cuenta de lo que es enseñar, como padres tendríamos que empezar a participar mucho más” (RCC-RC4).

“Actualmente los padres estamos valorando mucho el trabajo docente, no es tan solo estar frente a 30 chicos y enseñarle” (RCC-RC2).

Estos reconocimientos llegaban a los oídos de los docentes *“Los padres están cansados y ahora nos consideran... nos dicen: ¡Gracias por estar!”* (RCC-D5). A su vez, ellos también aportaban: *“Siempre se criticó al maestro que no hace nada, hoy quedo clarísimo que sin el maestro en el aula la cosa no funciona; y después para los maestros... que decían que los padres no sirven, hoy sin los padres tampoco podemos hacer nada”* (RCC-D1).

Poco a poco se sentaban las bases para un encuentro desde la paridad en toda la comunidad educativa. Cada entrevistado señaló en sus palabras una re-significación del lazo entre la institución escolar y familiar. A partir de vivenciar la escuela en el hogar, se dio la oportunidad de mirar y reconocer al otro en su quehacer fundante. La educación en casa los ha obligado a conectarse entre ellos:

“Conectarnos para afianzar lazos ante las angustias de los chicos... y ser soporte de mamás que por momentos no podían explicar contenidos” (RCC D2).

“Nos unimos más a las familias, comenzamos a conocer su realidad detrás de las pantallas” (RCC-D3).

Finalmente, en la narrativa de los entrevistados se da cuenta que la experiencia de la educación en línea ha sido beneficiosa para lograr una re-significación del vínculo entre estas instituciones madres. Al respecto, la voz de una docente representa tal fenómeno:

“El vínculo con la familia en esta etapa de virtualidad se ha fortalecido” (RCC-D6).

Una sociedad educativa en construcción

Llegados al último apartado de este capítulo, comienza a estructurarse la noción de sociedad educativa, compuesta por familia y escuela en tanto socios en la crianza. Es importante transmitir, que el acento estará puesto en el trayecto hacia esa sociedad y no en el arribo final. Estando regulada por las demandas sociales, se encontrará siempre en vías de constitución.

El resultado no será acabado ni definitivo, sino justamente el trayecto, en donde irá respondiendo a conflictivas, tensiones y necesidades vigentes; propias del contexto socio-histórico-cultural en donde este inmersa.

Dicho esto, para constituir una sociedad educativa, no solo es necesaria una escuela que acompañe a ese objetivo, sino también responsables parentales implicados en la educación de sus hijos. Considerando que el nivel de participación del colectivo de padres siempre fue diverso en la institución educativa, en el curso de la escolaridad en línea esto se hizo aún más explícito.

Hubo responsables parentales que afirmaban *“Hoy no sabría cómo comunicarme con el docente”* (RCC-RC1), a la par que se observaba a otros asumiendo una actitud más participativa: *“Empezó la guerra contra la escuela, empezamos a protestar ... y recién al tiempo pudimos hablar desde la paridad”* (RCC-RC3). Si de construir una sociedad educativa se trata,

se necesitarán más responsables parentales que adopten una postura similar al segundo discurso, implicándose en la política escolar.

Indefectiblemente, ante una mayor participación e involucramiento de las partes, empezarán a surgir los desacuerdos que harán circular conflictos en el entramado institucional. Allí será clave considerar el aporte de Maldonado (2017), quien expone que una *convivencia saludable* no está exenta de conflictos. Al ponerse el acento en ellos y su posible resolución, se reivindica el diálogo entre las partes.

De esta manera, la existencia de desacuerdos será útil para construir propuestas superadoras en el abordaje de un proyecto educativo. Lo interesante será poder contar con docentes que se animen al desafío de trabajar con padres implicados, tal como lo hacía una docente entrevistada: *“Muchas maestras te van a decir que no hacen grupos de padres porque se arma lío... yo sí armo el grupo... y que se arme el lío que sea, ¿Sino cómo me vinculo yo?”* (RCC-D5).

En la edificación de una escolaridad en línea, se hizo necesario poder encarnar la *convivencia saludable* antes mencionada. La cual implicaba la triada niños-docentes-padres, para una gestión áulica e institucional más democrática, cooperativa y consensuada. Si la idea original planteaba crear una escuela donde hay alumnos deseosos por ir a aprender, y docentes deseosos de estar y enseñar en ella, hoy se incorpora la idea de incluir a padres con el deseo de acompañar e involucrarse en la escolaridad de sus hijos.

Resultados

A causa de una pandemia que irrumpió en la sociedad y llevó forzosamente la escuela al hogar, es que los sujetos involucrados se vieron interpelados. Con ello, vivenciaron el desmantelamiento de algunas estructuras previas, las cuales funcionaban a modo de andamiaje en la comunidad educativa.

El presente estudio tuvo la intención de dar cuenta de cómo un evento sanitario e histórico, termina por impactar a nivel social y cultural. Frente a un encuentro humano ahora considerado como potencial arma de contagio, los sujetos se vieron obligados a experimentar el tejido social de manera diferente.

Específicamente, la escuela en tanto institución fundante de lo social se enfrentó a un reto sin precedentes. El desafío constaba en mantener activa su función más allá de una de sus condiciones primordiales, la presencialidad. De esta forma, la educación de los estudiantes cobró vida en la virtualidad.

Al proponerse con la escuela en casa, un ambiente de enseñanza diferente, padres y docentes se vieron afectados en sus funciones. En ese contexto, a la vez que la dinámica familiar y el quehacer del docente debían ajustarse a las nuevas condiciones, la frágil estructura que sostenía al vínculo entre ellos comenzaba a tambalearse.

Teniendo como objetivo esclarecer las vicisitudes del vínculo familia-escuela en condiciones de confinamiento, se decidió entrevistar tanto a responsables parentales como a docentes,

para acceder desde lo particular a la experiencia colectiva. A su vez, se reconoce el papel activo del equipo investigador implicado a la hora de construir el conocimiento, por lo que las producciones resultantes de esta investigación deben ser consideradas interpretaciones críticas, históricas y políticas de la realidad estudiada.

Principales hallazgos

Realizando una lectura analítica del evento y los cambios acaecidos de la coyuntura, es posible destacar ciertos descubrimientos. Lo que en un principio fue experimentado como caótico y desmantelante en la comunidad educativa, al tiempo pudo ser abordado desde la resignificación. De la crisis surgieron oportunidades de cambio.

El sistema educativo antes pensado para asumirse en lo concreto del espacio, debió revisar las variables de su encuadre para realizar las transformaciones pertinentes. Las plataformas virtuales se convirtieron en el medio para la reproducción de lo escolar. Consecuentemente, las preguntas se abrían sobre el qué y el cómo lograr continuidad pedagógica en la educación en línea.

Si bien los cuestionamientos exigidos por el contexto eran arduos de resolver, aquellos destinados a la metodología para transmitir contenido presentaron una dificultad aún mayor. Se observó a docentes individualizados en sus estrategias para construir conocimiento mediado por pantallas. Quedando al descubierto la ausencia de una política más amplia que funcione en tanto sostén y guía reguladora, la cual permita homogeneizar los lineamientos de las prácticas educativas en pandemia.

Más allá de ello, lejos de confirmarse discursos previos que cuestionaban la fuerza de la institución escolar y anunciaban apocalípticamente su fin, en el contexto de la pandemia se logró revalorizar al dispositivo educativo. Hoy la escuela continúa siendo aquella institución que instaaura sociedad y reproduce cultura, un agente social con función regulatoria. Aún promete el encuentro y ratifica el poder instituyente de la vincularidad en los sujetos.

A continuación, los hallazgos respecto a las experiencias singulares de cada uno de los actores involucrados, aportan mayor esclarecimiento a lo sucedido con el fenómeno de la escuela en casa.

Por un lado, se encontró un grupo de docentes agobiados de arbitrar los recursos para sostener la educación en pandemia. En su narrativa revelaban encontrarse bajo dos presiones. A la vez que debían responder a las directivas de sus autoridades, se encontraban con familias reclamando mayor acompañamiento. Ante estas demandas, el colectivo docente enfrentó la necesidad de compatibilizar las prácticas educativas con una mirada situada y comprensiva respecto a la familia y el aprendiente.

Por otro lado, los responsables parentales vivenciaron la educación en casa como desestructurante. Producto de la tercerización de la crianza, el confinamiento los encontró distanciados respecto al mundo escolar del niño, lo cual fue un factor agravante para responder efectivamente a las exigencias de la educación en línea.

Avanzado el año escolar y asimilando las reacomodaciones que se vieron forzados a realizar, los responsables parentales notaron la necesidad de ser agentes implicados en la educación de sus hijos. Aún más, el experimentar la función docente hasta entonces subestimada, les permitió valorar el quehacer del educador en el aula.

Desde la temática que convoca a este trabajo de investigación, es a partir de estos hechos que comienza a registrarse en la comunidad educativa la importancia de construir un vínculo colaborativo entre familia y escuela.

Estas instituciones se vieron “obligadas” a mirarse para acordar objetivos, poniendo en valor la función de cada una y respondiendo mutuamente a sus demandas. El vínculo entre ellas se convirtió en un desafío cotidiano, sirviéndose de la creatividad para sortear obstáculos, y así poder conquistar una articulación dinámica de funciones distintas dirigida a concretar una buena convivencia escolar.

Finalmente, en tiempos de desencuentros, cuando el aislamiento fue la medida establecida para hacer frente al evento sanitario, se hizo posible el encuentro entre familia y escuela. Se reconoció la necesidad de construir puentes que apuntalen a las instituciones sobre un horizonte común.

Recapitulación

Llegado hasta aquí, realizando una lectura diacrónica de lo sucedido, se pueden identificar al menos tres momentos de la escuela en casa. En sus inicios el impacto de la pandemia no centraba su mirada en el proceso escolar. Padres y docentes vivenciaron las nuevas medidas escolares como una política que prometía ser provisoria y breve. Sin horarios y pautas escolares claras, se experimentó algo similar a un receso académico.

Poco a poco, se fue configurando una dinámica escolar que pretendía reproducir acríticamente en la virtualidad, las pautas escolares planificadas para la presencialidad, perdiendo de vista lo necesario de hacer lecturas situadas en un contexto diferente. En este sentido, se requerían abordajes situados y novedosos. Sin poder realizar los ajustes necesarios, la respuesta escolar fue de exceso frente al exceso y el *living* del hogar familiar se volvió el multiespacio donde desbordaba lo doméstico, académico y laboral. La institución escolar comenzó a exigir un rendimiento académico equivalente al que se esperaba en el aula.

Posteriormente, registrando que la modalidad educativa con estas características no estaba siendo provechosa, y considerando que no iba a ser posible retornar a las condiciones convencionales del aula, surgió el nudo de la problemática.

Dicho cambio fue vivenciado negativamente, tanto por responsables parentales como por docentes. Se identificó en ellos un estado de sobremalestar generalizado. Emerge así una etapa de conflictos y demandas entre los agentes de la educación, quienes entre pugnas posibilitaron el inicio de debates fructíferos para pensar una formación escolar diferente.

Al pasar el tiempo, las vivencias lograron armonizarse. Pudo reconocerse una comunidad educativa más consciente del desafío que implica educar en la contemporaneidad. Bien se

sabe, que los cambios estructurales deben ser construidos en un continuo, por lo que la pandemia puede ser caracterizada como un hito que marca la historia de la institución educativa, la oportunidad para interpelar lo ya conocido e incitar un cambio hacia lo nuevo por conocer.

Señalamientos finales

En la investigación realizada, se hizo posible poner en palabras la trascendencia de una alianza entre familia y escuela, considerándose estos, dos agentes fundamentales en la formación subjetiva de niños y niñas. La investigación sobre este fenómeno en un contexto nunca antes vivido, brinda aportes inéditos a la psicología educacional.

El elemento disruptivo actual, fue la oportunidad para reflexionar qué proyecto educativo se quiere construir para un futuro. La comunidad educativa, empujada a reinventarse en el transcurso del confinamiento, habilitó el espacio para el ensayo y exploración de una normalidad provisoria en el mundo de la educación, para finalmente alcanzar una propuesta superadora post pandémica.

Con el fin de concretar esta educación y no dejarla en utopías, será sustancial el acompañamiento del Estado, tanto para el establecimiento de políticas más amplias que orienten prácticas educativas situadas al contexto, como así también para facilitar formación docente acorde a los nuevos objetivos. Por un lado, promover el protagonismo epistémico del estudiante, habilitando a la construcción conjunta del saber. Por otro lado, será fundamental contar con directivos y docentes capacitados para el manejo de la transferencia con las familias, reconociendo los efectos de ello para lograr una institución educativa como lugar de acogida, escucha y reconocimiento.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2003^a ed.). (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- _____. (2008). *Violencia social, Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cagigal de Gregorio, V. (2007). La colaboración padres-profesores en una realidad intercultural. En J. Garreta (ed) *La relación familia-escuela*. Lleida: Universitat de Lleida.
- D'Angelo Hernández O. (2003). *Enfoque histórico-cultural, complejidad y desarrollo humano*. En una perspectiva integradora, transdisciplinaria y emancipatoria. En *El enfoque histórico-cultural. Complejidad y transdisciplinariedad*. Simposio llevado a cabo en el Evento Hóminis. La Habana.
- Gentes, G. (2012). *El psicólogo clínico en la función preventiva. Ficha de cátedra Psicología Clínica*. Universidad Nacional de Córdoba.
- González Rey, F. (2009). Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. *Revista Divers.: Perspect. Psicol*, 5 (2), pp. 205-224.

López Molina, E. (2012). Adolescencia/s y juventudes de hoy, Instituciones de ayer: tensiones, conflictos y dilemas. En H. Ferreyra y S. Vidales (ed.), *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba: Comunicarte.

Pizarro Laborda, P.; Santana López, A. y Vial Lavín, B. La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (2), 2013, pp. 271-287. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>

Rojas, M. C. (2011). Familias: intervenciones en la diversidad. En R. Gaspari, D. Waisbrot (ed), *Familias y parejas. Psicoanálisis vínculos y subjetividad*. Bueno Aires: Psicolibro.

Salguero Myers, K. (2016). El concepto de experiencia para pensar la educación secundaria urbana. En Álvarez, M. F. S. (Coord.). *Las ciencias sociales en América Latina y el Caribe, hoy: perspectivas, debates y agendas de investigación: Actas 2º Congreso AAS y 1º Jornadas de Sociología UNVM*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/5947>

Scott, J.W. (1992). "Experiencia". En Butler J. y Scott J. W. (Ed), *Feminist Theorize the Political* (pp. 42-73). Nueva York: Routledge.

Sismondi, A. y Torcomian C. (2004). *Culturas consumistas, procesos identitarios de niños y jóvenes: salud y aprendizaje*. Córdoba.

SOPORTES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO: MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO

Norma Vasallo Barrueta

Carolina Barber Caso

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

En el presente trabajo abordaremos la violencia contra las mujeres que se produce en el seno de la pareja, es decir, relaciones afectivas heterosexuales. Esta violencia se sustenta en la manera diferencial en que es representada la mujer y el hombre en la cultura, que da lugar a un conjunto de ideas compartidas socialmente, que se expresan en la subjetividad y que se convierten en sustento, soporte de la violencia de género, específicamente los mitos y los estereotipos. Nos detendremos en los mitos del amor romántico y abordaremos algunos resultados de investigación en este sentido.

Palabras claves: género, violencia de género, mitos y estereotipos

Abstract

In this work we will address violence against women that occurs within the couple, that is, heterosexual affective relationships. This violence is sustained by the differential way in which women and men are represented in the culture, which gives rise to a set of socially shared ideas, which are expressed in subjectivity and which become sustenance, support of the violence of gender, specifically myths and stereotypes. We will dwell on the myths of romantic love and address some research results in this regard.

Keywords: gender, gender violence, myths and stereotypes

Cuando hablamos de violencia de género, estamos hablando de la que ejercen los hombres contra las mujeres por el hecho de ser mujeres, tal y como ella es concebida por la cultura patriarcal, es decir, objeto de control y ejercicio del poder por parte de los hombres en sentido general.

La violencia contra la mujer es un hecho pancultural y se da en diferentes contextos, públicos y privados: la pareja, la escuela, las instituciones laborales, la comunidad, los medios de comunicación, entre otros.

En el presente trabajo abordaremos la violencia contra las mujeres que se produce en el seno de la pareja, es decir, relaciones afectivas heterosexuales porque la desigualdad de género se da entre hombres y mujeres porque es esta diferencia la base para su construcción. Esta violencia se sustenta en la manera diferencial en que es representada la mujer y el hombre en la cultura, que da lugar a un conjunto de ideas compartidas socialmente, que se expresan en la subjetividad a ese nivel en forma de categorizaciones, representaciones, estereotipos que marcan el desarrollo de las personas en su proceso de socialización de tal manera que aun cuando el contexto cambia, por ejemplo la adquisición de más derechos para la mujer, a nivel

subjetivo individual se mantienen prácticamente inamovibles, con lo cual legitiman y estimulan la violencia que se da en esas relaciones, porque los cambios subjetivos son mucho más lentos que los legales.

La violencia de género es diferente a otras formas de violencia por el papel que en ella tiene la cultura patriarcal expresada en las diferencias entre hombres y mujeres que se encuentra en la subjetividad social e individual. La opresión, el maltrato, y la subordinación de las mujeres se han legitimado en los discursos religiosos, jurídicos, filosóficos y políticos y llega a nuestros días en forma de mitos, estereotipos y prejuicios que marcan las representaciones de la masculinidad y la feminidad, así como la identidad de hombres y mujeres. Ellos modelan el pensamiento, lo apropiado de las conductas de control, poder y autoridad masculinas, sirviendo de soporte a las conductas violentas.

Todo esto es el resultado de un proceso social en el que todos participamos, cuando estimulamos en ellas la pasividad y en ellos la agresividad, a través de las actividades que son permitidas a unas y otros. Muchos deportes son un ejemplo para el caso de los varones y la búsqueda del amor romántico y la maternidad en el caso de las hembras, incentivando la dependencia y consagración a los otros.

Además de los elementos de la cultura patriarcal presentes en el proceso de socialización de las personas y que legitiman la violencia de género, hay que considerar elementos estructurales, objetivos que participan en la formación de desigualdades entre hombres y mujeres, al no propiciar la necesaria igualdad de oportunidades. Estos son el resultado de ausencia de leyes que sustenten la igualdad y políticas que contribuyan a su pleno ejercicio al propiciar la equidad, es decir, la igualdad de oportunidades.

Las causas de la violencia de género podemos encontrarlas entonces en la cultura patriarcal en el nivel macrosocial, en el microsocia y en el individual, relacionados de forma compleja y a veces contradictoria, haciendo difícil su identificación.

Subjetividad social y violencia de género

En la subjetividad social anidan estructuras que se convierten en sustento, soporte de la violencia de género: los mitos, los estereotipos, los prejuicios, las categorizaciones y las representaciones sociales, las costumbres y tradiciones son algunas de ellas. Tienen de común el ser resultado de una construcción colectiva a lo largo del tiempo, que se enriquecen en el proceso de reproducción de una época a otra. Tan presentes están en la vida de las personas desde que nacen que se naturalizan e invisibilizan como el aire que respiramos o el agua para el pez, pero que forman parte de la vida de las personas y son usadas en los procesos de interacción y comunicación humana, base del proceso de socialización.

En este trabajo nos detendremos en dos de esas estructuras los mitos y los estereotipos.

Los estereotipos son creencias que generalmente no explican el asunto de que traten, pero son rígidos, no dando oportunidad al cuestionamiento y sin embargo indican cómo actuar, valorar y opinar sobre este, generando determinada actitud al respecto. Ejemplo "El amor es ciego" esta breve afirmación indica que no podemos tener una conducta reflexiva, analítica o crítica en una relación amorosa, con lo cual se legitima la permanencia de alguien en una relación inadecuada bajo el prisma de que el amor no le permite verlo. El estereotipo simplifica, asocia ideas sencillas, por eso facilita su comunicación.

Cuando se comparten los estereotipos se facilita el acuerdo entre las personas. Ellos son ampliamente compartidos, se asumen como verdades por lo que resulta difícil disentir de ellos, de ahí su uso para explicar realidades para las que no cuentan con argumentos científicos.

Los estereotipos tienen un peso considerable, al presentar ideales y referentes de comparación en la construcción de las identidades que afectan a la subjetividad y la intersubjetividad y que, a través de las expectativas y actitudes que generan, sustentan sistemas de regulación social (Bonilla. A. *et al.*, 2000).

El estereotipo nos da una imagen simple, casi siempre del comportamiento de otras personas, pero relacionado con el de uno mismo o con el de un grupo al que pertenecemos, por ejemplo, sobre las mujeres. Estas estructuras son resistentes al cambio, se usan de manera rígida sin modificaciones a lo largo del tiempo. Se refuerzan con experiencias que concuerdan con su contenido, pero se desechan aquellas que los desmienten. Por eso resultan difíciles de cambiar.

Los mitos, por su parte, son expresión de nuestras vidas y garante de su reproducción. Ellos contienen el modo ideal de la vida que nos antecedió y las exigencias a la perspectiva propia. Los mitos están en los cuentos infantiles, la tradición oral, las historias inventadas por los adultos para entretener a los niños. Hoy están en los animados infantiles, en la publicidad dirigida a ellos. Viven en la subjetividad social que se ha expresado y se expresa en la literatura, el cine y otras formas de manifestación artística. También están en frases hechas como verdades lapidarias, que nos llegan acríticamente en el proceso de socialización y participamos de su reproducción, sin verdadera conciencia de ello.

Un ejemplo de contenedor de mitos son los cuentos de hadas. Al respecto Madonna Kolbenschlag nos dice: “Los cuentos de hadas constituyen, por tanto, parábolas únicas de la socialización femenina y ejemplos gráficos de una conciencia cultural anterior al acceso de las mujeres a un pleno *status* como persona”. (Kolbenschlag, 1994, p.21)

Ella señala también que Bella Durmiente es un símbolo de la pasividad que se espera de las mujeres y nos dice que ellas “tienen vedado el acceso a la autonomía, la autorrealización y la capacidad ética en un entorno de dominio masculino”. (Kolbenschlag, 1994, p.23)

Los mitos tienen un fuerte componente emotivo que ayuda a que los grupos que lo portan se mantengan unidos. En el caso de los relacionados con el amor romántico, se supone que aportan información acerca de lo que es el verdadero amor, por eso algunos de ellos contribuyen a legitimar conductas más cercanas al control y el poder de los varones, que a los afectos y conducta en que deben basarse esas relaciones. Ejemplo “Si quiero a una persona, hago todo lo que sea necesario por ella”, “Amar a alguien es hacer todo por esa persona, aunque en ocasiones conlleve hacer cosas que no te gustan”, estos mitos denotan una entrega sin límites que para el caso de ellas significa sumisión.

Los mitos al igual que los estereotipos, los prejuicios y las creencias que marcan las diferencias entre los sexos se expresan en el tipo de relaciones que establecen los adolescentes y los jóvenes en su entorno, de manera específica en las relaciones de amistad y las amorosas y contribuyen a naturalizar formas de violencia en esas relaciones al prescribir conductas pasivas en ellas y “protectoras” en ellos, como se transmiten en los cuentos de hadas. De ahí la importancia de conocer los mitos que aún se transmiten y se interiorizan, contribuyendo a

construir la representación social de la masculinidad y la feminidad que desde la adolescencia influyen en las actitudes y conductas que están en la base de la violencia de género y su percepción naturalizada porque, aunque el lugar de las mujeres en la sociedad ha cambiado, en la práctica los roles que desempeñan ellas están muy apegados a lo tradicional.

Conocer los mitos resulta de suma importancia porque ellos contribuyen a justificar la violencia y esto se da en la población en general, pero lamentablemente también en profesionales y personas que debían formar parte de las redes de apoyo a las víctimas y también en ellas mismas limitándolas en su capacidad para cambiar la situación.

El amor y los mitos en la relación de pareja

Como bien plantean Rodríguez *et al.* (2013) las creencias con respecto al amor vienen, en buena parte, del imaginario cultural colectivo. En otras palabras, “el amor es una construcción social que refleja los valores culturales de cada período histórico y está influido por las normas que rigen la conducta social”. (García-Andrade, 2015; Sangrador, 1993, citados en Resurrección-Rodríguez & Córdoba-Iñesta, 2020,p.66)

Así, las mujeres y hombres van construyendo el estilo de relación afectiva que consideran ideal; relación que se va a conformar de forma diferencial para cada uno debido a que dicha construcción está estrechamente vinculada con los estereotipos y con las asimetrías de poder entre ellos, es decir, el amor romántico es una experiencia marcada por el género (Ferrer *et al.*, 2010). En consecuencia, el amor es vivenciado de manera diferente por hombres y mujeres, a partir de la influencia diferencial que tienen los modelos culturales, roles y valores; lo que marcará, a su vez, actitudes, emociones y expresiones también de forma diferenciada, generando desigualdad de roles en cuanto al amor, sus concepciones y comportamientos.

Por tanto, Ferrer & Bosch (2013) nos advierten que, en el caso de las mujeres, y a pesar de los importantes cambios acaecidos en las últimas décadas (al menos en las sociedades occidentales), todo lo que tiene que ver con la consecución del amor y su desarrollo (el enamoramiento, la relación de pareja, el matrimonio, el cuidado del otro...) sigue formando parte con particular fuerza de la socialización femenina, convirtiéndose en eje vertebrador y en parte prioritaria de su proyecto vital. En el caso de los hombres, por otro lado, lo prioritario sigue siendo el reconocimiento social y, en todo caso, el amor o la relación de pareja suele ocupar un segundo plano. Siguiendo esta idea, las autoras nos recuerdan la socialización prioritaria de las mujeres hacia lo privado y de los hombres hacia lo público.

En este sentido, “es importante recordar que el concepto de amor romántico (y los mitos derivados) no solo no es ajeno a la socialización de género si no que es impulsado y sostenido por ella y la construcción social de este tipo de amor se ha fraguado desde una concepción patriarcal asentada en las desigualdades de género, la discriminación hacia las mujeres y la sumisión de estas a la heterosexualidad como única forma de relación afectivo-sexual”. (Ruiz Repullo, 2009, citado en Ferrer & Bosch, 2013, p. 114).

En efecto, pudiera decirse que la mitificación del amor tiene como fin último ponderar un determinado modelo de relación (monógama, heterosexual, matrimonial, etc.) como el ideal social a alcanzar en la mayoría de las culturas, que se ha ido perpetuando en cada momento histórico y social (Ferrer *et al.*, 2010; Yela, 2003). Por tanto, los mitos no son más que “el conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta verdadera naturaleza del

amor” (Yela, 2003, p. 264). Estas ideas preconcebidas con respecto al amor romántico, evidencian supuestas “verdades compartidas” que, idealizadas y mitificadas al fin, tienden a ser ficticias, engañosas e imposibles de cumplir (Ferrer *et al.*, 2010; Ruiz, 2016).

Carlos Yela (2003), desde la perspectiva de la psicología social, realiza un análisis y clasificación de los principales mitos del amor romántico y sus posibles implicaciones. Algunos de estos mitos son enunciados y sintetizados a continuación a partir de las ideas contenidas en los trabajos de Ferrer *et al.* (2010), Resurrección-Rodríguez & Córdoba-Iñesta (2020) y Ruiz (2016):

- *Mito de la media naranja*: se basa en la creencia de la predestinación de la pareja como la única o mejor elección posible, en la idea de es el otro “quien nos completa”. Posibilita la dependencia emocional, la idealización del vínculo y pensar que, al ser la que está predestinada, debemos “aceptar” lo que no nos agrada.
- *Mito de la perdurabilidad o de la pasión eterna*: se basa en la creencia de que el amor romántico y pasional de los primeros meses de una relación puede y debe perdurar durante toda la relación. Esta idea puede ocasionar consecuencias negativas sobre la estabilidad emocional de la persona y el vínculo, pues estudios sobre el tema coinciden en apuntar que la pasión amorosa tiene “fecha de caducidad”, la que da paso a otras formas pasionales durante el desarrollo de la relación.
- *Mito de la omnipotencia*: se basa en la creencia de que “el amor lo puede todo” y, por tanto, si el amor es verdadero, los obstáculos externos o internos no deben influir sobre la pareja, y es suficiente con el amor para solucionar todos los problemas y para justificar todas las conductas. Suele ser usado como pretexto para evitar modificar determinados comportamientos o actitudes, negando los conflictos y dificultando su afrontamiento.
- *Mito de los celos*: se basa en la creencia de que los celos son un signo de amor, e incluso el requisito indispensable de un verdadero amor. Se atribuye su origen al cristianismo, que lo introduce como vía para garantizar la exclusividad y la fidelidad. Conduce a comportamientos egoístas, represivos, injustos y en ocasiones hasta violentos; y es reconocido como uno de los antecedentes a la violencia de género, pues no es una herramienta utilizada en pos del dominio y del poder.
- *Mito del emparejamiento*: se basa en la creencia de que la pareja, al igual que la heterosexualidad, son algo universal y natural, y en que la monogamia está presente en todas las épocas y todas las culturas. Esta idea excluye a todo aquel que se aleja de lo “normativo” y puede dar lugar a conflictos internos en aquellas personas que se desvíen de algún modo de esta norma.
- *Mito de la exclusividad*: se basa en la creencia de que no se puede estar enamorado de más de una persona. La aceptación de esta creencia puede suponer conflictos internos y/o relacionales al entrar en colisión con aquellas normas sociales que imponen las relaciones monógamas.
- *Mito de la fidelidad*: se basa en la creencia de que los deseos pasionales y románticos se satisfacen únicamente con la pareja para demostrar que se estima de verdad. Este mito tiene lecturas bien diferenciadas según el género, pues la infidelidad no es valorada ni juzgada de igual manera en mujeres y en hombres.

- *Mito de la equivalencia*: se basa en la creencia de que el amor y el estado de enamoramiento son equivalentes y, por lo tanto, cuando ya no se siente la pasión inicial es debido a que ya no se estima a la pareja, no se le ama y por tanto es mejor poner fin a la relación. Se iguala el enamoramiento (estado más o menos duradero) con el amor (sentimiento) como una misma cosa. Este mito posibilita que no se reconozca la diferencia entre uno y otro y que no se reconozca la transformación que tiene lugar de uno hacia otro en el vínculo, dando paso a procesos de otro tipo.
- *Mito del libre albedrío*: creencia de que nuestros sentimientos no están influenciados por factores sociales, biológicos o culturales ajenos a nuestra voluntad y conciencia, negando aquellas presiones biológicas, sociales y culturales a la que las personas estamos o podemos estar sometidas.
- *Mito del matrimonio*: se basa en la creencia que relaciona el amor con una unión estable cuya base es la convivencia, el cual se origina a finales del siglo XIX y se consolida en el XX vinculando por primera vez en la historia los conceptos de amor-matrimonio-sexualidad. Este mito establece una relación entre dos elementos, uno que se pretende duradero como es el matrimonio, y un estado emocional transitorio como es la pasión, lo cual resulta difícil de gestionar y puede conducir fácilmente a la decepción.

Como resultado, varios autores (Bonilla. E. *et al.*, 2017; Ferrer & Bosch, 2013; Sebastián *et al.*, 2010) coinciden en afirmar que asumir un modelo idealizado del amor, con la consecuente interiorización de los mitos, podría ser un factor de riesgo tanto para la aparición de violencia, como para dificultar la reacción de las mujeres ante esta en aras de ponerle fin. Esto se debe a que, considerar que ciertos comportamientos son una prueba de amor, funcionaría como una forma de justificar el maltrato.

De esta manera se observa, según Ruiz (2016), que lejos de ver desaparecer la presencia de violencia de género en las edades más jóvenes, las bases de esta siguen regenerándose, transformándose y presentan nuevas formas de socialización afectivo-sexual, que mantienen en esencia sustentos no muy diferentes a los de épocas anteriores. A pesar de los ligeros cambios que la modernidad ha impreso en el valor atribuido a la pareja, una concepción romántica tradicional del amor aún se erige en gran medida como determinante de nuestros vínculos, de nuestra socialización, de los medios de comunicación y del consumo y producción cultural; lo cual contribuye a “perpetuar la estructura de poder y la desigualdad en las relaciones amorosas, y a consagrar elementos como la pasividad, la subordinación, la idealización o la dependencia del otro” (Ferrer *et al.*, 2010, p. 29).

Algunos resultados en el estudio de los mitos del amor romántico como soportes de la violencia de género

Durante los últimos años, varias son las investigaciones (Bonilla. E. *et al.*, 2017; Ferrer & Bosch, 2013; Resurrección-Rodríguez & Córdoba-Iñesta, 2020; Ruiz, 2016) que se han abocado al estudio de los mitos del amor romántico, principalmente en población adolescente y joven, por la influencia que ejercen en la normalización y justificación de la violencia de género en nombre del “amor”. Consecuentemente, la aceptación de comportamientos violentos dentro de las relaciones de pareja se debe en cierta medida a la concepción que se tiene sobre el amor.

Un resultado que parece emerger en varias ocasiones es el hecho de que las mujeres son quienes presentan mayor tendencia a una visión más idealizada del amor (Barber-Caso, 2019; Díaz-Aguado & Carvajal, 2012; Ferrer & Bosch, 2013; Rodríguez *et.al*, 2013). Según un estudio realizado en un grupo de estudiantes de la Universidad de La Habana en el año 2019, los mitos de la media naranja y el mito de la perdurabilidad son aquellos que cuentan con mayor aceptación por parte de los estudiantes, seguido por el mito de la omnipotencia y, a pesar de que no fueron encontradas diferencias significativas en cuanto a las respuestas de ambos sexos en la mayoría de los casos, sí se arrojaron diferencias en cuanto al grado de acuerdo con el mito de la media naranja y el mito de la perdurabilidad, donde las mujeres presentaban un grado de acuerdo mayor que los hombres con respecto a estos mitos (62,9% de las mujeres mostraban estar de acuerdo con el mito de la media naranja y 82% con el mito de la perdurabilidad), por lo que pudiera decirse que presentan, en comparación con los hombres, una visión más idealizada del amor (Barber-Caso, 2019).

En un reciente estudio realizado en otra facultad de la Universidad de La Habana, por parte de la estudiante Beatriz Umaña bajo mi tutoría, se obtuvieron resultados similares: más mujeres que hombres están de acuerdo con el mito de la perdurabilidad del amor y de la media naranja, lo que, en consideración de la investigadora, puede llevarla a una tolerancia excesiva de posibles abusos para conservar su pareja. En esta investigación se encuentra un mayor acuerdo en los hombres con el mito de la omnipotencia, “el amor lo puede todo” y “el amor es ciego”. Estos mitos justifican la idea de que “el amor” es suficiente para encarar los problemas y superar las dificultades en las relaciones de pareja, sin modificar las conductas, lo que se constituye en soporte de la violencia. Aunque más hombres que mujeres están de acuerdo con estos mitos, una parte de ellas también los aceptan, lo que puede acercarnos a la comprensión de su permanencia en una relación donde hay alguna forma de violencia

Estos datos parecen apuntar a que, en el caso de las mujeres, a pesar de los cambios que han tenido lugar en las últimas décadas (principalmente en las sociedades occidentales), sigue formando parte fundamental de su socialización todo lo referente con el amor, en mayor medida que lo que sucede con los hombres. Un ejemplo podemos observarlo en qué tipo de juegos se promueven para unas y otros, que contenido de los animados se dirigen de manera diferenciada y se reproducen en juguetes, artículos escolares y otros objetos.

A las mujeres se les suele educar para tener una sola pareja (monogamia), por lo que estarían en desventaja culturalmente con respecto a los hombres, a quienes sí se les prepara para tener más relaciones en paralelo como una de las partes estructurantes de su masculinidad. En comparación, ellas tienen una mayor aceptación del mito de la durabilidad de la pasión intensa de los primeros momentos de la relación, pues desean una relación que las satisfaga el mayor tiempo posible y por tanto que sea duradera. Por otro lado, el mito de la media naranja se encuentra vinculado a la noción de complementariedad con las cualidades del otro, las que están en falta en uno mismo, y además refuerza la noción de dependencia mutua. Hombres y mujeres somos más parecidos que diferentes cuando nacemos; la cultura se encarga no solo de hacernos diferentes, sino mutuamente dependientes: el proveedor económico y la cuidadora de la vida.

En similar modo, la investigación realizada por Bonilla-Algovia & Rivas-Rivero (2018) con una muestra de estudiantes colombianos, arroja que son las mujeres quienes tienen mayor acuerdo con el mito de la media naranja y con el mito de la omnipotencia, coincidiendo también con lo encontrado posteriormente en Barber-Caso (2019) referente a que la idealización del amor está más aceptada que la vinculación del amor-maltrato. También en grupos de discusión implementados en una investigación por Caro & Monreal (2017), observaron que las estudiantes muestran una fuerte creencia en la omnipotencia del amor, en donde la aceptación

de este mito puede conllevar “a aguantar hasta el límite, esperando que la otra persona cambie...por amor” (Bosch *et al.*, 2013, p.157, citado en Caro & Monreal, 2017, p. 54).

Otro de los estudios que exponen semejantes resultados es el realizado por Rodríguez *et al.* (2013) donde a pesar de que no resultaron significativas las diferencias en cuanto a la dimensión de la idealización del amor, al analizar los mitos de manera independiente encontraron que las jóvenes estaban más de acuerdo con el mito de la perdurabilidad y con el mito de la omnipotencia; mientras que los jóvenes mostraban mayor acuerdo con el mito de los celos. Esto último es una justificación de una de las formas de violencia de género, no es casual que lo acepten más los hombres.

En resumen, estas investigaciones demuestran cómo la concepción del amor difundida por el modelo romántico, aunque no supone una violencia explícita hacia la mujer, perpetúa roles femeninos de dependencia, sumisión, necesidad de protección, entrega incondicional a la relación amorosa en detrimento de sus deseos y la satisfacción de sus propias necesidades en aras de conservar el vínculo de pareja por encima de cualquier otro tipo de consideraciones; por lo que se constituyen en soportes de la violencia de género.

Estos resultados muestran la necesidad de desmontar estos mitos en los grupos de jóvenes, si queremos prevenir la violencia de género, para lo cual las acciones educativas a través de la realización de talleres puede ser una opción.

Referencias bibliográficas

Barber-Caso, C. (2019). Violencia de género, un acercamiento a su estudio en estudiantes universitarios/as[tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana].

Bonilla, A., Martínez-Benlloch, I., & Fernández, J. (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En J. F. (coord.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 135-176). Madrid: Pirámide.

Bonilla, E., Rivas, E., García, B., & Criado, A. (2017). Mitos del amor romántico y normalización de la violencia de género en adolescentes. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/32606/mitos_rivas_CNP_2017.pdf

Bonilla-Algovia, E., & Rivas-Rivero, E. (2018). Propiedades psicométricas de la versión reducida de la Escala de Mitos sobre el Amor en una muestra de estudiantes colombianos. *Suma Psicológica*, 25(2), 162-170. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.8>

Caro, C., & Monreal, M. C. (2017). Creencias del amor romántico y violencia de género. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 47-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853220005>

Díaz-Aguado, M. J., & Carvajal, M. I. (2012). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Ferrer, V., Bosch, E., & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31. https://www.researchgate.net/profile/Victoria_Ferrer-Perez/publication/46311908_Los_mitos_romanticos_en_Espana/links/0fcfd50c3334483eb500000/Los-mitos-romanticos-en-Espana.pdf

- Ferrer, V., & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105-122. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350008>
- Kolbenschlag, M. (1994). *Adiós Bella Durmiente: Crítica de los mitos femeninos*. Barcelona: Kairós.
- Resurrección-Rodríguez, E., & Córdoba-Iñesta, A. I. (2020). Amor Romántico y violencia de género. *Trabajo Social Hoy*, 89, 65-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7430259>
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Vallejo, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los y las adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 157-168. <https://doi.org/10.1174/021347413806196708>
- Ruiz, C. (2016). Los mitos del amor romántico: SOS celos. En *Mujeres e investigación. Aportaciones Interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (pp. 625-636). SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).
- Sebastián, J., Ortiz, B., Gil, M., Arroyo, M. G., Hernáiz, A., & Hernández, J. (2010). La Violencia en las Relaciones de Pareja de los Jóvenes. ¿Hacia Dónde Caminamos? *Clínica Contemporánea*, 1(2), 71-83. <https://doi.org/10.5093/cc2010v1n2a1>
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en psicología social*, 1(2), 263-267.

LA PSICOLOGÍA ANTE EL CAMBIO CLIMÁTICO: IDENTIDAD AMBIENTAL Y GÉNERO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CUBANOS

Diana Rosa Rodríguez González

Dairis Galindo Tamayo

Evelyn Fernández Castillo

Yamila Roque Doval

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara, Cuba

Resumen

La psicología tiene un rol importante que asumir en la promoción de conductas ecológicamente adecuadas que atenúen el deterioro del medio ambiente. La relación entre identidad y ambiente se ha convertido en un tema de reflexión que permite aunar elementos para la configuración del campo ambiental desde la psicología. La investigación tuvo como objetivo explorar la relación entre género e identidad ambiental en estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Fue realizada entre enero y marzo de 2020 en la ciudad de Santa Clara, provincia Villa Clara, Cuba. Contó con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental transversal ex-post-facto. La muestra quedó conformada por 844 estudiantes universitarios. Para la recogida de datos se empleó la Escala de Identidad Ambiental que mostró niveles de confiabilidad adecuados. El análisis fue realizado a través de procesamiento estadístico descriptivo y análisis de correlaciones. Como principales resultados se observaron diferencias en cuanto al sexo y la identidad ambiental. Estos resultados son discutidos con la teoría precedente y muestran la necesidad de incorporar el enfoque de género a programas de intervención social o de educación ambiental.

Palabras clave: identidad ambiental, género, cambio climático

Abstract

Psychology has an important role to assume in promoting ecologically appropriate behaviors that mitigate the deterioration of the environment. The relationship between identity and environment has become a topic of reflection that allows us to combine elements for the configuration of the environmental field from Psychology. The research aimed to explore the relationship between gender and identity in students of the Central University “Marta Abreu” of Las Villas. It was carried out between January and March 2020 in the city of Santa Clara, Villa Clara province, Cuba. It had a quantitative approach and a non-experimental, cross-sectional ex post facto design. The sample was made up of 844 university students. For data collection, the Environmental Identity Scale was used, which showed adequate levels of reliability. The analysis was carried out through descriptive statistical processing and correlation analysis. The main results were differences regarding sex and environmental identity. These results are discussed with the preceding theory and show the need to incorporate the gender approach into social intervention or environmental education programs.

Keywords: environmental identity, gender, Climate Change

Introducción

El planeta Tierra se encuentra en una situación ambiental alarmante. Este problema no solo debe ser visto como un problema ambiental, sino social y humano pues se debe a la alteración antrópica del clima terrestre (Caride-Gómez & Meira-Cartea, 2019). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un marco para la acción y la intervención social y ambiental (Rodrigo-Cano, Picó, & Dimuro, 2019). Específicamente, el ODS 13 se dirige a adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos. Este objetivo repercute en el resto de los ODS “dado que el cambio climático representa una amenaza para los sistemas naturales, la acción por el clima del ODS 13 se transforma en primordial para continuar con la vida de los sistemas” (Peroni, Miranda, & Castillo, 2020, p. 196).

El Cambio Climático de incidencia antrópica (CC) se manifiesta en el incremento de la temperatura promedio del planeta y se relaciona directamente con el aumento de la concentración de gases de efecto invernadero en la atmósfera por la quema de combustibles fósiles y la deforestación (Mendoza, Romero, Hernández, & Corona, 2016). Este fenómeno provoca actualmente graves inundaciones, sequías extremas, aumento de la desertificación, escasez de alimentos y agua potable. Estos efectos tienen graves consecuencias para la humanidad, algunas relacionadas con la salud y otras referidas a procesos migratorios forzados, aumento de la pobreza y conflictos sociales (López-Cabanas & Aragonés, 2019).

Hoy no hay un país que no haya experimentado los dramáticos efectos del CC (Peroni *et al.*, 2020). Para América Latina y el Caribe ha tenido un relevante impacto debido a sus características socioeconómicas, institucionales y geográficas. En esta región existe una doble condición asimétrica (Casas, 2017). Por un lado, emite poco menos del 10% de las emisiones de CO₂ mundiales, a la vez que resulta altamente vulnerable a los efectos del CC. Por otro lado, son los estratos de ingreso más bajos en la región (con mayor representación de mujeres) los que contribuyen en menor medida a la generación de emisiones de CO₂, a la vez que son mucho más vulnerables a sus efectos debido a que cuentan con menos recursos para adaptarse.

La publicación *Panorama ambiental. Cuba 2018* muestra indicadores que denotan el estado de la situación ambiental cubana: una huella ecológica pequeña por ser un país con bajo consumo de energía e incremento de fuentes renovables en la generación de electricidad (sistemas eólicos, solares fotovoltaicos y biomasa) (Oficina Nacional de Estadísticas e Información, 2019). Las emisiones de CO₂ provenientes de la actividad energética constituyen alrededor del 95% de las emisiones totales en el país. Las principales contribuyentes son las industrias manufactureras, de energía y de la construcción. El aporte del país al volumen total global de emisiones ronda el 0,2% (Morejón, Bayón, & Rodríguez, 2019).

Cuba es parte de varios convenios y compromisos internacionales. Entre ellos se destacan: el Convenio Marco de las Naciones Unidas sobre el CC, desde 1994; el Protocolo de Kioto, desde 2002; el Convenio de Viena para la Protección de la Capa de Ozono, desde 1992; y el Acuerdo de París sobre CC, desde 2016 (Oficina Nacional de Estadísticas e Información, 2019). La dimensión ambiental adquiere un carácter transversal en la concepción y materialización de los planes y proyectos económicos y sociales del país.

Según el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030, esta dimensión se orienta hacia: (1) transformar la matriz energética con mayor participación de fuentes

renovables, (2) asegurar la conservación y uso racional de los recursos naturales, (3) fomentar la educación ambiental formal (planificada y controlada con públicos homogéneos), no formal (no estable con públicos heterogéneos) e informal (espontánea entre individuo y entorno con influencia de los medios masivos de comunicación).

Cuba ha dado importantes pasos por integrarse al esfuerzo internacional de conocer y estudiar la realidad ambiental y contribuir a la formulación e instrumentación de prácticas sustentables de desarrollo, plantea ONEI (2019). Sin embargo, la propuesta de una política global dirigida a atenuar el deterioro ambiental ha sido obstaculizada por intereses hegemónicos manifestados en las desavenencias en conferencias internacionales sobre CC en el marco de la Organización de Naciones Unidas (López-Cabanás & Aragonés, 2019).

Los expertos reclaman limitar el calentamiento global a 1,5°C; por tanto, se hace urgente que desde todas las disciplinas se busquen soluciones viables, realistas y que supongan un compromiso político con las personas ciudadanas (Rodrigo-Cano *et al.*, 2019). El deterioro del ambiente ha sido objeto de casi todas las disciplinas, incluida la psicología.

Esta ciencia, enfocada en la subjetividad y el bienestar, tiene un papel importante que asumir en la promoción de conductas ecológicamente adecuadas que atenúen el deterioro del medio ambiente. Clayton (2019) debate tres áreas de investigación psicológica en torno a la problemática: el conocimiento sobre el CC, los impactos sociales y personales del CC y cambios comportamentales en la respuesta al CC.

Estas áreas, aunque se distinguen para la investigación, en la práctica se encuentran interrelacionadas. Los comportamientos están asociados a las percepciones y los impactos dependen de las respuestas comportamentales y de las configuraciones subjetivas del fenómeno. La identidad ambiental y el género se encuentran entre las variables personales correlacionadas con el comportamiento de las personas hacia el cuidado del ambiente. Ante la carencia de estudios desde la psicología en Cuba acerca de la relación entre identidad ambiental y género, se propuso una investigación con el objetivo de explorar la relación entre género e identidad ambiental en estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

La identidad ambiental y las identidades de género como variables personales implicadas en la mitigación y adaptación al Cambio Climático

La relación entre identidad y ambiente se ha convertido en un tema de reflexión que permite aunar elementos para la configuración del campo ambiental desde la psicología. De hecho, al ser considerado el ambiente como un sistema dinámico y complejo, que establece relaciones rizomáticas entre sus componentes (biofísicos, sociales y culturales), se hace necesario reconocer las interacciones discursivas que se construyen al interior del campo ambiental para identificar la tipología de identidades que conviven en una realidad ambiental compleja (Boussalisa & Coanb, 2016).

La identidad es un constructo psicológico medular, una manera de describir a un individuo que se encuentra ubicado en un contexto social y político. Resulta un tema prominente en la psicología y de clara relevancia para las actitudes y comportamientos ambientales (Lewandowskyab, Ballardac, Oberauerd, & Benestade, 2016). Las personas tienen múltiples

identidades (múltiples formas de definirse a sí mismas) con importancia variable de persona a persona de acuerdo al contexto social.

La identidad ambiental, como constructo, describe un autoconcepto que incorpora y es definido por la relación con la naturaleza (Clayton, Irkhin, , & Nartova-Bochaver, 2019). Las personas con una alta identidad ambiental piensan en sí mismos como conectados e interdependientes del mundo natural; en algunos casos esta identidad motiva la protección ambiental y promueve el activismo ambientalista.

Según Clayton y Opatow (2003), una identidad ambiental puede variar en la definición e importancia entre individuos, al igual que otra identidad colectiva (como la nacional o la identidad étnica). Esta identidad ambiental, como una identidad de grupo, provee de un sentido de conexión, de ser parte de una totalidad, junto al reconocimiento de similitud entre nosotros mismos y otros (Clayton *et al.*, 2019).

Todas las personas pueden desarrollar una identidad ambiental, así como todas tienen el potencial para desarrollar una identidad de género o etnocultural; pero la fuerza de la identidad depende de la historia personal y las experiencias significativas. Las experiencias tempranas con la naturaleza, particularmente en compañía de otros significativos, resultan importantes en el desarrollo de la identidad ambiental (Clayton *et al.*, 2019). Clayton *et al.* (2019) consideran que una fuerte identidad ambiental debe promover un comportamiento proambiental.

Por su parte, las identidades de género orientan los comportamientos de hombres y mujeres (Munguía, Méndez, Beltrán, & Noriega, 2009) e implican capacidades, habilidades, oportunidades, conocimientos, necesidades e intereses de manera diferente (Dunlap & McCright, 2010). Por tanto, necesidades e intereses de género conducen a formulaciones distintas sobre cómo enfrentarse y adaptarse al riesgo y la vulnerabilidad, desde las habilidades y capacidades construidas socialmente.

Se denomina género a la construcción social basada en la diferencia sexual biológica. Se usa para enfatizar que la desigualdad de género es causada por el trato social desigual e injusto y no por las diferencias anatómicas que caracterizan a hombres y mujeres. Incorporar el género al análisis del CC permite comprender de qué manera las identidades masculinas, femeninas y género diversas determinan diferentes vulnerabilidades y capacidades de adaptación, así como percepciones diferenciadas.

Debido a las normas y roles de género construidos socialmente y a las brechas estructurales asociadas, los embates del CC no resultan de igual alcance para hombres y mujeres; siendo las mujeres quienes sufren las consecuencias con mayor severidad (Casas, 2017). Por otra parte, también se describe en la literatura científica que las mujeres tienen roles, en general, que establecen una relación más amigable con el medio ambiente y los recursos naturales que los hombres.

Materiales y métodos

Se realizó una investigación enmarcada en un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal ex-post-facto (León & Montero, 2015). Se realizó en el período comprendido de enero a marzo del 2020 en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, ubicada en la ciudad de Santa Clara, provincia Villa Clara.

Se seleccionó una muestra de estudiantes del curso regular diurno. Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado con la consideración de un error de 0,05 y un nivel de confianza de 95%. Se asumieron como estratos el sexo y el año académico. Los criterios de inclusión fueron ser estudiante universitario del curso diurno y ofrecer el consentimiento informado. Se consideraron como criterios de exclusión ser estudiantes de quinto año de las carreras que se encontraban en la etapa de preparación para la culminación de estudio. Como criterios de salida se establecieron no completar las técnicas aplicadas y solicitar retirarse del estudio por diversas causas.

La muestra quedó conformada por 844 estudiantes universitarios. El rango de edad de los participantes fue de 20-23 años con una edad promedio $M= 20,23$ y desviación $SD= 4,084$. En cuanto al sexo, 490 (58,1%) pertenecieron al sexo femenino y 354 (41,9%) al sexo masculino.

Las variables consideradas fueron la variable sociodemográfica sexo (nivel de medición: nominal) y la variable Identidad ambiental: constructo que describe un autoconcepto que incorpora y es definido por una relación de conexión e interdependencia con la naturaleza (Clayton *et al.*, 2019).

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron un cuestionario de datos sociodemográficos construido *ad hoc* y la Escala de Identidad Ambiental. Es una escala tipo Likert desarrollada por Clayton (Clayton *et al.*, 2019) para estudiar la relación entre identidad y naturaleza.

Se establecieron procedimientos para garantizar los principios éticos de la investigación. Se solicitó el consentimiento informado institucional al vice-rectorado de Formación del Profesional de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Se veló por el respeto a la individualidad y confidencialidad de la información ofrecida por los participantes y la explicación de los objetivos, fines y alcances del estudio. Estos elementos fueron explicitados en el consentimiento informado institucional y la consigna para la solicitud de consentimiento informado oral al participante.

Para la aplicación de los instrumentos se consideraron los horarios y normas de funcionamiento de la institución educativa. Se tuvieron en cuenta las exigencias instrumentales y condiciones de privacidad e iluminación. Igualmente se consideró la exigencia ética de conservar el carácter anónimo de los sujetos en cualquier documento o registro y el empleo de la información solo con fines científicos.

Resultados

Para explorar las propiedades psicométricas de la Escala de Identidad Ambiental se calculó el alfa de Cronbach ($\alpha=.88$), valor que representó un nivel de confiabilidad alto. Se establecieron baremos a través de los resultados aportados por la muestra de investigación. Se constató que un mayor por ciento de los participantes se agrupa en un nivel medio de identidad ambiental. En la Tabla 1 se exponen las frecuencias absolutas y relativas que describen el comportamiento de esta variable.

Tabla 1. Identidad ambiental

	Frecuencia	%
Bajo	228	27,0
Medio	408	48,3
Alto	208	24,6

Fuente: Elaboración propia

En el análisis de frecuencia por ítems se muestra que los puntajes más altos se concentran en las opciones de respuesta *Cierto para mí*, seguido de las opciones *Ni cierto ni falso* y *Completamente cierto para mí*. La Tabla 2 presenta un análisis de frecuencia de la Escala de Identidad Ambiental de acuerdo a los puntajes de sus ítems.

Tabla 2. Análisis de frecuencia de la Escala de Identidad Ambiental por ítems

Ítems	Frecuencia				Porcentaje					
	<i>Nada cierto para mí</i>		<i>No es cierto para mí</i>		<i>Ni cierto ni falso</i>		<i>Cierto para mí</i>		<i>Completamente cierto para mí</i>	
1. Paso mucho tiempo en entornos naturales (como parques locales, lagos o la playa, un jardín o un patio amplio, ríos, pastizales, montañas, bosques).	66	7,8%	149	17,7%	230	27,3%	307	36,4%	92	10,9%
2. Comprometerme con un comportamiento ambientalista es importante para mí.	16	1,9%	43	5,1%	152	18%	412	48,8%	221	26,2%
3. Me considero parte de la naturaleza, no separado/a de ella.	18	2,1%	33	3,9%	146	17,3%	387	45,9%	260	30,8%
4. Si tuviera suficientes recursos de tiempo o dinero, gastaría (invertiría) algunos de ellos para proteger el medio ambiente natural.	22	2,6%	50	5,9%	160	19,0%	372	44,1%	240	28,4%
5. Cuando estoy molesto o estresado, puedo sentirme mejor pasando algún tiempo al aire libre rodeado de naturaleza.	33	3,9%	51	6,0%	117	13,9%	283	33,5%	360	42,7%
6. Vivir cerca de la naturaleza es importante para mí, me gustaría no vivir en una ciudad todo el tiempo.	94	11,1%	130	15,4%	255	30,2%	226	26,8%	139	16,4%
7. Tengo mucho en común con los ambientalistas como grupo.	103	12,2%	193	22,9%	337	39,9%	164	19,4%	47	5,6%
8. Creo que algunos de los problemas sociales actuales pueden	44	5,2%	98	11,6%	255	30,2%	304	36,0%	143	16,9%

ser solucionados mediante el retorno a un estilo de vida más rural en el que las personas vivan en armonía con la tierra.

9. Siento que tengo mucho en común con los animales.	53	6,3%	112	13,3%	229	27,1%	261	30,9%	189	22,4%
10. Me gustan los jardines.	16	1,9%	54	6,4%	109	12,9%	329	39,0%	336	39,8%
11. Ser parte del ecosistema es una parte importante de quien soy.	35	4,1%	64	7,6%	269	31,9%	349	41,4%	127	15,0%
12. Siento que tengo raíces en una ubicación geográfica particular que tuvo un impacto significativo en mi desarrollo.	47	5,6%	122	14,5%	230	27,3%	288	34,1%	157	18,6%
13. Comportarse responsablemente con la tierra, llevar un estilo de vida sostenible, es importante para mí.	14	1,7%	26	3,1%	154	18,2%	442	52,4%	208	24,6%
14. Aprender sobre el mundo natural debe ser parte de la educación en cada niño.	11	1,3%	12	1,4%	37	4,4%	296	35,1%	488	57,8%
15. En general, ser parte del mundo natural es una parte importante de mi auto-imagen.	31	3,7%	50	5,9%	283	33,5%	332	39,3%	148	17,5%
16. Prefiero vivir en una habitación o casa pequeña con una hermosa vista que en una habitación o casa más grande con vista a otros edificios.	55	6,5%	93	11,0%	209	24,8%	247	29,3%	240	28,4
17. De verdad disfruto estando al aire libre.	19	2,3%	19	2,3%	81	9,6%	305	36,1%	420	49,8%
18. Algunas veces siento que partes de la naturaleza –ciertos árboles, tormentas o montañas– tienen personalidad propia.	111	13,2%	196	23,2%	239	28,3%	197	23,3%	101	11,9%
19. Sentiría que una parte importante de mi vida haría falta, si no pudiera salir y disfrutar de la naturaleza de vez en cuando.	19	2,3%	51	6,0%	164	19,4%	373	44,2%	237	28,1%
20. Siento orgullo de que puedo sobrevivir al aire libre por mí mismo algunos días.	55	6,5%	94	11,1%	211	25,0%	312	37,0%	172	20,4%
21. Nunca he visto una obra de arte que sea tan hermosa como una obra de la naturaleza, como un atardecer o la ladera de una montaña.	35	4,1	63	7,5	154	18,2	281	33,3	311	36,8

22. Mis intereses usualmente parecen coincidir con la posición defendida por los ambientalistas.	46	5,5%	85	10,1%	352	41,7%	264	31,3%	97	11,5%
23. Siento que recibo sustento espiritual de las experiencias con la naturaleza.	46	5,5%	122	14,5%	272	32,2%	271	32,1%	133	15,8%
24. Guardo recuerdos del exterior en mi cuarto, como conchas, rocas o plumas.	140	16,6%	183	21,7%	86	10,2%	216	25,6%	219	25,9%

Fuente: Elaboración propia

Se observaron diferencias en cuanto al sexo y la identidad ambiental mediante los resultados de la Prueba T, lo cual se muestra en la Tabla 3. En el análisis de los resultados de la Prueba T para la Escala de Identidad Ambiental se observó un mayor nivel ($t(842)=6.88$, $p < 0.05$) en las mujeres ($M=90.01$, $SD=11,81$) que para los hombres ($M=83.9$, $SD=13,87$).

Tabla 3. Resultados de la Prueba T para analizar diferencias por sexo.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Identidad ambiental	Femenino	490	90,0163(*)	11,81901	,53393
	Masculino	354	83,9096(*)	13,87348	,73737

*Leyenda: * Medias más altas*

Fuente: Elaboración propia

Discusión

La investigación tuvo como objetivo explorar la relación entre género e identidad ambiental en estudiantes universitarios cubanos. Este estudio representa un primer momento de un proceso dirigido al diseño de programas de intervención psicosocial que impacten en la receptividad y pro-actividad en las actuaciones de afrontamiento a la problemática ambiental.

En cuanto a la identidad ambiental, un mayor por ciento de los participantes se agrupó en un nivel medio. La identidad ambiental se considera asociada a la preocupación por el ambiente y el activismo ambiental (Clayton *et al.*, 2019). En investigaciones en curso, conducidas por las autoras, serán exploradas las relaciones entre identidad ambiental y los comportamientos ecológicos, así como su relación con las percepciones sociales configuradas en torno al CC en jóvenes cubanos.

Las diferencias encontradas en la correlación entre sexo e identidad ambiental son congruentes con varios antecedentes. Goldsmith, Feygina y Jost (2013) y Feygina, Jost y Goldsmith (2011) observaron que el género fue un predictor significativo de actitudes hacia el medio ambiente. En comparación con las mujeres, los hombres mostraron mayor negación de las problemáticas ambientales. Zelezny, Chua y Aldrich (2000) encontraron que las mujeres muestran más empatía, mayor perspectiva y una fuerte ética del cuidado, todos aspectos relacionados con la expresión de la preocupación por el ambiente. Dietz, Kalof y Stern (2002)

asocian el mayor compromiso con el ecologismo con la valoración de las mujeres de la conducta altruista.

Aun cuando la interrelación entre género y CC es un tema de interés emergente, Casas (2017) enumera los posicionamientos teóricos que sirven de sustento a la corriente del género, medio ambiente y desarrollo sustentable. El ecofeminismo es uno de ellos y se presenta como un postulado teórico y un movimiento social. Aborda la problemática ambiental equiparando a las mujeres con la naturaleza por sus atributos biológicos, reproductivos y culturales del cuidado. Vincula las aspiraciones feministas de superar la subordinación de las mujeres con las del ambientalismo radical de enfrentar la ideología de dominación de la naturaleza del paradigma patriarcal que caracteriza el sistema capitalista.

Voces feministas críticas a las opiniones del ecofeminismo, así como el paradigma dominante en las iniciativas sobre género y CC se resisten a retratar a las mujeres como seres vulnerables o virtuosas por definición (Casas, 2017). El vínculo entre el CC y las relaciones de género no constituye una relación lineal y unívoca. Se reconoce que estas relaciones están mediadas por el contexto ambiental, económico, sociocultural y político en las cuales se desarrollan. No obstante, se plantea que las inequidades de género son un ámbito esencial de la vulnerabilidad y clave para la definición de la intensidad del riesgo frente al CC (Howlett, 2014). Además, se requiere un enfoque de género para la promoción de comportamientos ecológicos.

El género debe considerarse un elemento intermediador en las relaciones entre las mujeres, los hombres y el medioambiente, haciendo énfasis en las relaciones de poder en las que se encuentran insertas (Rico, 1998). En el camino hacia una justicia climática de género se deben reconocer los impactos, contribuciones y responsabilidades comunes, pero históricamente diferenciadas entre hombres y mujeres (Casas, 2017).

Los Planes de Acción de Género y Cambio Climático (PAGcc) constituyen el mayor nivel de transversalización del enfoque de género en el CC (Casas, 2017). La metodología de los PAGcc es empleada actualmente por 16 países a nivel mundial y 5 en América Latina y el Caribe (Cuba, México, Perú, Costa Rica y Panamá). Consiste en la capacitación de una diversidad de actores para asegurar que la igualdad de género es tenida en cuenta en los marcos políticos sobre CC e identificar aquellas barreras que se producen a nivel técnico.

El CC afecta de manera diferenciada a las mujeres y a los hombres en sus distintas áreas de impacto: acceso al agua potable, energía, desastres naturales, impactos en la salud y agricultura. La otra cara del impacto diferenciado del CC en hombres y mujeres son las actitudes diferenciadas y la desigual representación en los procesos de toma de decisiones. Las mujeres tienen una baja representación en los procesos de toma de decisiones climáticas a todos los niveles locales, nacionales o internacionales. "Pese a que son una parte importante de la solución, y además representan una proporción importante de población educada (a nivel terciario) respecto de los hombres; las mujeres aún son un recurso poco considerado y valorado" (Casas, 2017, p. 76).

Consideraciones finales

El CC ofrece una oportunidad renovada para abordar la igualdad de género y combatir las marcadas brechas de género en América Latina y el Caribe. Se debe superar la narrativa que solo victimiza a las mujeres ante el fenómeno y resaltar la necesidad de la incorporación de

las mujeres en todas las etapas de los procesos de planificación de la acción por el clima. Sin embargo, se debe destacar que no se llama a la feminización de responsabilidades ambientales, o la estigmatización de un grupo de personas. Se deben considerar las causas subyacentes de las diferencias en el impacto y la acción climática como requisito para la toma de medidas que eviten la perpetuación de las desigualdades de género desde las políticas públicas.

Cuba cuenta con una propuesta de lineamientos para transversalizar el enfoque de género en las acciones para enfrentar el CC: el Plan de Acción de Género y Cambio Climático de Cuba. Con esta propuesta se aprecia la existencia de voluntad para el abordaje de las consideraciones de género desde las políticas nacionales en la mitigación y adaptación del impacto del CC.

La investigación empírica en el contexto de la educación universitaria resultó relevante debido a que la población joven deberá asumir las exigencias de la proambientalidad en su futuro desempeño profesional. Constituye la generación que tomará las principales decisiones sociales y políticas en el futuro cercano. Los resultados permitieron observar diferencias en cuanto al sexo y la identidad ambiental. Las medias mayores se encontraron en las mujeres. De esta manera, se resalta la necesidad de incorporar el enfoque de género a programas de intervención social o de educación ambiental dirigidos a promover actuaciones de mitigación y adaptación al CC en el contexto universitario cubano.

Referencias bibliográficas

- Boussalisa, C., & Coanb, T. G. (2016). Text-mining the signals of climate change doubt. *Global Environmental Change*, 36, 89-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2015.12.001>
- Caride-Gómez, J. A., & Meira-Cartea, P. Á. (2019). Educación, ética y cambio climático. *Innovación Educativa*(29), 61-76. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.29.6336>
- Casas, M. (2017). *La transversalización del enfoque de género en las políticas públicas frente al cambio climático en América Latina*. CEPAL. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41101/S1700115_es.pdf
- Clayton, S. (2019). Psicología y Cambio Climático. *Papeles del Psicólogo*, 40(3), 167-173. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2902>
- Clayton, S., Irkhin, B. D., & Nartova-Bochaver, S. K. (2019). Environmental Identity in Russia: Validation and Relationship to the Concern for People and Plants. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 16(1), 85-107. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-1-85-107>
- Clayton, S., & Opatow, S. (2003). *Identity and the Natural Environment. The Psychological Significance of Nature*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Dietz, T., Kalof, L., & Stern, P. C. (2002). Gender, values, and environmentalism. *Social Science Quarterly*, 83(1), 353-364. <http://www.jstor.org/stable/42956291>
- Dunlap, R. E., & McCright, A. M. (2010). Climate change denial: sources, actors and strategies. In C. Lever-Tracy (ed.), *Routledge Handbook of Climate Change and Society* (pp. 240-259). Abingdon, UK: Routledge.

- Feygina, I., Jost, J. T., & Goldsmith, R. E. (2011). Justificación del sistema y negación de los problemas ambientales. Prospecto para un cambio "avalado" por el Sistema. *Psicología Política*(43), 37-64.
- Goldsmith, R. E., Feygina, I., & Jost, J. T. (2013). The gender gap in environmental attitudes: A system justification perspective. In M. Alston & K. Whittenbury (Eds.), *Research, action and policy: Addressing the gendered impacts of climate change* (pp. 159-171). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Howlett, M. (2014). Why are policy innovations rare and so often negative? Blame avoidance and problem denial in climate change policy-making. *Global Environ. Change*.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2013.12.009>
- León, O., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4 ed.). Madrid: McGraw-Hill
- Lewandowsky, S., Ballardac, T., Oberauer, K., & Benstead, R. (2016). A blind expert test of contrarian claims about climate data. *Global Environmental Change*, 39, 91-97.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2016.04.013>
- López-Cabanás, M., & Aragonés, J. I. (2019). Psicología y medioambiente: un reto ineludible. *Papeles del Psicólogo*, 40(3) 161-166. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2908>
- Mendoza, J. A. O., Romero, D. A. K., Hernández, B. P., & Corona, A. P. (2016). Vulnerabilidad social y cambio climático. *Ciudades*, 109(enero-marzo), 48-54.
- Morejón, A., Bayón, P., & Rodríguez, Y. E. (2019). Hacia la sostenibilidad ambiental: análisis y propuestas frente al cambio climático en el debate cubano. In A. Morejón (Ed.), *Cambio Ambiental Global. Desafíos y alternativas en las apuestas por la sostenibilidad de la vida* (pp. 106-125). Ciudad de México: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Munguía, M., Méndez, G., Beltrán, L., & Noriega, C. (2009). *Género, vulnerabilidad y adaptación al cambio climático en la costa de Yucatán*. Mérida: Colectivo Sinergia.
- Oficina Nacional de Estadísticas e Información. (2019). *Panorama ambiental. Cuba 2018*. La Habana: Cuba
- Peroni, A., Miranda, D., & Castillo, C. (2020). Desarrollo sostenible desde la acción por el clima: interrelación de los ODS en Chile y Uruguay. *CUADERNOS DEL CLAEH*, 39(112), 193-211.
<https://doi.org/10.29192/claeh.39.2.12>
- Rico, M. (1998). *Género, Medio Ambiente y Sustentabilidad del Desarrollo*. CEPAL.
<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5867/S9800082.pdf?sequence=1>
- Rodrigo-Cano, D., Picó, M., & Dimuro, G. (2019). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco para la acción y la intervención social y ambiental. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 25-36. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.02>
- Zelezny, L. C., Chua, P., & Aldrich, C. (2000). Elaborating on gender differences in environmentalism. *Journal of Social Issues*, 56(3), 443-457. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00177>

FORMACIÓN DE MULTIPLICADORES DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN PSICOSOCIAL CENTRADO EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA GRUPAL, DESDE EL ENFOQUE SOCIAL DE LA CIENCIA

Dalia Angelita Hernández Castillo

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS)

Resumen

El trabajo tiene como objetivo, analizar los aportes de la Formación de Multiplicadores del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal, orientado a propiciar comportamientos sociales favorables y saludables mediante la práctica organizada de deportes colectivos con fines educativos y de transformación. Para lograr dicho objetivo se utilizó como método el análisis documental, de los resultados de investigación en las diferentes fases de trabajo del proyecto "Deporte en el Barrio: El reto de vivir mejor", que se lleva a cabo, desde el 2006, con varios productos científicos que sustentan la formación. Es por ello que ante la demanda de ser implementado en otros territorios del país, surge la necesidad de formar multiplicadores que repliquen el Programa, y con ello dar continuidad y sostenibilidad al mismo. Quedó demostrado desde la perspectiva de ciencia, tecnología, innovación y sociedad, que dicho programa de formación y de transformación, puede ser implementado por diferentes actores sociales, orientados por la metodología del programa, facilita la interrelación entre estos, las entidades decisoras y la ciencia. Además de contar con una metodología flexible que permite la articulación con otros programas comunitarios, necesitados estos, de estrategias de implementación (operativas y funcionales) en los proyectos, y con un enfoque psicosocial.

Palabras clave: transformación psicosocial, práctica deportiva grupal, formación de multiplicadores, innovación social.

Abstract:

The objective of the work is to analyze the contributions of the Training of Multipliers of the Psychosocial Transformation Program Focused on Group Sports Practice, aimed at promoting favorable and healthy social behaviors through the organized practice of collective sports for educational and transformation purposes. To achieve this objective, the documentary analysis of the research results in the different phases of work of the project "Sports in the Neighborhood: The challenge of living better" was used as a method, which has been carried out, since 2006, with several scientific products that support training. That is why, faced with the demand to be implemented in other territories of the country, the need arises to train multipliers that replicate the Program, and thereby give it continuity and sustainability. It was demonstrated from the perspective of science, technology, innovation and society, that said training and transformation program can be implemented by different social actors, guided by the program's methodology, facilitating the interrelation between them, decision-making entities and science. In addition to having a flexible methodology that allows articulation with other community programs, in need of these, of implementation strategies (operational and functional) in the projects, and with a psychosocial approach.

Keywords: psychosocial transformation, group sports practice, training multipliers, social innovation.

Introducción

El proyecto internacional “Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor”, desarrollado por el Grupo de Estudios Psicosociales de la Salud (GEPS) del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) con la colaboración de la ONG Suiza Zunzún, ha transitado por 4 fases de trabajo, desde el año 2006 hasta la actualidad. Se transitó desde el trabajo directo en una Escuela Primaria enclavada en el barrio “La Timba” del municipio Plaza de la Revolución, para propiciar comportamientos sociales favorables y saludables mediante la práctica organizada de deportes colectivos con fines educativos, hasta el diseño de una guía metodológica que facilita la formación de multiplicadores y la sostenibilidad de su propósito más general, que ha sido: la contribución al desarrollo de las personas y al mejoramiento de la calidad de vida mediante la Práctica Deportiva Grupal y sus beneficios para la interacción social, el bienestar mental y la salud física (Zas, López, Ortega, & García, 2014).

Entre sus principales resultados de investigación se encuentran el Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal y el Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal. Además de contar con tres materiales metodológicos como soporte bibliográfico para la aplicación práctica de dichos programas: Manual de Prácticas Deportivas Grupales, Manual para multiplicadores del Programa de transformación psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal, y Guía Metodológica para la formación de Multiplicadores del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal.

El programa de formación se centra en preparar a personas capaces de multiplicar la experiencia del programa de transformación psicosocial centrado en la práctica deportiva grupal, en el que deben desempeñar el doble rol de: formar a otros e implementar proyectos de transformación psicosocial en diferentes territorios, específicamente en comunidades poco favorecidas, utilizando las prácticas deportivas grupales como herramienta principal para la transformación, propiciando de manera preventiva, en niños/as, adolescentes, jóvenes(en especial), y en adultos también; una formación deportiva, crecimiento personal, y habilidades para la vida; mejorar la calidad de vida; y generar nuevos conocimientos, entre otros.

En este programa de formación, como es típico de la educación popular y de adultos, la forma de organización por excelencia es el taller, pues es este el que permite consolidar los vínculos entre la teoría y la práctica mediante la reflexión que desarrollan los participantes en correspondencia con los objetivos. El proceso de formación se realiza a través de un sistema de talleres prácticos-vivenciales, con el apoyo de la guía metodológica que sustenta al programa.

En este trabajo se quiere reflejar la problematización de las ciencias sociales a través de un proyecto de formación para la transformación psicosocial, por lo que su objetivo es: Identificar los aportes esenciales del Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal, desde una perspectiva de ciencia, tecnología, innovación y sociedad.

Para facilitar su comprensión se aportará un análisis de algunos aspectos que permiten la identificación desde esta perspectiva y que serán presentados en los siguientes acápites del desarrollo:

1. Base epistemológica del Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal.
2. Transdisciplinariedad como una regularidad en la aplicación del Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal.
3. Aporte del proyecto a la innovación social a nivel microsocia y mesosocia.
4. La ética profesional, responsabilidad personal y compromiso con la labor social. Formación axiológica en el Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal.

Desarrollo:

Implementar un Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal implica, para sus ejecutores, atravesar por una profunda y constante reflexión encaminada a la elaboración e integración de los referentes teórico-conceptuales y metodológicos que se articulan en la fundamentación de la propia experiencia.

Ello presume la apropiación de un conjunto organizado de conceptos (Esquema Conceptual Referencial Operativo [ECRO]) que permiten una aproximación a la comprensión de los fundamentos de dicho programa: educación y deporte para el desarrollo humano, transformación psicosocial, mejoramiento de la calidad de vida a través de acciones de transformación psicosocial comunitaria, transformación de actores participantes/beneficiarios de la experiencia (niños/as u otros) en agentes facilitadores de cambios psicosociales, trabajo en el ámbito comunitario, y supervisión como acción de revisión del trabajo que se realiza en un proyecto de transformación (ver Zas, López, Ortega, García, 2014).

Se asumen fundamentos teóricos y metodológicos de la pedagogía social, la psicología educativa y la educación de adultos, que han sido desarrollados en resultados anteriores (Zas, López, Ortega, & Hernández, 2016).

En las alternativas pedagógicas, la formación facilita y procura que los participantes tengan condiciones para descubrir sus potencialidades como sujetos de cambio, como protagonistas de su desarrollo. En el caso de la formación de multiplicadores se aspira a que se comprometan también con el desarrollo y la calidad de vida de los habitantes de las comunidades que serán beneficiarios de los proyectos que ellos conducirán, pero también con la formación de algunos de estos beneficiarios como nuevos multiplicadores. Por todo ello, este multiplicador, debe ser capaz no solo de apropiarse de los contenidos del programa que le permitan ejecutar este rol, necesita también concientizar su complejidad y protagonismo.

La didáctica desarrolladora que tiene su origen en el Enfoque Histórico Cultural (Bermúdez *et al.*, 2016) tiene un papel principal en el programa y en su guía metodológica, pues en esta formación se concibe el aprendizaje como una actividad social, y no solo un proceso de realización individual, como una actividad de producción y reproducción del conocimiento que los prepara para asumir el papel de multiplicadores del Programa de Transformación

Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal en las comunidades donde realicen sus proyectos.

Los principios metodológicos han sido tomados de diferentes fuentes y adecuados de acuerdo a su pertinencia como un sistema de lineamientos metodológicos generales del Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal (PNUD, 2011; Ortiz, 2017).

Principios metodológicos

1. La prioridad a la formación de personas con autonomía.
2. La flexibilidad del programa de formación.
3. La adecuación del programa de formación a las particularidades del contexto, de los grupos y los objetivos con los cuales se va a trabajar.
4. La coherencia con la metodología.
5. La integración de los saberes.

El primer principio se cumple en este programa de formación por su carácter participativo y la intención de transformar a los actores participantes/beneficiarios de la experiencia, en agentes facilitadores de cambios psicosociales. Se hace énfasis en la formación de estos multiplicadores para que realicen una aplicación autónoma con ayuda de la guía y se conviertan en los protagonistas de su aprendizaje.

Estos postulados están en relación estrecha con los principios de: la flexibilidad del programa y el de su adecuación a las particularidades del contexto, de los grupos y los objetivos con los cuales se va a trabajar; porque esta formación admite la introducción de nuevos elementos; de una aplicación creativa de la metodología que les permite adaptarla a las condiciones y características de sus contextos comunitarios sin perder la esencia didáctica de esta. Esto, no solo estimula sino que presupone la actividad creadora de los participantes, enriqueciendo la elaboración, readecuación de instrumentos, técnicas y medios. El cumplimiento de estos principios implica la revisión y reestructuración constante del trabajo que se está realizando, las metodologías, técnicas e instrumentos a las características y condiciones propias, siempre manteniendo la esencia del Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal, que se evidencia en la guía metodológica.

Esta última condición se expresa en el principio de la coherencia, que enuncia la necesidad de relación con la metodología, especialmente si se atiende y se insiste en que cada una de las situaciones de aprendizaje y la práctica deportiva grupal responda a las estrategias que propone el programa, dado su carácter orientador y funcional para el logro de los objetivos de transformación psicosocial.

Para lograr el cumplimiento de este principio es necesario desarrollar la transparencia metodológica, que es otra máxima de la educación popular. Cuando en el proceso de formación se hace explícito el proceder metodológico, este se convierte en contenido y objeto de aprendizaje. Es por ello que en la guía metodológica se explican y ejemplifican los componentes del proceso: objetivo, contenido, método, medio, evaluación y forma de organización para cada uno de los talleres y los ejercicios que los conforman. Se explica por

qué no solo se debe orientar hacia el objetivo, también se debe analizar por qué es ese el objetivo y qué se espera de los aprendices, cuáles son los contenidos que lo materializan, cómo se apropiarán de ellos a través de un sistema de acciones, qué materiales utilizarán y cómo serán evaluados.

A continuación se desarrollan los aspectos que estructuran este trabajo, que muestran su contenido fundamental y los nexos que lo sustentan.

1. Base epistemológica del Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal:

La base epistemológica de este proyecto está formada por conocimientos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que conforman los principios que sustentan su accionar. De manera general se destacan la educación y el deporte para el desarrollo humano y el mejoramiento de la calidad de vida mediante acciones de transformación psicosocial así como otros principios éticos y metodológicos que explican todo el conjunto de saberes en este trabajo.

La presencia de esta fundamentación teórica, genera acercamiento a las principales teorías, leyes y conceptos en los que se sustenta y apoya este programa. Un programa flexible que permite la adecuación de los contenidos, comprensibles y generadores de reflexión en el contexto donde se desarrolle. Las relaciones entre los objetivos, contenidos, métodos, medios y su interrelación y la organización en el empleo de los métodos, su enlace como sistema, propicia asequibilidad para transformar la realidad en correspondencia a los objetivos propuestos, elaborados a partir del diagnóstico de las necesidades reales de transformación en las comunidades. Todo ello a través del control y la evaluación sistemática que culmina con la presentación de un diseño de proyecto bien estructurado para su aprobación e implementación en las comunidades.

Lo que implica el saber hacer¹:

- Identificar necesidades, demandas, problemáticas psicosociales, recursos (materiales y humanos) y antecedentes de experiencias de transformación social en la comunidad.
- Determinar temáticas psicosociales fundamentales a trabajar en el programa.
- Construir indicadores de evaluación del programa.
- Monitorear acciones planificadas, como parte de las demás estrategias del programa (organizativa, educativa, comunicativa y de supervisión).
- Identificar nuevas necesidades o problemáticas para contribuir al diseño de nuevas acciones o a reorientar/reestructurar otras ya emprendidas.
- Evaluar resultados de acciones de transformación llevadas a cabo, para poder constatar los principales cambios ocurridos en la población a la cual van dirigidos.
- Evaluar la viabilidad y sostenibilidad del programa.
- Conformar grupos de trabajo que sean funcionales y ejecutivos.
- Diseñar, intencionalmente, acciones, que comprendan y abarquen todas las actividades que se ejecutan en los programas.

¹ Tomado del *Manual para multiplicadores del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal* (Zas, López, Ortega, García, 2014).

- Organizar talleres de capacitación.
- Ejecutar diversos juegos de las prácticas deportivas grupales.
- Capacitar a los actores sociales en las diversas metodologías y procedimientos sistematizados para la realización de las prácticas deportivas grupales.
- Formar a los gestores sobre las diferentes habilidades necesarias para la organización y ejecución del proyecto en la comunidad.
- Sensibilizar a actores acerca de la necesidad de implementación del programa.
- Convocar la participación en actividades del programa.
- Transmitir contenidos educativos para favorecer cambios comportamentales acordes con los objetivos psicosociales del programa.
- Facilitar la comunicación de contenidos educativos en acciones de capacitación.
- Divulgar y promocionar impactos psicosociales de las acciones transformadoras.
- Propiciar la emergencia de un proceso de reflexión grupal y construcción conjunta de supervisión, que favorezca el aprendizaje y el análisis de conocimientos y modos de hacer.
- Elaborar diseños de proyectos de transformación psicosocial.

El método cualitativo empleado es la Investigación-Acción-Participativa (IAP) con un matiz multidisciplinario y participativo en el que se organiza el proceso de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal con la ayuda de un grupo de disciplinas científicas, antes mencionadas. La IAP “tiene una connotación de inclusión popular, es decir, una metodología en la que el investigador logra una participación directa con su sujeto de investigación permitiendo más discusiones dentro del proceso investigativo” (Sabel, N.2017, 79).

2. Transdisciplinariedad como una regularidad en la aplicación del Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal:

La formación de multiplicadores del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal es un fenómeno transdisciplinar. La comprensión de la transformación psicosocial como objetivo más general de los proyectos que realizarán los multiplicadores en sus comunidades, necesita del dominio de contenidos de diferentes disciplinas sociales que le permitirán cumplir con el doble rol de formador de otros multiplicadores y de promotor de la PDG en sus territorios.

Para realizar estas complejas tareas se forman equipos multidisciplinarios cuya dinámica permite el equilibrio de los saberes necesarios para cada una de ellas: diseño teórico y metodológico, elaboración del presupuesto, diagnóstico de necesidades, acciones comunicativas y de formación, supervisión del trabajo de los equipos y su salida a la PDG que es la herramienta educativa por excelencia para el trabajo con los grupos etarios beneficiarios.

Es por ello que se requiere ante todo de una labor educativa para la apropiación de la metodología, en una dinámica de participación y trabajo grupal, de acuerdo al contexto y los grupos con que se trabaje, que facilite la preparación que permite apropiarse de una serie de recursos y herramientas para la formación a los otros y beneficiar mediante la implementación del programa de transformación, a comunidades con menos oportunidades, que pueden estar dadas por las características demográficas del ámbito donde se desarrollan y donde se pueden generar ciertas desigualdades.

Integrar la aplicación del Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal en el despliegue del papel de multiplicador en su doble función resulta complejo, lo que implica, desarrollar habilidades, que en la preparación y en la aplicación práctica se adquiere.

La importancia social y complejidad de este rol requiere una doble capacitación. Esto implica un reto en el plano personal y profesional, porque el multiplicador tiene que cumplir complejas tareas típicas de cada uno de los roles que lo integran. Por una parte, se preparan para asumir el rol de formadores y cumplir la función de educar y formar a otras personas como nuevos multiplicadores del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal, lo cual constituye un desafío intelectual porque requiere de una capacitación didáctica para transmitir los contenidos del programa a las personas que trabajan con ellos en el proyecto. Por su parte el rol de promotor de prácticas deportivas grupales va más allá de un promotor de salud, cultural o deportivo pues sus funciones abarcan todas estas áreas en su trabajo de transformación psicosocial.

Se aprende a implementar el programa en diferentes ámbitos sociales, facilita el proceso de transformación psicosocial que propicia comportamientos salutogénicos y valores positivos en distintos grupos sociales.

Para poder conseguir comportamientos sociales adecuados, se requiere ante todo una labor educativa, que debe perfeccionarse en correspondencia con los requerimientos de cada momento en el que se desarrolle y se cree la conciencia de ser capaz de beneficiar a los otros y al entorno donde se vive. La formación del multiplicador del programa en su doble función implica una preparación desde tres dimensiones: el conocimiento (saber), las habilidades (hacer) y las actitudes (ser).

A través de la Práctica Deportiva Grupal, se trabaja en los modos en que se estructuran comportamientos de orientación moral y social, así como aquellos relacionados con las adicciones; con el fin de alcanzar una mejor calidad de vida, y un mejoramiento en los procesos de transformación psicosocial en diversos grupos y ámbitos sociales; y también en todas aquellas personas que participen en ello. Este instrumento facilita además, la participación, el empoderamiento, la autonomía, la autogestión y promoción de valores sociales favorables.

Los participantes son responsables del diseño e implementación de su proyecto, lo que propicia un aprendizaje consciente, orientado hacia sus propias necesidades de desarrollo, necesarias para poder ejecutar de forma activa e independiente las tareas de transformación psicosocial que necesitan sus comunidades, lo que implica el aprendizaje de cada una de las estrategias del programa y el resto de los objetivos propuestos.

3. Aporte del proyecto a la innovación social a nivel microsocial y mesosocial:

El proyecto realiza un aporte novedoso e innovador al utilizar la práctica deportiva grupal como herramienta de transformación psicosocial. La formación de multiplicadores con el uso de los materiales bibliográficos elaborados al efecto (manuales y guía metodológica) garantiza la sostenibilidad del proyecto y permite que sean replicados los programas que lo componen: el programa de transformación psicosocial centrado en la práctica deportiva grupal y el programa de formación de multiplicadores, como productos de innovación orientada a los problemas sociales.

La metodología del Programa de Transformación Psicosocial, en sí, va dirigida a favorecer acciones psicosociales profesionales de prevención social y de salud, y la metodología del Programa de Formación de Multiplicadores, facilita la articulación de las instituciones académicas, los gobiernos provinciales, y las comunidades, en un proceso formativo con fines de transformación psicosocial.

La propia concepción de estos programas propicia además el desarrollo de la creatividad y la innovación a nivel microsociedad estimulando la adaptación de juegos tradicionales, técnicas participativas y la práctica deportiva en general a las intenciones educativas de los proyectos, diseñados de acuerdo a las necesidades de las comunidades y las particularidades de los grupos con los que se trabaja.

La formación de multiplicadores tiene el propósito de transmitir la experiencia de cómo instrumentar un programa a nivel de comunidad enfocado en la transformación psicosocial, que es justamente la esencia del Programa para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal, y cómo comunicarlo a los demás para su implementación.

Es un proyecto de formación para la transformación que genera nuevos conocimientos, habilidades y buenas prácticas. Es replicable pues incide positivamente en el bienestar de las personas, y aporta al mejoramiento social. Genera un sistema de conocimientos generales, de habilidades y destrezas prácticas y de valores fomentados por el programa. Además de los recursos y herramientas que aporta el programa en cada uno de sus temas para el trabajo en los proyectos y para afrontar emergentes que se puedan presentar.

Desde este modelo, todos los participantes son sujetos de cambio y aprendizajes constantes, del mismo modo que se reconocen y trabajan desde los saberes y aportes individuales, para poder generar el debate y la reflexión, así como el surgimiento de nuevos conocimientos colectivos. La enseñanza y el aprendizaje se dan de forma sistemática, simultánea y cada cual lo vivencia en diferentes momentos y de diversas formas, en función de los papeles que puedan estar desempeñando.

Mediante el trabajo en equipo y en un proceso de participación e intercambio, utilizando diversas dinámicas de trabajo en grupo, favorecedoras estas, de la exposición de conocimientos y experiencias, es que se asumen las funciones y tareas correspondientes a la realización del trabajo, de la integración teoría-práctica, la experiencia de aplicación al aprendizaje, que individualmente realiza las aportaciones consideradas y oportunas en cada caso.

Tareas desafiantes y ejercicios de aplicación del contenido a la formación, al diseño de proyectos y a las prácticas deportivas grupales, con el fin de potenciar sus posibilidades y trabajar la zona de desarrollo próximo. La mayoría de los ejercicios se realizan en una actividad colaborativa que incluye la estimulación del equipo coordinador y favorece el desarrollo de la independencia, la autonomía y la comunicación interpersonal y grupal.

En el aprendizaje experiencial durante el desarrollo de las sesiones de Práctica Deportiva Grupal, los participantes tienen la oportunidad de disfrutar de la experiencia que aporta el juego. El promotor de Práctica Deportiva Grupal reflexiona sobre la experiencia con los participantes, los hace reflexionar a través de charlas, debates, conversatorios, hace conectar la experiencia con la vida cotidiana de estos, siempre apoyándose en preguntas, que

proporcionan niveles de ayuda, para que los participantes puedan desarrollar estrategias y aplicar lo aprendido en el juego a sus vidas.

Desde la perspectiva ciencia, tecnología, innovación y sociedad, las principales potencialidades del programa centrado en las prácticas deportivas grupales, como medio favorecedor para la transformación, residen, en el aporte de beneficios psicosociales, la construcción y potenciación de capacidades humanas, la enseñanza de valores básicos y habilidades para la vida (personal y social), que genera en los beneficiarios de este, ya sean directos e indirectos.

A través de las prácticas deportivas grupales, se pretende desarrollar y fomentar conocimientos y habilidades para la vida, entendida esta última como:

Capacidades personales: perseverancia, toma de decisiones, gestionar el estrés, auto estima, auto eficacia.

Capacidades interpersonales: resistir a la presión de los demás, comunicación, cooperación, liderazgo, empatía.

Capacidades cognitivas: desarrollar estrategias, resolver problemas, pensamiento crítico, concentración.

Conocimientos funcionales: higiene, enfermedades, nutrición, bienestar psicológico.

Fomentar habilidades para la vida en los niños/as, adolescentes y jóvenes, facilita su desarrollo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, e incide en su preparación académica y calidad de vida. Es importante saber, que al pretender modificar comportamiento en los niños, también se está incidiendo en los grupos de personas que los rodean (como padres, amigos u otros miembros de la familia).

4. La ética profesional, responsabilidad personal y compromiso con la labor social. Formación axiológica en el Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal:

... Si hablamos de una formación integral tenemos que lograr una formación humanista de toda nuestra gente. Tenemos que insistir en una formación en valores. Que la gente tenga una concepción de vida que les permita responder a las demandas de la sociedad, a las demandas que les hace el pueblo y para eso tenemos que tener un espacio de transformación para el papel de la filosofía, de las ciencias, las humanidades, el pensamiento martiano, el marxismo, el leninismo, el pensamiento de Fidel y de nuestros pensadores y sobre todo hay retos muy altos en esa formación humanista desde el punto de vista de la cívica y la ética (Díaz Canel, 2016, p.4).

El programa está conformado por principios éticos que se ponen de manifiesto en cada una de las acciones a realizar, sobre todo el respeto que se tiene durante la formación de las creencias, ideas y vivencias de los participantes en la construcción del conocimiento. Da la posibilidad en los beneficiarios a una participación en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde sus necesidades de capacitación hasta sus intereses y preferencias a partir de las exigencias del programa como fundamento de las cualidades que deben tener.

En este aspecto se conforman valores humanos de disposición y comportamiento social que comprende principios éticos, entre ellos:

1. El humanismo que considera al ser humano como sujeto activo partiendo del reconocimiento de sus potencialidades.
2. La participación activa y protagónica de los sujetos desde sus propias percepciones, reflexiones y vivencias, a través del diálogo horizontal entre los distintos actores involucrados en el proceso de transformación psicosocial para lograr consenso, apoyo y alianza.
3. El acompañamiento y orientación especializada a los actores en los procesos que tienen lugar como parte de la implementación del programa.
4. La unidad grupo-individuo. Establecimiento y reconocimiento de las normas grupales y el compromiso individual, así como el respeto a la individualidad y a las diferencias en los procesos humanos de transformación (PNUD, 2011).

Por lo que deben ser capaces de²:

- Tener un comportamiento ético, basado en la honestidad, el respeto al otro, la justicia, la solidaridad; en correspondencia con los valores universales que en este tipo de prácticas se promueven.
 - Generar cambios en sí mismos y contribuir a propiciarlos en los otros, fomentando aprendizajes.
 - Asumir compromisos, responsabilidades, proyectos y tareas, en su misión como promotor.
 - Tener disposición a solucionar problemas, enfrentar obstáculos, inconvenientes o contratiempos, que puedan presentarse en la organización o realización de las prácticas. Es decir, estar preparados para afrontar imprevistos.
 - Brindar apoyo, confianza.
 - Reflexionar críticamente sobre su comportamiento y desempeño en la realización de las prácticas. Darse cuenta de sus errores y trabajar en su auto corrección.
 - Favorecer la participación activa de (y con) los otros, ya sean niños/as o adultos; compartiendo compromisos y responsabilidades; fomentando la iniciativa, la colaboración y la autonomía; dejando que los participantes disfruten plenamente de la actividad, entre otras.
 - Asumir diferentes roles, entre ellos: gestor, promotor de prácticas deportivas grupales, etc.³
- Para lograr cambios y transformación en comportamientos sociales mediante la implementación del programa se necesita desarrollar habilidades que lo permita conseguir:
- Reconocer y atender necesidades y demandas de la comunidad con la cual se está trabajando;

² Tomado del *Manual de prácticas deportivas grupales*. (Zas, López, Ortega, Hernández et al., 2014 p.12).

³ Este último no estaba contenido en el manual antes mencionado. Se incorpora atendiendo a la complejidad del rol de multiplicador del programa de transformación psicosocial.

- Habilidad para encontrar, adecuar y crear juegos que permitan alcanzar los objetivos educativos que se propongan,
- Saber seleccionar y variar los juegos en dependencia de los propósitos particulares que se tengan para una Práctica Deportiva Grupal, teniendo en cuenta los gustos y preferencias de la población con la cual se está trabajando, donde se trabajen los mismos objetivos, y con los cuales se puedan alcanzar.
- Ser tolerantes en el caso de que no se puedan alcanzar algunos de los objetivos propuestos.
- Contar siempre con alguien que supervise el trabajo, con quien se pueda compartir los éxitos, las ansiedades, los temores, etc.

Este es un programa que facilita la formación, inspira y motiva a sus participantes, y les da la oportunidad de construir el cambio.

A modo de cierre, agregar que, de acuerdo a los presupuestos teóricos del enfoque social de la ciencia, en la experiencia, se precisa el vínculo entre las entidades decisoras y los proyectos de transformación, para la implementación de estos en los territorios. Se visibiliza la necesidad de sensibilizar a los decisores de manera que creen conciencia y responsabilidad en este trabajo. Así como el seguimiento a los proyectos elaborados, no solo en el control y uso de los implementos deportivos, sino en la implementación de los proyectos en las comunidades, resultante de la formación. Es una manera de legitimar compromiso y responsabilidad social desde las políticas de gobierno, que incidan en la continuidad del Programa de Formación de Multiplicadores para la Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal y por consiguiente a su sostenibilidad. Es también dar paso al ser humano que busca expandir el bienestar a los demás, y es una manera de la ciencia garantizar un futuro responsable.

Conclusiones

Del análisis realizado se evidencia, desde una perspectiva de ciencia, tecnología, innovación y sociedad, que el programa de formación de multiplicadores para la transformación psicosocial centrado en la práctica deportiva grupal, puede ser implementado por diferentes actores sociales, orientados por la metodología del programa, y que trabajen proyectos comunitarios.

Facilita un estrecho vínculo entre las entidades decisoras (a diferentes niveles), los proyectos comunitarios y la ciencia. Todo ello muy necesario para el buen funcionamiento de los proyectos y sus resultados en los territorios.

Propicia legitimar compromiso y responsabilidad social desde las políticas de gobierno; es una manera de garantizar continuidad y sostenibilidad en los proyectos comunitarios.

La flexibilidad de la metodología del programa, permite, articulación con otros programas comunitarios, necesitados estos, de estrategias (operativas y funcionales) de implementación en los proyectos, y que tengan un enfoque psicosocial.

Referencias bibliográficas

Bermúdez, R. et al. (2016). *El pensamiento de Lev Semionovich Vygotsky. Su vigencia en la educación*. San Juan: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

Cano, A. (julio-diciembre 2012). "La metodología de taller en los procesos de educación popular". *Relmecs*, vol. 2, nº 2, pp. 22-52. Universidad de la República Uruguay. Extraído el 28-2-2016 de <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar>.

Díaz Canel, M. Reunión de revitalización del Polo Científico Productivo de La Habana, Artemisa y Mayabeque y en el Pleno del Polo de Ciencias Sociales y Humanidades, realizadas el 18 y 19 de marzo del 2016.

Jara, O. H. (noviembre. 2006). "La búsqueda de otro desarrollo" Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina). Ponencia presentada en la mesa redonda "Participación y Desarrollo Local", organizada por ALBOAN, Hegoa y el Instituto de DDHH de la Universidad de Deusto en Donostia.

Núñez Jover, Jorge (2014): *Universidad, conocimiento, innovación y desarrollo local: contribuciones* La Habana: Félix Varela.

Ortiz, J.L. (2017) La formación a partir de la reflexión sobre las propias prácticas docentes. Fundamentos y acciones. Revista digital *Gestiopolis*. Disponible en: www.gestiopolis.com/la-formacion-partir-reflexion-las-propias-practicas-docentes-fundamentos-acciones-realizar/

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) (2011). Principios rectores de la comunicación y el desarrollo .En: *Comunicación para el Desarrollo: fortaleciendo la eficacia de las Naciones Unidas*, p.7, disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin>

Sabel, N. (2017). Hacia la investigación multidisciplinar e interdisciplinar: reflexión sobre la aplicación de metodologías participativas y la investigación acción participativa en las ciencias sociales. Revista *Humanismo y Cambio Social*. • Octubre 2017.

Zas, B., López, V., Ortega, Z, y García, C. (2014). *Manual para multiplicadores del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal*. La Habana: Caminos.

Zas, B., López, V., Ortega, Z., Hernández, D., Pomares, W., Verdecia, E. et al. (2014). *Manual de prácticas deportivas grupales*. La Habana: Caminos.

Zas, B., López, V., Ortega, Z, Hernández, D. y Serralta, G (2016). Formación de multiplicadores: el reto de vivir mejor: sistematización de la experiencia (Informe de investigación). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Zas, B., López, CL., Hernández, D. y Serralta, G (2020). "Desarrollo de la guía metodológica para la Formación de multiplicadores del programa de transformación psicosocial centrado en la práctica deportiva grupal": consolidación de la experiencia (Informe de investigación). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

MATERNIDAD ADOLESCENTE: APUNTES DERIVADOS DE UNA EXPERIENCIA

Leonardo Andrés Aguilar Durán
Glorys Ángeles Barroeta Contreras
Diomaira del Valle Guillén Fernández
Lisbeth Catherine Rodríguez Saldeño

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Resumen

La alta tasa de embarazo adolescente en Venezuela supone una serie de problemas y riesgos sociofamiliares, principalmente en los estratos populares. La presente investigación se planteó como objetivo comprender el significado de la maternidad para un pequeño grupo de madres adolescentes, de entre 15 y 17 años de edad, que acudían a un centro de asistencia social dispuesto por el gobierno venezolano. Fue un estudio cualitativo con perspectiva fenomenológica. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas a las jóvenes y el análisis de contenido permitió estructurar esta información. La categorización de las respuestas sugirió tres dimensiones: la experiencia de la maternidad como cúmulo de afectos y responsabilidades, las redes de apoyo de las adolescentes y sus metas de vida. El significado que las chicas han construido acerca de la maternidad está íntimamente relacionado con aspectos ideológicos, sociales y de género arraigados en la cultura de los sectores populares venezolanos.

Palabras clave: maternidad, adolescencia, embarazo adolescente, psicología social, aproximación fenomenológica.

Abstract

The high rate of teenage pregnancy in Venezuela involves a series of socio-family problems and risks, mainly in the popular strata. This research sought to understand the meaning of motherhood for a small group of adolescent mothers, aged between 15 and 17 years old, who attended a social assistance center, set up by the Venezuelan government. It was a qualitative study of phenomenological type. Data were obtained through interviews and content analysis allowed structuring the information. The categorization of the answers suggested three dimensions: the experience of maternity as a set of emotions and responsibilities, the support networks of adolescents and their life goals. The meaning that young women have about motherhood is influenced by ideological, social and gender factors rooted in the culture of the Venezuelan popular sectors.

Keywords: *maternity, adolescence, teenage pregnancy, social psychology, phenomenological approach.*

Introducción

Lejos de ser un hecho netamente biológico, la maternidad humana es un fenómeno psicosocial que depende del contexto sociohistórico de la mujer, en particular de las ideas que se entretienen en torno a temas como la procreación y la crianza (Izzedin-Bouquet & Pachajoa-Londoño, 2011). La adolescencia, período del desarrollo que señala el paso de la niñez a la adultez, es también una construcción social, es decir, asume diversas formas en diferentes

entornos culturales y económicos (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Es, pues, en un marco de significados socioculturales que deben valorarse los riesgos que la adolescencia conlleva, tales como las relaciones sexuales tempranas y, consecuentemente, los embarazos y partos adolescentes (que, según la legislación venezolana, serían los que se producen entre los 12 y los 17 años de edad).

Frente a la procreación en la edad madura, los embarazos adolescentes pueden tener más desenlaces desafortunados (Craig & Baucum, 2009; Papalia *et al.*, 2009). Muchas madres jóvenes son pobres, no se alimentan bien, no poseen un peso adecuado y mantienen cuidados prenatales deficientes o carecen de ellos. En estas circunstancias, es probable que sus bebés sean prematuros o peligrosamente pequeños, y que tengan un riesgo más elevado de otras complicaciones (e.g. muerte fetal tardía, neonatal o infantil; problemas de salud y académicos; maltrato, abuso y negligencia; discapacidades del desarrollo). Aun cuando las chicas reciban un buen cuidado prenatal, este no siempre puede superar la desventaja de nacer de una muchacha todavía en crecimiento, cuyo propio cuerpo puede estar compitiendo con el feto en desarrollo por obtener los nutrientes vitales. Así que el riesgo de dar a luz a bebés de bajo peso sigue estando presente. De todos modos, el verdadero reto no se refiere a librar una limitación biológica sino al hecho de que la madre adolescente debe transitar su propio desarrollo personal y social hacia la adultez, mientras asume la responsabilidad de cuidar y criar a un hijo, y tratar de adaptarse a las necesidades de este.

Por otro lado, a menudo las progenitoras menores de 18 años de edad enfrentan dificultades económicas para costear la manutención de un bebé o de un niño pequeño, por lo que suelen necesitar ayuda gubernamental y no tienen más remedio que continuar viviendo con su familia en una situación de dependencia durante y después el embarazo. Además, por lo general abandonan los estudios, toman empleos mal remunerados y son más propensas a salir embarazadas nuevamente. Es posible que tanto ellas como sus parejas carezcan de la educación, la madurez, las habilidades y el apoyo social requeridos para ser buenos padres. Asimismo, sus hijos tienen mayor probabilidad de afrontar problemas académicos y del desarrollo, de padecer de depresión, de incurrir en abuso de sustancias y actividad sexual temprana y de convertirse, a su vez, en padres adolescentes. El riesgo de que estos niños desarrollen problemas cognoscitivos y psicológicos aumenta en las familias donde coexisten –y se prolongan– condiciones de pobreza, disputas conyugales y una educación deficiente.

Las estadísticas señalan que Venezuela es un país con alto índice de embarazos adolescentes, hecho que debe constituir una preocupación social enorme. Para 2011, el 24 % de los nacimientos registrados eran de madres menores de 19 años, sobre todo provenientes de los estratos populares (Instituto Nacional de Estadística - Unicef, 2014; Ministerio del Poder Popular para la Salud, 2013). De acuerdo con cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS), durante el período 2000-2008, en Venezuela se produjeron 101 nacimientos por cada 1000 mujeres de entre 15 y 19 años. Esta tasa de fecundidad solo fue superada en América por Honduras y Nicaragua, con 108 y 109 nacimientos, respectivamente (OMS, 2011). Si se considera el período 2005-2014, la tasa descendió a 94.5, pero Venezuela siguió ocupando un lugar destacado en la región, por detrás de Honduras y de Bolivia (OMS, 2017). Según datos de 2006-2017, reportados por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2019), la tasa de natalidad adolescente en Venezuela se ubicó en 95 nacimientos por cada mil jóvenes. El país fue el tercero del continente americano con mayor incidencia de embarazos en

adolescentes, posición únicamente antecedida por Ecuador (111) y Honduras (103), y muy por encima de los promedios mundial (44) y regional (62). Este panorama no es del todo novedoso. Ya para el año 1994, entre el 15 % y el 20 % de los nacimientos a nivel nacional correspondía a madres menores de 20 años (Ministerio de la Familia, 1995). Además, en el período 1970-1995, la tendencia era al aumento de la tasa de fecundidad adolescente (Ramírez & Mejías, 1999).

El problema del embarazo en adolescentes ha sido muy estudiado en Venezuela. Así, se encuentran investigaciones que han buscado comprender globalmente el fenómeno (e.g. Álvarez & Rodríguez, 2016; Añez, 2019; Ortega & Pacheco, 2013; Peralta & Romero, 1989; Pileggi & Rosas, 1991) y otras que han indagado en aspectos particulares de las adolescentes embarazadas (e.g. Gallego, 1997; Monzón & Rosas, 2005; Recagno, 1998; Salas, Silva, & Tovar, 1995; Santana, 2020; Sepúlveda, 1996). De igual manera, se han desarrollado programas de intervención para mejorar la calidad de vida de las jóvenes (e.g. Dolanyi & Mendoza, 2009; Palache & Pérez, 2007; Romer, 2012) y para prevenir el embarazo adolescente, estos últimos dirigidos tanto a los propios adolescentes (e.g. Berutti & Donis, 1985; Boersner, 1991; Ferreira, Orta, & Pernía, 2008; González, 2010) como al grupo familiar (e.g. Guzmán, 2015; Piñero, 2009).

El objetivo del presente estudio fue visitar el fenómeno, intentando comprender la maternidad desde la perspectiva de un grupo de madres adolescentes, quienes fueron entrevistadas a tal fin. La aproximación metodológica empleada trató de producir conocimiento tomando en consideración el contexto social en que se desenvolvían las participantes y los significados de sus experiencias subjetivas (Festinger & Katz, 1979; Lincoln & Guba, 1985; Mejía, 2004), para ello incorporó los valores, construcciones y creencias que cada joven sostenía en relación con los aspectos indagados.

Método

Tipo de investigación

Este es un estudio cualitativo de corto alcance y de adscripción fenomenológica (Taylor & Bogdan, 1987). La fenomenología se fundamenta en el estudio del fenómeno tal como es experimentado, vivido y percibido por el sujeto de la experiencia (Husserl, 1962). En este caso, la maternidad adolescente fue concebida como un fenómeno dependiente del contexto, el cual era necesario indagar profundizando en las vivencias y experiencias subjetivas de las jóvenes estudiadas. En otras palabras, se trató de comprender los elementos personales, subjetivos y únicos que emergieron del discurso de las adolescentes entrevistadas, en relación con el problema de investigación planteado.

Participantes

Se entrevistó a cuatro adolescentes venezolanas (AU, BM, BS y PN) que aceptaron participar: con edades comprendidas entre 15 y 17 años, sus bebés tenían entre 12 y 18 meses de edad, todas asistían al Centro de Educación Integral (CEI) "Belén Sanjuán" desde hace al menos tres meses.

Escenario de la investigación

Belén Sanjuán: reseña biográfica⁴.

Belén María Sanjuán Colina nació en la Parroquia San Juan de Caracas el 1 de marzo de 1917. Sus estudios transcurrieron durante parte del período de la dictadura de Juan Vicente Gómez en la Escuela Normal de Mujeres, de la cual egresa en el año 1935, cuando fallece el dictador.

En 1936 participó en la fundación de la Federación Venezolana de Maestros y se inició como docente en la Escuela Federal Bolívar, en Caracas. En esta escuela trabaja menos de un año y se marcha a emprender el proceso de transformación de gran parte de la escuela venezolana, orientado por el Movimiento de la Escuela Nueva y especialmente por los fundamentos de la Educación Integral. Acepta entonces una invitación del profesor Sabas Olaizola⁵ para crear una institución de carácter experimental: la Escuela “José Gervasio Artigas”.

Otras instituciones que sirvieron de escenario para el desarrollo teórico y práctico del mencionado movimiento y que tuvieron la oportunidad de contar con el trabajo docente de Sanjuán fueron: la Escuela Experimental Venezuela de Caracas, el Jardín de Infancia Experimental de San Cristóbal del cual fue directora y que después ella misma transformó en la Escuela Experimental Bolívar en respuesta a la gran cantidad de niños sin escolaridad que existía en ese momento en la región, la Escuela Experimental América de Caracas donde trabajó también como directora, entre otras instituciones insertas en la misma orientación pedagógica a las cuales contribuyó a crear y organizar.

Con escasos recursos y con el apoyo de Olaizola ayudó a organizar la Escuela Experimental América, pero la dictadura de Pérez Jiménez clausuró el plantel después de varios años de funcionamiento. Tras varios años alejada de las aulas, Sanjuán logró fundar junto a Amalia Romero y Hortensia Salazar el Instituto de Educación Integral, en Caracas, para poder preservar el método innovador iniciado en las escuelas experimentales, dicho instituto funcionó desde 1955 hasta finales de los años noventa cuando cierra sus puertas.

El Plan de Maestros Asociados, los centros de interés y la república escolar fueron también

4 Elaborada a partir de los trabajos de Bracho (2005) y Alvarado (2011). El primero fue publicado por América Bracho Arcila a propósito del primer aniversario de la muerte de Sanjuán, se trata de una compilación enriquecida por sus relaciones de vida junto a Belén, como alumna de la Escuela Experimental Venezuela, como maestra en su Instituto de Educación Integral, como representante de sus hijos educados en **este** y como amiga. El segundo escrito constituye un esfuerzo más por la recopilación y promoción de la vida docente de Sanjuán. La serie *Rostros de Venezuela*, diseñada y producida por el canal de televisión Colombeia, realizó un reportaje biográfico sobre Sanjuán, se encuentra disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=6GY-brXQmLQ>

5 Sabas Olaizola (1894-1974) fue un maestro uruguayo propulsor de la Escuela Nueva o Activa –como también se le conoce– en su país, en el cual creó por decreto oficial las escuelas experimentales de Las Piedras (1925), Malvin (1927) y Progreso (1928), asimismo fue impulsor de este movimiento en Venezuela, Ecuador y otros países de Centroamérica. Vino a Venezuela como parte de la misión uruguayana contratada por la gestión (1936-1941) del Gobierno de Eleazar López Contreras, para modernizar el sistema educativo nacional mediante el desarrollo de las denominadas escuelas experimentales.

pilares pedagógicos de su acción docente; en 1999 apoyó la implantación de las escuelas bolivarianas. Aunque Sanjuán escribió cuentos infantiles, poemas, obras de teatro, y dejó numerosas notas, informes y documentos, nunca publicó sus experiencias en un libro. Belén Sanjuán, referencia ineludible de la memoria educativa de Venezuela, falleció el 20 de julio de 2004.

Sanjuán fue firme seguidora del pensamiento de Simón Rodríguez, para enriquecer su experiencia acompañó al maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa y al defensor de la educación rural en Venezuela, Luis Padrino, en los movimientos de renovación educativa que ambos protagonizaron. Lejos del método verbalista y memorístico impartido por la escuela tradicional, Sanjuán defendió el conocimiento práctico, esto es: llegar al manejo de nociones y conceptos a partir de la observación directa de lo concreto, énfasis en el aprendizaje que tiene utilidad para la vida cotidiana, enseñar a aprender para seguir aprendiendo, entre otras máximas pedagógicas que, en definitiva, propugnan una enseñanza activa y participativa que prepare para la vida.

El Centro de Educación Integral (CEI) “Belén Sanjuán”⁶.

El 28 de agosto de 2012 fue inaugurado el CEI “Belén Sanjuán”, se encuentra ubicado en la Parroquia Coche del Municipio Libertador, en Caracas (ver figuras 1 y 2). La inauguración contó con la presencia de miembros de los consejos comunales y de la Jefa de Gobierno del Distrito Capital, Jacqueline Faría, en compañía de las autoridades del Instituto Autónomo Consejo Nacional de Derechos del Niño, Niña y Adolescente (INDENNA) y la directiva de la propia institución inaugurada.



Figura 1. Ubicación geográfica del CEI “Belén Sanjuán”.



Figura 2. Fachada del CEI “Belén Sanjuán”.

Este CEI tiene como propósito la reinserción académica de las adolescentes embarazadas y de aquellas que siendo madres en edades tempranas han desertado de la educación formal y poseen condiciones económicas desfavorables. Está integrado por un equipo multidisciplinario

⁶ Reseña elaborada a partir de los artículos periodísticos de Cantillo (2012) e Izarra (2012). Una nota sobre la institución con fecha 6/9/2012 fue hecha por el noticiero de Venezolana de Televisión (VTV).

de trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos, madres cuidadoras, cocineras, entre otros, de cuya atención se benefician 120 jóvenes y sus hijos. Entre sus espacios cuenta con una sala de computación, tres salones de clase, área de trabajo laboral, parque infantil, cocina y comedor.

Estas adolescentes en situación de vulnerabilidad tienen la oportunidad de insertarse a la educación a través de las distintas misiones sociales: pueden culminar sus estudios de primaria y secundaria en las misiones Robinson y Ribas, reciben formación sociolaboral en articulación con el Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES) y participan en actividades deportivas enmarcadas en la Misión Barrio Adentro Deportivo. Así mismo, es deseable que continúen la educación superior sumándose a otros programas del gobierno nacional, con el fin de garantizar su plena incorporación al mercado de trabajo. El CEI también tiene como objetivo ofrecer enlaces con instituciones de planificación familiar, e incluso brinda asesoría legal a las usuarias.

Finalmente, puede decirse que la apertura de este CEI se presentó como parte de las políticas de inclusión social desarrolladas por el gobierno de Venezuela hacia sectores de la población que, según se dice, permanecían excluidos.

Técnica y procedimiento

Para llevar a cabo el estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas (Martínez, 2004; Ruiz & Ispizúa, 1989) con las que, a través de intercambios verbales cara a cara, se exploró la problemática del embarazo adolescente desde una perspectiva vinculada a la historia y al contexto de referencia familiar y sociocultural de las jóvenes, así como Pérez (1994) lo señala: “incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (p. 46). El diálogo se fue definiendo a partir de una guía que contenía una serie de temas a tratar, con el fin de obtener descripciones del mundo personal que vivían las participantes y lograr interpretaciones de los fenómenos (Kvale, 1996; Márquez, 2007). Siguiendo las sugerencias de Martínez (1998, 2004) en cuanto a la conducción de la entrevista, las jóvenes se expresaron libremente en el marco de sus experiencias vivenciales. En tal sentido, no se discutieron sus opiniones o sus puntos de vista, tampoco se mostró sorpresa, desaprobación o cualquier otra actitud evaluativa, sino más bien interés en lo que dijeron o narraron. Las entrevistas fueron grabadas (contándose con la autorización pertinente bajo consentimiento informado) y después transcritas a efectos de la organización y el análisis de los datos resultantes.

Análisis de datos

Las entrevistas se sometieron a un procedimiento de análisis de contenido. Se trata de un método que busca descubrir los significados de un mensaje y consiste en clasificar y/o codificar, mediante reglas analíticas, los diversos elementos de este en categorías para poder comprender su sentido (Cáceres, 2003). Tal como proponen Strauss y Corbin (2002), se realizó la lectura de cada una de las entrevistas ubicando lo que era más relevante dentro del discurso con el fin de identificar los temas, esto condujo a establecer categorías, previo examen y agrupamiento de las unidades de información que se asemejaban entre sí; en algunos casos, estas se subdividieron en otras más pequeñas con menos datos. Las categorías ya estaban implícitas en las preguntas de la guía de entrevista que había sido creada para explorar los contenidos relacionados con la maternidad. La organización de los

bloques de contenido siguió lo propuesto por Glaser y Strauss (1967), se relacionaron los datos recogidos con las conclusiones a las que han llegado otros estudios, procurando entender mejor el fenómeno objeto de investigación y aportando elementos con miras a fortalecer el cuerpo de conocimientos del área estudiada (Martínez, 2004).

Resultados

A continuación se identifican las dimensiones, categorías y, en algunos casos, subcategorías emanadas de los datos relativos al tema objeto de este trabajo.

La maternidad > afectos > perplejidad

- “Me puse a llorar y a llorar porque no es fácil aceptar que uno está embarazada” (AU, 15a).
- “Me sorprendí, yo desde los 13 había estado con el papá del niño y no había salido embarazada, pensé que nunca iba a pasar” (BM, 17a).
- “Fue sorprendente, no lo podía creer” (PN, 16a).

La maternidad > afectos > felicidad

- “Es algo muy lindo... se siente esa sensación de unas cosquillitas por dentro, es algo muy emocionante ... Ahorita soy la mamá más feliz del mundo y tengo a un niño que lo quiero demasiado” (AU, 15a).
- “Es algo maravilloso” (BM, 17a).
- “Significa mucho... es algo bello” (BS, 15a).
- “Es bonito... es lo más bello que te puede pasar” (PN, 16a).

La maternidad > responsabilidades > interrupción de los estudios

- “No estaba como para seguir con los estudios pues, estaba dedicada a mi barriga y más nada...” (AU, 15a).
- “Me retrasó mis estudios un tiempo...” (PN, 16a).

La maternidad > responsabilidades > cuidados maternos

- “Yo estaba muy niña... antes de salir embarazada yo tenía una mentalidad de que todo era una fiesta, solo pensaba en mí ... Todo cambió totalmente, ya tenía una responsabilidad, ya no me la pasaba en la calle, no puedo llegar tarde a la casa porque tengo un hijo... tengo que estar pendiente de mi hijo... tampoco le puedo dejar toda la responsabilidad a mi mamá” (AU, 15a).
- “Mi rutina cambió... tengo que bañarlo, darle comida, ir al médico, estar pendiente de él” (BS, 15a).
- “Ser madre es una responsabilidad demasiado grande” (PN, 16a).

Apoyo social > apoyo familiar > figuras femeninas

- “Mi mamá me ayuda y me da consejos para que pueda salir adelante con bien ... Mi abuela

y mi mamá me apoyan económicamente, trabajo nada más en diciembre para comprarme mis cosas...” (AU, 15a).

- “Mi abuela y mi mamá me apoyan económicamente y me ayudan con el bebé” (BM, 17a).
- “Yo tenía mucha información, mi mamá era una de las personas que hablaba mucho conmigo y me decía que me tenía que cuidar: ‘si quiere tener relaciones use condón y pastillas’, pero yo no quise pues y decidí no tomar nada. A mí me motivó mi madre, porque ella es una mujer luchadora y da todo por nosotros, yo quería sentir lo que siente mi mamá ahorita, yo quería vivir eso con mi hijo, para ver lo que ella pasa, para yo pasarlo con mi hijo y salir adelante ... Mi mamá es la única que está conmigo porque mi papá no está... yo no trabajo, solo cuido a mi bebé, la que trabaja es mi mamá planchando y lavando... me ayuda económicamente y a veces se queda con el niño porque tengo que salir” (BS, 15a).
- “Cuando salí embarazada mi mamá no me dijo nada, agarró y se encerró en su cuarto ... Mi mamá me apoya en todo, económicamente porque yo no trabajo, también me da consejos y me ayuda con el niño” (PN, 16a).

Apoyo social > apoyo familiar > el padre del niño

- “Soy madre soltera... yo digo que de lo único que me arrepiento es de haber conocido al papá del niño” (BM, 17a).
- “El papá de mi hijo lo tomó como todos los hombres pues, se puso feliz ... él está pendiente, siempre me llama porque se fue para la milicia y entonces la ayuda que tengo es la de la mamá de él” (BS, 15a).
- “El padre del bebé está conmigo, él sigue estudiando...” (PN, 16a).

Apoyo social > relaciones de amistad

- “Con quien yo me la pasaba una vez que se enteró que yo estaba embarazada se alejó de mí, las demás también se alejaron de mí...” (AU, 15a).
- “La relación con mis amigas se afectó un poco al ellas saber que yo estaba embarazada” (BM, 17a).
- “...a veces nos reunimos pues, igual me siguen tratando” (BS, 15a).
- “Yo igual me sigo viendo con mis amigas y salgo con ellas a veces...” (PN, 16a).

Apoyo social > apoyo institucional (CEI “Belén Sanjuán”)

- “En la guardería cuidan a los niños, los cursos son muy útiles... todo lo que hacen aquí es muy bueno y productivo... más que todo nos dan charlas sobre educación sexual” (AU, 15a).
- “Me cuidan al niño, le dan comida y todo es totalmente gratuito... me han ayudado las clases, todo lo de este centro me gusta... nos hacen asistir a talleres para informarnos, nos dan folleticos, nos hablan sobre las enfermedades y los métodos anticonceptivos” (BM, 17a).
- “Me cuidan a mi hijo y puedo culminar mis estudios... me han tratado bien, me ayudan, nos hacen entrevistas... yo participo en todas las actividades que realiza el centro pero no te obligan a que asistas... todo lo que se hace aquí me gusta, los cursos son muy buenos... nos dan charlas y hablan siempre con nosotras” (BS, 15a).

- “Me cuidan a mi bebé... el centro me ha ayudado a reflexionar... todas las actividades que se realizan en el centro me gustan, aquí me dan bastante apoyo, nos dan charlas” (PN, 16a).

Metas de vida > prosecución de los estudios

- “Quiero seguir estudiando y darle un futuro mejor a mi hijo, que cuando él me pregunte algo que le manden en el colegio yo se lo pueda decir, que cuando me pida algo yo se lo pueda dar ... Quiero graduarme” (AU, 15a).
- “Quiero sacar mi bachillerato, sacar mi carrera ... Quiero estudiar y eso ... Quiero sacar el bachillerato, graduarme...” (BM, 17a).
- “Decidí seguir estudiando... lo que me llevó a tomar la decisión fue mi hijo, para darle un buen ejemplo y que cuando esté grande decirle ‘yo fui esta persona’ ... Quiero tener un futuro para mí y para mi hijo, seguir con mis estudios, terminar y ser una profesional” (BS, 15a).
- “Tengo que seguir adelante, continuar mis estudios y prepararme” (PN, 16a).

Metas de vida > obtención de bienes materiales

- “Más adelante quiero tener mi casa ... Quiero salir adelante, tener un apartamento, un carro...” (BM, 17a).
- “Quiero tener mi casa y eso...” (BS, 15a).
- “Quiero tener casa, carro...” (PN, 16a).

Discusión

En este trabajo, adoptando un enfoque cualitativo y fenomenológico, se trató de comprender la experiencia de la maternidad de un grupo de adolescentes caraqueñas, en términos de los contenidos presentes en el discurso de cada una de ellas en relación con este fenómeno. El análisis temático devino en un proceso de interpretación “realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos... [para] luego organizarlos en un esquema explicativo” (Strauss & Corbin, 2002, p. 12).

La primera unidad temática natural que surgió de los testimonios fue la relativa a la descripción de la vivencia de la maternidad, la cual se dividió en dos temas centrales, el afecto y la responsabilidad. A su vez, el afecto se separó en una sensación inicial de perplejidad (“no lo podía creer”) y, al final, la maternidad fue considerada como un motivo de felicidad socialmente construido (“lo más bello que te puede pasar”). Por otra parte, conllevó que las adolescentes abandonaran sus estudios, ya que estas en primer lugar debieron guardar el reposo médico propio de la condición de estar encinta (“dedicada a mi barriga”) y, en adelante, ocuparse del cuidado de los bebés (“estar pendiente de mi hijo”), hecho que forma parte de haber asumido un estilo de vida distinto al que venían sosteniendo (“Todo cambió totalmente”).

El asombro fue el primer sentimiento que el embarazo generó en las chicas (“Fue sorprendente”). Al explorar Paván (2001) las circunstancias en que resultaron embarazadas jóvenes de entre 15 y 19 años, pertenecientes a los últimos estratos socioeconómicos, destacó la sorpresa, un “no sé qué pasó”. Así mismo, según reportaron a Jiménez y Pardo (2012) madres venezolanas de entre 16 y 20 años, la noticia del embarazo las tomó por sorpresa, nunca pensaron que quedarían embarazadas, aun cuando mantenían relaciones sexuales sin

emplear métodos anticonceptivos. A veces, la extrañeza lleva a reaccionar ante el embarazo con ambivalencia (como algo que “no es fácil aceptar”). Por ejemplo, las adolescentes de Caracas entrevistadas por Silva (2019) refirieron inicialmente no saber qué sentir, qué hacer ni qué esperar con respecto al hecho de convertirse en madres. Es probable que la suposición de invulnerabilidad, una forma de egocentrismo característica del pensamiento adolescente (Craig & Baucum, 2009; Papalia *et al.*, 2009), sea lo que conduce a muchas jóvenes a asumir un riesgo como el acto sexual sin protección y a ofrecer respuestas que evidencian la percepción del embarazo como un evento inesperado (“Me sorprendí... pensé que nunca iba a pasar”).

Luego de la confusión inicial, emergió, de forma unánime, el hecho de ser madre como una experiencia positiva, adjetivada como algo “lindo”, “emocionante”, “maravilloso”, “bello”, etcétera. Esto guarda relación con hallazgos de trabajos previos, donde la maternidad se presenta barnizada con calificativos de connotación positiva. En este sentido, las adolescentes caraqueñas entrevistadas por Villarroel (1989) delinearon una imagen de la maternidad como fuente de realización y satisfacción personal. Asimismo, madres residentes en un barrio de Caracas, abordadas por Otálora y Martínez (1999), otorgaron un significado al hijo impregnado de afirmaciones idealizadas y afectivas. A la par, tanto las madres del estudio de Paván (2001), como las de la investigación de Medina y Rivero (2016), calificaron la maternidad como un logro importante, quizás el más grande al que puede aspirar la mujer. Por su parte, la mayoría de las jóvenes que participaron en el estudio de Jiménez y Pardo (2012) hicieron referencia a la maternidad como algo “muy bonito”, mientras que el momento del nacimiento del hijo estuvo teñido de sentimientos positivos como alegría, felicidad y una emoción “imposible de describir”. A estos se agrega “el amor”, que según Silva (2019) engloba las conductas socialmente aceptadas de cuidado y afecto hacia los hijos, con las cuales se espera que la joven madre asuma la maternidad.

En lo referente a los estudios, las jóvenes se vieron obligadas a interrumpir el bachillerato por causa del embarazo. Solo después, aprovechando la oportunidad ofrecida por el CEI “Belén Sanjuán”, las madres adolescentes pudieron reincorporarse al sistema educativo. En efecto, la literatura señala que a menudo el embarazo en la adolescencia implica la suspensión o el abandono de los estudios a nivel de secundaria (Jiménez & Pardo, 2012; Paván, 2001; Silva, 2019). La deserción puede venir dada, primero, por el tiempo que debe destinarse al control médico prenatal y, luego, por el surgimiento de nuevas responsabilidades que se relacionan con los cuidados del hijo (“tengo que bañarlo, darle comida, ir al médico, estar pendiente de él”), casi siempre percibidas por las adolescentes como tareas complicadas o difíciles (Otálora & Martínez, 1999; Paván, 2001; Silva, 2019).

Es así como la ejecución del papel de madre cuidadora limita conductas propias de la edad como jugar, hacer deportes, salir a fiestas, pasear, entre otras (“ya no me la pasaba en la calle, no puedo llegar tarde a la casa porque tengo un hijo...”). De esta manera, la mayoría de las participantes entrevistadas por Jiménez y Pardo (2012), cuyo embarazo ocurrió cuando tenían entre 13 y 16 años, hicieron especial mención al hecho de que la obligación de velar por sus hijos les impidió poder salir a divertirse como acostumbraban. Lo mismo se desprende de lo aportado por las participantes del estudio de Silva (2019), chicas con edades comprendidas entre los 14 y 18 años de edad, para quienes el embarazo significó un cambio radical en los aspectos mencionados. Es también esta alteración en el estilo de vida la responsable de que

el embarazo afecte las relaciones entre pares de las jóvenes, asunto que será retomado más adelante. De acuerdo con Paván (2001), aunque muchas adolescentes resalten el hecho de no tener ya tiempo para sí mismas, este hecho asume un matiz positivo en un contexto donde dispensar cuidados al hijo y sacrificarse por él constituyen vías de entrada a la adultez. Es decir, en el tránsito de la joven hacia la madurez, pareciera central tener a cargo a otro ser, así como haber ganado saber y experiencia (“Yo estaba muy niña...”).

La segunda unidad temática que se constituyó giró en torno a la identificación de las fuentes de apoyo social de las jóvenes, así como a la explicación del papel que aquellas juegan. El apoyo de la familia proviene en lo fundamental de las figuras femeninas que la conforman (“Mi abuela y mi mamá”), hallándose en uno de los casos una fuerte identificación con la madre en el plano de lo simbólico (“yo quería sentir lo que siente mi mamá ahorita”). Asimismo, con una de las entrevistadas, hay razones para suponer que la comunicación madre-hija se encontraba trastocada desde antes de que la muchacha resultara embarazada (“Cuando salí embarazada mi mamá no me dijo nada”). Como quiera que sea, el soporte que estas mujeres del grupo familiar brindan incluye un techo para seguir viviendo, ayuda económica (“me apoyan económicamente”), asistencia con la custodia (“se queda con el niño porque tengo que salir”) y el cuidado de los niños (“me ayudan con el bebé”), y el no menos importante apoyo moral (“me dan consejos”). En cuanto al padre del niño se encontraron realidades distintas, la del alejamiento total o irresponsabilidad de la función paterna (“Soy madre soltera”) y la de una presencia difusa de esta cuyo rol cuesta precisar (“él está pendiente”, “está conmigo”). Variada resultó la calidad de las relaciones de amistad, yendo desde la reducción de los encuentros entre amigas (“salgo con ellas a veces”) hasta el rechazo por parte de estas (“se alejaron de mí”). Por último, en lo tocante al apoyo institucional que ofrece el CEI “Belén Sanjuán” sobresale el servicio de guardería infantil (“cuidan a mi hijo”) junto a los talleres y charlas que se realizan (“los cursos son muy buenos”); todas las chicas refirieron sentirse a gusto con la atención recibida (“me han tratado bien”).

En el tema relativo a la red de apoyo familiar, prevaleció la cooperación de las madres y abuelas de las adolescentes que se estrenaban en las tareas de la maternidad. La figura de la abuela también cobró importancia en la investigación de Silva (2019), ya que se mostró de carácter fuerte, pero amorosa y comprensiva al mismo tiempo. De igual forma, autores como Fernández (1994), Hurtado (1995, 2003), Di Doménico (2001), Franco (2002), Lodo-Platone (2002), y Jiménez y Pardo (2012) han destacado el importante papel de las abuelas de los niños (i.e. las madres de las primerizas) en la estructura familiar venezolana propia de los estratos bajos, sobre todo cuando la joven madre es soltera. Ellas colaboran con la crianza de los nietos ofreciendo ayuda tanto moral (consejos) como económica, se involucran de tal manera que llegan a convertirse en figuras de autoridad a la vez que dispensan afecto, apoyan o suplen a la madre en el cuidado de los hijos cuando esta tiene que ausentarse, transmiten valores y costumbres... En suma, constituyen factores de atención, protección y socialización muy relevantes. De allí que, en los trabajos de Di Doménico (2008, 2012), niños y adolescentes venezolanos, respectivamente, describieran profundos sentimientos de afecto y gratitud hacia las abuelas que los habían atendido desde tempranas edades. Incluso si ya las habían perdido, las abuelas seguían siendo importantes en el mundo afectivo de los nietos, pues estos guardaban un recuerdo agradable de aquellas, gestado a partir del papel de cuidadoras que en su infancia desempeñaron. El hecho de que la presencia de las figuras femeninas sea tan

significativa debe llevar a considerar la reflexión de Di Doménico (2012, 2013) con respecto a que muchas jóvenes de familias populares tal vez terminen repitiendo el modelo de mujeres cercanas a ellas (¿acaso sus propias progenitoras?), quienes también fueron madres en su adolescencia (consúltese, en este sentido, la tesis de transmisión intergeneracional entre madres e hijas expuesta por Medina & Rivero, 2016).

En cambio, las entrevistas del presente estudio no revelaron una figura paterna de apoyo para las chicas. Al indagar sobre la conformación del grupo familiar de las adolescentes, Paván (2001) encontró que habían crecido en hogares donde el padre había estado ausente, de tal suerte que varias manifestaron una importante distancia afectiva del padre. Asimismo, los datos de Di Doménico (2012) describieron principalmente relaciones conflictivas entre las adolescentes y sus padres, lo que se hizo más evidente cuando los progenitores estaban separados: "... resaltó el padre como una figura poco presente, que había abandonado el hogar, al que veían poco o que era alguien a quien nunca habían conocido, lo que provocaba distintos tipos de sentimientos como rabia, indiferencia o tristeza" (p. 46).

Investigaciones precedentes con frecuencia muestran a un padre ausente que negó su paternidad y/o evadió su responsabilidad, de modo que han sido madres adolescentes solteras las que han tenido que salir adelante con las tareas de crianza y educación de los hijos (Jiménez & Pardo, 2012; Silva, 2019). Ahora bien, aunque los padres estén físicamente presentes, Otálora y Martínez (1999) notaron que, la masculina, es una figura asumida como ausente por las mujeres del estudio que condujeron. Es decir, en voz de estas mujeres el padre no aparece como partícipe de la realidad del hijo. Las observaciones de la presente investigación también parecen representar un asomo de lo que Moreno (1994) afirmara: el padre es una figura ausente en la familia popular venezolana.

Más que el rechazo manifiesto, el abandono o la discriminación, a nivel de pares ha sido descrito un distanciamiento paulatino de las adolescentes que tienen hijos del grupo de amigos debido a las diferencias en la situación de vida, intereses y obligaciones entre ambas partes (Acosta & Gastelo, 2012; Álvarez, Pastor, Linares, Serrano, & Rodríguez, 2012; Barretto, 2011; Vallejo, 2014; Zamberlin, 2005). Tener un hijo implica asumir nuevas responsabilidades y preocupaciones que los amigos no tienen. Así, mientras varias de sus coetarias siguen teniendo una vida sin mayores preocupaciones, salvo juntarse y pasarla bien, las jóvenes madres perciben que están viviendo un proceso totalmente diferente, se sienten más maduras y sin muchos puntos en común con sus pares sin hijos, con quienes ya no comparten temas de conversación ni experiencias de la vida cotidiana. En contraste, Paván (2001) reporta una realidad distinta pero no por ello infrecuente, una en la que las amigas se atreven a expresar el deseo de tener un hijo o ya han resultado embarazadas.

Como se anticipó, el apoyo que presta el CEI "Belén Sanjuán" fue positivamente valorado en el propósito de darle continuidad al proceso de formación educativa de las madres adolescentes o embarazadas. Este centro, presentado como novedoso en América Latina, viene a restituir el derecho de las muchachas a continuar su educación, brindándoles una atención integral en el sistema escuela-familia-comunidad y proveyéndoles de los medios necesarios para que sus hijos permanezcan cerca de ellas, enalteciendo de esta manera el rol materno en condiciones más adecuadas (Cantillo, 2012; Izarra, 2012).

El tercer tópico extraído de los parlamentos se refiere al proyecto de vida de las madres

adolescentes, el cual se segmentó en dos unidades de sentido, a saber: la continuación de los estudios y la adquisición de bienes materiales (“casa, carro”). En algunos casos, seguir estudiando fue visto como una meta a lograr para que en el futuro sus hijos se sientan orgullosos de ellas (“para darle un buen ejemplo”). Sin embargo, sus respuestas no fueron seguidas de elaboraciones con mayor profundidad, resultan más bien escuetas a este respecto y no son concluyentes sobre la posibilidad de que estas jóvenes cuenten con el capital psicológico necesario para planificar y poner en marcha una serie de acciones en la dirección deseada.

Ciertamente, un hijo puede ser visto como alguien “por quien luchar” (Otálora & Martínez, 1999). Además, explica Paván (2001) que tener un hijo marca la posibilidad de autorrealización, en razón de que su presencia permite realzar los conocimientos de la joven, pues el hijo se convierte en el destinatario de su saber (“...que cuando él me pregunte algo que le manden en el colegio yo se lo pueda decir”). Por otra parte, no es extraño que las aspiraciones de los adolescentes se relacionen, en gran medida, con la adquisición de bienes materiales y no con la formación personal y profesional (Pereira, 2012). En este sentido, si bien la maternidad puede contribuir a la formulación de metas de las jóvenes madres, la verdad es que los estudios lucen vagamente orientados dentro de sus planes de vida (e.g. manifestar la voluntad de seguir una carrera sin haber decidido aún cuál). Esta realidad debería ser tomada en cuenta a la hora de planificar las políticas de reinserción educativa, incorporando –por ejemplo– el asesoramiento vocacional.

Para finalizar, puede afirmarse que el objetivo planteado en este trabajo fue alcanzado. Si bien, en principio, los resultados son aplicables a la experiencia de las adolescentes que participaron, como habrá podido verse es posible compararlos con los de otros trabajos realizados en contextos similares, encontrándose hallazgos afines.

Referencias bibliográficas

Acosta, D., & Gastelo, R. (2012). *Embarazo en la adolescencia y proyecto de vida. Caso: Liceos públicos de Cumaná, Municipio Sucre, Estado Sucre. Año Escolar 2010-2011* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad de Oriente, Sucre, Venezuela). Recuperado de <http://ri.bib.udo.edu.ve/handle/123456789/2327>

Alvarado, A. (2011). Belén Sanjuán, Maestra. En G. Luque (Comp.), *Venezuela: medio siglo de historia educativa. 1951-2001. Descripción y análisis del sistema escolar venezolano y sus modalidades* (pp. 611-623). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.

Álvarez, C., Pastor, G., Linares, M., Serrano, J., & Rodríguez, L. (2012). Motivaciones para el embarazo adolescente. *Gaceta Sanitaria*, 26(6), 497-503. doi: 10.1016/j.gaceta.2011.12.013

Álvarez, J., & Rodríguez, A. (2016). *Factores sociales que condicionan el embarazo en adolescentes. Estudio realizado en la Asociación Civil Niña Madre, año 2016* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas). Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/10872/20441>

Añez, M. (2019). *Factores de la socialización de género presentes en el embarazo adolescente. Estudio de las gestantes adolescentes y madres que asisten al Centro de Educación Integral Eumelia Hernández de Caracas* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas). Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/10872/20347>

- Barretto, M. (2011). *Estudio cualitativo: representaciones y significaciones sobre el embarazo adolescente de padres y madres de hasta 19 años*. Santiago: Departamento de Planificación y Estudios, Instituto Nacional de la Juventud.
- Berutti, M., & Donis, I. (1985). *Embarazo en las adolescentes: proposición de un programa informativo del tipo sexual* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Boersner, J. (1991). *Miedo social y desarrollo individual: un programa de educación-acción participativa y crítica para la prevención del embarazo adolescente* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bracho, A. (2005). *La educación integral en el pensamiento de Belén Sanjuán*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Cantillo, L. (29 de agosto de 2012). Ahora estudio mientras cuido a mi hijo. *Ciudad CCS*, p. 3.
- Craig, G., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico* (9ª ed.). México: Pearson Educación.
- Di Doménico, R. (2001). *Hijos con padres separados. Un estudio de casos* (Trabajo de ascenso inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- _____. (2008). La experiencia familiar de niños provenientes de hogares intactos y hogares con sus padres separados. *Psicología*, 27(1), 62-87. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/6498
- _____. (2012). El adolescente venezolano: familia y género. *Psicología*, 31(1), 27-61. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/6052
- _____. (2013). Género y crianza en adolescentes provenientes de familias populares venezolanas. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 18(40), 147-159. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/5339
- Dolanyi, P., & Mendoza, N. (2009). *Efectos de un programa de musicoterapia sobre síntomas de ansiedad y depresión en madres adolescentes víctimas del maltrato* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Fernández, L. (1994). *Hábitos de crianza y estructura familiar en familias corianas: estudio exploratorio* (Tesis de maestría inédita). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Ferreira, D., Orta, E., & Pernía, J. (2008). *Propuesta de un programa de orientación sexual para la prevención de embarazo dirigido a los adolescentes de 8vo grado del Liceo "José María Vargas" de Pariata. Estado Vargas* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas). Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/1516>
- Festinger, L., & Katz, D. (1979). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2019). *Estado de la Población Mundial 2019*. Nueva York: Autor. Recuperado de <https://venezuela.unfpa.org/es/publications/estado-de-la-poblaci%C3%B3n-mundial-2019-4>
- Franco, L. (2002). El microsistema de niños con necesidades educativas especiales. *Extramuros*, 1(17), 97-114.
- Gallego, V. (1997). *La imagen corporal de adolescentes embarazadas. Un estudio exploratorio* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative*

research. Chicago, IL: Aldine.

González, J. (2010). *Efectos de un programa de asesoramiento psicológico sobre prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual en adolescentes* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas). Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/10872/20151>

Guzmán, L. (2015). *Programa de educación sexual dirigido a padres, madres y representantes para la prevención del embarazo en adolescentes de educación media general* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas). Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/10872/18378>

Hurtado, S. (1995). Matrisocialidad y la problemática estructural de la familia venezolana. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 1(1), 147-169.

Hurtado, S. (2003). La participación discordante en la familia y los niveles de su transformación simbólica. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 9(1), 61-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=17709105&cid=53531>

Husserl, E. (1962). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Nueva York: Collier Books.

Instituto Nacional de Estadística - Unicef. (2014). *Derechos de la niñez y la adolescencia en la República Bolivariana de Venezuela: 25 años después*. Caracas: Autor.

Izarra, S. (28 de agosto de 2012). Centro de Educación Integral "Belén San Juan" atiende a 120 madres adolescentes. *Correo del Orinoco*. Recuperado de <http://www.correodelorinoco.gob.ve/nacionales/centro-educacion-integral-belen-san-juan-atiende-a-120-madres-adolescentes/>

Izzedin-Bouquet, R., & Pachajoa-Londoño, A. (2011). La maternidad humana y su evolución sociohistórica. *Psicología*, 30(1), 147-158. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/3690

Jiménez, K., & Pardo, R. (2012). *Construcción de significados del embarazo y la maternidad a partir de las vivencias de madres adolescentes venezolanas* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas). Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/10872/19844>

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Lodo-Platone, M. (2002). Familia y comunidad: organización social y patrones de interacción. En M. Lodo-Platone (ed.), *Familia e interacción social* (pp. 25-47). Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

Márquez, E. (2007). La entrevista cualitativa. *Ensayo y Error*, 16(33), 127-144. Recuperado de <https://earevistas.unesr.edu.ve/index.php/eye/article/view/83>

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico* (3ª ed.). México: Trillas.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Medina, P., & Rivero, A. (2016). *Vivencia subjetiva de la maternidad adolescente en madres e hijas: transmisión intergeneracional* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas). Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/10872/20119>

Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277-299. doi: 10.15381/is.v8i13.6928

Ministerio de la Familia. (1995). *Plan nacional para la prevención del embarazo precoz*. 1995-1998. Caracas: Autor.

- Ministerio del Poder Popular para la Salud. (2013). *Norma oficial para la atención integral en salud sexual y reproductiva*. Recuperado de <https://www.unicef.org/venezuela/informes/norma-oficial-para-la-atenci%C3%B3n-integral-en-salud-sexual-y-reproductiva>
- Monzón, M., & Rosas, D. (2005). *Depresión y estrategias de afrontamiento en un grupo de adolescentes embarazadas, un estudio exploratorio* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Moreno, A. (1994). *¿Padre y madre? Cinco estudios sobre la familia venezolana*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Estadísticas Sanitarias Mundiales 2011*. Ginebra: Autor. Recuperado de https://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2011/es/
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Estadísticas Sanitarias Mundiales 2017*. Ginebra: Autor.
- Ortega, S., & Pacheco, D. (2013). *Las voces de las niñas madres. Comprensión del embarazo precoz: historia de vida* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas). Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/17412>
- Otálora, C., & Martínez, D. (1999). Maternidad, un deseo compartido y una tarea solitaria. En A. Rangel, L. Sánchez, M. Lozada & C. Silva (Comps.), *Contribuciones a la psicología en Venezuela. Tomo III* (pp. 103-114). Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Palache, A., & Pérez, D. (2007). *Programa de intervención para facilitar la vinculación afectiva prenatal en adolescentes embarazadas: un estudio de casos* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (11ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Paván, G. (2001). *La maternidad adolescente desde la perspectiva de sus protagonistas. Estudio exploratorio*. Cuadernos de Postgrado n° 29. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Peralta, Y., & Romero, C. (1989). *Estudio exploratorio de los factores que inciden en la condición de embarazo en las adolescentes* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Pereira, D. (2012). Educação em saúde na adolescência: uma experiência acadêmica na Estratégia Saúde da Família. *Adolescência e Saúde*, 9(4), 63-67. Recuperado de http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=347
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, vol. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pileggi, M., & Rosas, L. (1991). *Factores psicosociales que influyen en el embarazo en un grupo de adolescentes asistentes al Hospital Materno Infantil del Este* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Piñero, K. (2009). *Propuesta de programa de prevención del embarazo en adolescentes dirigido a las familias que conforman el Consejo Comunal El Rodeo Sector La Capilla, Ocumare del Tuy, Municipio Tomás Lander, Estado Miranda. 2007* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas). Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/2826>
- Ramírez, C., & Mejías, A. (1999). *Violencia de género contra las mujeres: situación en Venezuela*. Caracas: PNUD / AVESA / Nueva Sociedad.
- Recagno, A. (1998). *Anticoncepción y embarazo precoz: un estudio de casos* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Romer, H. (2012). *Programa de intervención vincular para adolescentes embarazadas* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.

- Ruíz, J., & Ispizúa, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salas, A., Silva, M., & Tovar, E. (1995). *Comunicación con los padres, información sexual y actitudes sexuales en adolescentes embarazadas* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Santana, D. (2020). *Construcción de la sexualidad en madres adolescentes de zonas populares del Distrito Capital* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Sepúlveda, K. (1996). *El concepto de sexualidad en adolescentes embarazadas: un estudio de casos* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Silva, A. (2019). *Los significados de la maternidad para un grupo de adolescentes embarazadas y solteras* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas). Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/10872/20140>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Vallejo, A. (2014). *Maternidad, adolescencia y vulnerabilidad social. Un acercamiento a las madres adolescentes* (Trabajo Final de Grado, Universidad de Jaén, Andalucía, España). Recuperado de <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/402>
- Villarroel, G. (1989). *El embarazo adolescente en dos maternidades del Área Metropolitana de Caracas*. Caracas: Laboratorio de Investigaciones Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Zamberlin, N. (2005). Percepciones y conductas de las/los adolescentes frente al embarazo y la maternidad/paternidad. En M. Gogna (Coord.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 285-316). Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Anexos

Anexo 1 Cuestionario a profesores

Estimado profesor:

Estamos haciendo una investigación sobre el protagonismo estudiantil en nuestra Universidad, poder contar con su opinión sobre el tema es muy importante para nosotros, por ello agradecemos responda sinceramente las preguntas que aparecen a continuación.

Muchas gracias.

Sexo ____F ____M

Categoría Docente ____Instructor ____Asistente ____Auxiliar ____Titular

Años de experiencia en la docencia: _____

1. ¿Qué es para usted el protagonismo estudiantil?
2. Mencione tres características que tiene un estudiante protagónico:
3. ¿Qué tan importantes son los siguientes elementos para el desarrollo del protagonismo estudiantil?

	Indispensable	Muy importante	Medianamente importante	Poco importante	Nada importante
Autoconocimiento del estudiante					
Autocontrol del estudiante					
Intervención activa del estudiante en todos los ámbitos					
Autodirección de la organización estudiantil					
Que los estudiantes tengan poder y control sobre los resultados docentes					
La metodología didáctica empleada					
El trabajo educativo					
El estilo de comunicación profesor-estudiante					
Rol del profesor guía					
Igualdad en la atención a los objetivos instruccionales y educativos					
Preparación didáctico-metodológica de los docentes					
Estilo directivo					
Autoridad de la FEU					
Información oportuna					

4. Valore cómo se manifiestan estos elementos en el trabajo de su Facultad.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Los métodos de enseñanza estimulan la creatividad de los estudiantes					
Los métodos que se emplean en las clases exigen que el estudiante participe activamente					
La comunicación profesor – estudiante es horizontal					
Los profesores tratan a los estudiantes como adultos					
El profesor guía estimula que la brigada tome sus propias decisiones					
Para el profesor es tan importante que aprendan de la carrera como que sean integrales					
Los profesores saben cómo lograr que los estudiantes se motiven y responsabilicen por su aprendizaje					
El estilo de dirección que prevalece favorece el protagonismo de los estudiantes					
Los estudiantes participan en las decisiones que tienen que ver con el funcionamiento de la Universidad					
Los estudiantes intervienen activamente en las actividades y no solo hacen acto de presencia					
Los estudiantes participan en la dirección de la Universidad					
Los dirigentes de la Universidad escuchan los criterios de la FEU para tomar decisiones					
Los profesores respetan los espacios de la FEU					
La información llega a los estudiantes de manera oportuna y transparente					

5. Exprese sus sugerencias para estimular el protagonismo estudiantil:

Anexo 2 Observación participante

Guía de observación:

- Estilo comunicativo de los profesores.
 - Entre los profesores.
 - Profesor – estudiante.
- Rol del profesor.
- Preparación profesional/ didáctico-metodológica.
 - Proyección del trabajo educativo en la brigada.
 - Acompañamiento de la reunión de brigada.

LA MATERNIDAD COMO DISPOSITIVO: EL DISCURSO DEL EMBARAZO EN MADRES ADOLESCENTES CHILENAS USUARIAS DE UN CENTRO DE SALUD FAMILIAR (CESFAM) DE LA V REGIÓN, CHILE.

Cristian Venegas Ahumada.

Departamento de Psicología Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Verónica Henríquez Acuña.

Lilian Leiva Bustos.

Juana Pérez Pérez.

Universidad Santo Tomás, sede Viña del Mar, Chile.

Resumen

El presente estudio ofrece los resultados de una investigación cualitativa desarrollada en un Centro de Salud Familiar de la V Región de Valparaíso con 8 madres adolescentes usuarias del "Programa Chile Crece Contigo". El objetivo fue analizar la influencia del dispositivo de embarazo y maternidad en el discurso de las jóvenes mediante el análisis de sus posibles resistencias y una visión integradora de los aspectos sociales, culturales y familiares conformadores de su vivencia. A nivel de resultados, los relatos de las adolescentes no evidenciaron grandes resistencias ante el embarazo y la maternidad; siendo ambos procesos asumidos como consubstanciales de lo femenino en un contexto socialmente vulnerable que limita las posibilidades de estructurar proyectos de vida independientes de la familia nuclear y en movilidad social ascendente. No obstante, el estudio registró otras resistencias en las adolescentes, manifestadas en el interés por estudiar, la rebelión ante la autoridad familiar y la preocupación por sí mismas. Los resultados indican que el dispositivo de embarazo-maternidad opera sobre las jóvenes como expresión cultural del patriarcado en cuanto a la sujeción de los cuerpos y la reducción de la subjetividad femenina a un rol de crianza, con escaso o nulo apoyo emocional-afectivo y co-responsabilidad en la crianza por parte de los padres de sus hijos e hijas; lo que puede considerarse como una arista más del patriarcado. Su autonomía como mujeres es entonces negada, confinándolas a una maternidad impuesta y al riesgo de continuar reproduciendo el "círculo de pobreza".

Palabras clave: dispositivo, resistencias, maternidad, embarazo adolescente, patriarcado.

Abstract

This study presents the results of a qualitative research carried out at the Family Health Center of Valparaiso with three teenage mothers who are beneficiaries of the "Chile Grows with You Program". The aim was to analyze the influence of the pregnancy and maternity device on the youngsters' discourse through the analysis of their possible resistance and an integrated view of the social, cultural and family aspects forming their life experience. Regarding results, the teenage stories did not show big resistance against pregnancy and maternity, being both accepted as something inherent to females in a social vulnerable context which limits the possibility of building life projects, separated from their nuclear family and from rising social mobility. Nevertheless, the study recorded other resistances in teenagers expressed in the interest for studying, rebellion to family authority and self-

care. The results show that the device pregnancy-maternity works on the youngsters as a cultural expression of patriarchy regarding body restraints and reduction of female subjectivity to an upbringing role, with little or any emotional-affective support and co-responsibility of children rearing, which can also be considered as another aspect of patriarchy. Their autonomy as women is then denied, restricting them to an imposed maternity and to the risk of reproducing "the circle of poverty".

Keywords: *device – resistances – maternity – teenage pregnancy - patriarchy.*

1.- Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), 16 millones de mujeres entre 15 y 19 de edad dan a luz cada año. Aproximadamente 1 millón de ellas se sitúa incluso bajo ese rango, correspondiendo al 11% de los nacimientos a nivel mundial. En Chile, el Registro Civil señala que la población total de madres adolescentes asciende a 23.355 (Dides & Fernández, 2016). La mayor parte de ellas son niñas y jóvenes pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad, con bajas condiciones económicas y educacionales (MINSAL, 2013). Entre los hogares del 20% de más bajos ingresos, el 14% de las mujeres entre 15 y 19 años ya es madre. De ellas, una de cada diez tiene más de un hijo. En cambio, solo el 2% de las adolescentes del quintil más rico está en esa situación y ninguna tiene más de un hijo (Encuesta CASEN, citada en Informe GET, 2016). Según el Documento de Trabajo "Maternidad en la Adolescencia", realizado por el Área de Estudios del Consejo Nacional de la Infancia (2016), esta situación perpetuaría la inequidad y las diferencias en el abordaje social de la maternidad, algo que Dides y Fernández (2016) refuerzan señalando que las y los jóvenes de nivel socioeconómico bajo que han experimentado un embarazo no planificado son casi el doble en comparación con jóvenes que pertenecen a un estrato socioeconómico alto (23% y 12% respectivamente).

Complementando lo anterior, cabe señalar que el embarazo adolescente es considerado una problemática multidimensional de impacto biopsicosocial, por cuanto afecta tanto la imagen corporal de la niña adolescente como el desarrollo de su identidad, al requerir el desarrollo temprano del rol maternal (Romero & Oyarzún, 2011). Se sabe que las madres adolescentes tienen mayor riesgo de morbi-mortalidad obstétrica, más probabilidad de deserción escolar, inactividad laboral y dependencia económica y de establecer vínculos de apego inseguros con sus hijos (Wolff, Valenzuela, Esteffan y Zapata, 2009). En ámbitos como el escolar se ha buscado reducir el daño a través de mecanismos orientados a evitar la deserción de las jóvenes y en lo posible, promover su continuidad de estudios. En tal sentido, la Ley General de Educación N°20.370 del Ministerio de Educación marcó un hito en el respeto de los derechos de las adolescentes embarazadas en Chile, determinando que "el embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación" (MINEDUC, 2010).

Fortalece lo anterior la promulgación de la Ley N°20.418 del Ministerio de Salud (MINSAL, 2013); que establece el derecho a recibir educación, información y orientación en materia de fertilidad (Dides, Benavente, Sáez, & Nicholls, 2012) y la existencia del Programa de Apoyo a la Retención Escolar de Estudiantes Embarazadas, Madres y Padres (PARE), desarrollado por la JUNAEB, que contribuye a la permanencia en el sistema escolar de estudiantes en situación de embarazo y condición de madre (Dides y Fernández, 2016). Lamentablemente, el programa presenta un problema de cobertura, dado que no responde a las necesidades de todos los establecimientos en riesgo social y sus beneficios, además, son adjudicados solo por llamado a concurso.

En el impacto social, económico y cultural del embarazo adolescente resalta la relación existente entre pobreza, exclusión y fecundidad temprana (Dides y Fernández, 2016). Se señala al respecto que en niveles socioeconómicos bajos los jóvenes tienden a desear un embarazo temprano al asociarlo a un proyecto de vida, lo que es reforzado por la Organización Cultura Salud (2010) al plantear que la falta de oportunidades a que se enfrenta la población joven perteneciente a los sectores más desfavorecidos de la sociedad hace que la maternidad se perfila como una de las alternativas más atractivas para las jóvenes, dado que les otorga estatus dentro de sus comunidades y una noción de independencia y proyección fuera de sus hogares, que caracterizan como conflictivos y en muchos casos violentos.

A pesar de lo mencionado, no se conocen instancias que se ocupen específicamente del estado emocional de las adolescentes embarazadas. Si bien se les acompaña a través del programa “Chile Crece Contigo”, este centra su atención en el niño (a) por nacer y nacido (a); contando con talleres (de asistencia voluntaria) en que se busca apoyar a las futuras madres y padres para aumentar su capacidad de autocuidado y bienestar emocional, además de fortalecer la preparación física y emocional para el parto y la crianza durante el puerperio (*Chile Crece Contigo*, 2017). Estas acciones se sustentan sobre la base de que los primeros 6 años de vida son los más significativos en la formación de todo individuo (Toro, 2012) y se desarrollan máxime en los CESFAM, lugares donde confluye la mayoría de las madres adolescentes pertenecientes a la población socialmente vulnerable del país.

Cabe mencionar que toda futura madre ingresada al programa “Chile Crece Contigo” es evaluada mediante un mecanismo denominado Evaluación Psicosocial Abreviada (EPsA), instrumento desarrollado para el monitoreo y la intervención sobre condicionantes psicosociales que pueden afectar la gestación y el desarrollo de los niños y niñas en sus primeros años (*Chile Crece Contigo*, 2015). Este instrumento facilita y orienta el desarrollo de una entrevista psicosocial en el primer control de la gestación, orientada a pesquisar factores de riesgo⁷ en las usuarias que conducen a diferentes intervenciones dentro de la red de salud y/o en la red *Chile Crece Contigo*. Si la gestante no califica en dichos perfiles, debe participar en las intervenciones de promoción de salud y prevención primaria en la Red Asistencial, continuando con sus atenciones y medicación prenatal de modo habitual (*Chile Crece Contigo*, 2015).

La red asistencial responde a orientaciones programáticas del MINSAL, organismo que considera a las adolescentes embarazadas pertenecientes a familias en riesgo social como sujetas de intervención, la cual es implementada mediante la visita domiciliaria integral (VDI) que se les realiza durante el período de gestación y puerperio, con énfasis en prevención de un segundo embarazo la depresión postparto (MINSAL, 2012). Al respecto, cabe mencionar que el Plan Nacional de Salud Mental señala que alrededor del 30% de las mujeres embarazadas sufre de depresión y/o ansiedad. Si se consideran únicamente los trastornos depresivos, la prevalencia en este período es cercana al 10% (MINSAL, 2017), por lo que conocer la emocionalidad de las adolescentes embarazadas puede ser relevante para la prevención de posibles alteraciones en su salud mental.

Lo descrito se ajusta a investigaciones desarrolladas en el ámbito de lo social y de lo clínico, dentro de las líneas programáticas gubernamentales y sus procesos evaluativos. No obstante, no se conocen estudios planteados desde el ámbito cultural, siendo esta una arista poco explorada en la actualidad.

⁷Factores de Riesgo EPsA: ingreso a control prenatal tardío, posterior a las 20 semanas de gestación; escolaridad igual o menor a 6º Básico; embarazo adolescente (gestante de edad menor a 17 años 11 meses); trastorno depresivo; abuso de sustancias (Alcohol, pasta base, cocaína, marihuana, fármacos no recetados); víctima de violencia; gestante con discapacidad (física o psíquica permanente).

Esta investigación pretende contribuir a la discusión de aquello desde una mirada a la vivencia de las jóvenes madres basada en el concepto de “dispositivo” planteado por Foucault y la identificación en dicha vivencia de las tensiones existentes entre poder y resistencia, que el autor plantea como inevitables en todo tejido social. El objetivo principal del estudio, por tanto, consiste en analizar la influencia del dispositivo de embarazo y maternidad en el discurso de madres adolescentes chilenas usuarias de un CESFAM de la quinta región mediante la elaboración de una visión integradora de los aspectos sociales, culturales y familiares conformadores de su vivencia que permitan identificar las posibles resistencias emergentes de las historias de vida de las sujetas entrevistadas.

2.- Marco Teórico

2.1.- El patriarcado en la definición de lo femenino-materno en la adolescencia

La adolescencia ha sido definida como aquella etapa del desarrollo ubicada entre la infancia y la adultez, en la que ocurre un proceso creciente de maduración física, psicológica y social que lleva al ser humano a transformarse en un adulto (Gaete, 2015). Las crisis más intensas emergen en la etapa intermedia, convencionalmente situada entre los 14 y los 18 años de edad, siendo el hecho central de este período el distanciamiento afectivo de la familia y el acercamiento al grupo de pares. Ello implica una profunda reorientación en las relaciones interpersonales, que tiene consecuencias no solo para el adolescente sino también para sus padres (Gaete, 2015).

En tal sentido, la identidad en la adolescencia se configura desde lo social y lo individual. Giddens, citado en Vera y Valenzuela (2012) define la identidad individual como un intento del individuo por construir reflexivamente una narrativa personal que le permita comprenderse a sí mismo y tener control sobre su vida y futuro en condiciones de incertidumbre. Por su parte, De la Torre & Tejada, citados en Vera y Valenzuela (2012), señalan que al reflexionar sobre quiénes somos, la imaginación psicológica nos remonta hasta esa dimensión en la que nos enfrentamos a nosotros mismos, nuestro Yo, un sustrato biológico, familiar, educativo y social, que llegamos a experimentar fenomenológicamente como una parte de nosotros mismos, como nuestra marca indeleble a través de momentos y circunstancias, y que trasciende nuestros pensamientos y sentimientos. La identidad, por tanto, se relacionaría tanto con nuestra historia de vida como con la concepción de mundo predominante en nuestro contexto espacial y temporal.

En el caso específico de Latinoamérica, esta concepción de mundo aparece influenciada por el concepto de patriarcado y la conformación integral de la identidad adolescente, que incluye sus modos de relacionarse, vincularse y proyectarse, no estaría ajena a ella. Para De Dios Vallejo (2014), el patriarcado es una organización social, una dominación de sexo, género y edad en que los hombres adultos dominan a las mujeres y a otros hombres con menos poder. Según el autor, lo que está sujeto a transformaciones parciales es la norma obligatoria de la heterosexualidad y la conformación de las mujeres en seres para la sexualidad, en particular para la maternidad y el placer sexual de otro. Al respecto puede señalarse lo siguiente:

El discurso y el tratamiento de la animalidad del cuerpo femenino tienen la finalidad de especializarlo, junto con la subjetividad femenina, en la sexualidad procreadora y en la erótica, escindidas. La mujer adolescente vive esta escisión con mayor fuerza cuando se embaraza y pasa de ser mujer fuertemente sexualizada a mujer-madre, cuyo cuerpo ahora pertenece a otro y alberga un producto socialmente sagrado (Lagarde, 2015).

En Latinoamérica, la construcción cultural de lo femenino ha configurado desde sus inicios un tipo de mujer clasificada y caracterizada a través del tiempo y las generaciones desde su condición de madre.

Para Lagarde (2015), al “traer hijos al mundo” la mujer nace como tal para la sociedad y para el Estado; en particular para la familia y el cónyuge (presente o ausente) y para ella misma. Al respecto, complementa la autora:

Esta destinación aparece ligada incluso a la noción de cuerpo; que en su caso y a diferencia del cuerpo del hombre, no es libre porque ha sido identificado ideológica y socialmente con la naturaleza y, como ella, está predestinado para ser usufructuado, poseído, ocupado, apropiado por el hombre; dado que es un cuerpo un cuerpo nacido para parir (Lagarde, 2015).

En tanto, para De Dios Vallejo (2014), el conjunto de acciones maternas es algo propio de las mujeres, no exterior a ellas, lo han internalizado como parte de sí mismas y constituye un núcleo fundamental de la identidad femenina. Específicamente en nuestra cultura chilena y latinoamericana, la maternidad ha sido por siglos el eje articulador del “ser mujer”, si bien los procesos económicos, políticos y sociales han ido abriendo un abanico cada vez mayor de modalidades de encarnar lo femenino (Valdés, 2000). Al respecto, se señala:

La nuestra es una cultura que por razones históricas ha hiperbolizado lo materno; legitimando la identidad femenina desde lo generatriz y dibujando permanentemente la figura de la madre presente y del padre ausente como correlatos de lo femenino y masculino. Ello se suma a la multiplicidad de elementos que, desde la mirada de género, configuran a mujer y hombre como sujetos: edad, clase social, etnia, generación, etc.; los que conllevan formas concretas de experimentarse como hombre y mujer y suponen un determinado posicionamiento (Montecino, 2010).

De este modo, las características de la femineidad serían patriarcalmente asignadas como atributos naturales, eternos, históricos, inherentes al género y a cada mujer (Lagarde, 1990). Una postura reforzada por Ortner (citada en Montecino, 2010), quien plantea que la oposición naturaleza/cultura asociada respectivamente a los términos femenino/masculino “sería la base de una cosmovisión que sitúa a la mujer en la naturaleza y al hombre en la cultura; la primera como procreadora de seres humanos y el segundo como creador de símbolos, herramientas e instituciones”. Esto se aprecia en el caso del embarazo adolescente, donde por lo general se espera que las madres cuiden a los bebés y los padres contribuyan con los costos del niño o niña, con independencia de su edad o situación (Organización Cultura Salud, 2010).

Lo anterior deriva en una brecha de género alarmante. Según datos de la Encuesta CASEN citados en el Informe GET (2016), la maternidad o el embarazo constituyen la principal razón por la cual las mujeres que tienen entre 15 y 17 años engrosan las filas de las NINI (26%), mientras entre los hombres estas motivaciones justifican apenas el 0,7%. De este modo, ser una adolescente NINI⁸ y madre marca la primera gran distancia con la trayectoria que recorrerán sus pares masculinos a lo largo de la vida. Al respecto, Dides y Fernández (2016), señalan que el término “madre adolescente” refiere un fracaso y que en este sentido los programas ignoran que la sexualidad es parte del desarrollo humano y que por tanto, debiesen incluir conceptos de amor, sentimientos, emociones, intimidad y deseo en las intervenciones de salud sexual y salud reproductiva, cosa que en la práctica no sucede. Confirman lo señalado los resultados de un estudio cualitativo realizado con madres y padres adolescentes en Chile, que detectó que la información referente a sexualidad, prevención y riesgo de gestación ante relaciones sexuales desprotegidas aparece para ellos como poco conectada con sus experiencias y vivencias

⁸NINI: Término que describe a jóvenes que “ni estudian ni trabajan”.

emocionales y afectivas; aun contando con conocimiento acerca de estas (Organización Cultura Salud, 2010).

2.2.- Dispositivo, poder y sujeción

La concepción del ser femenino, así como el conjunto de normas y conductas esperables en las mujeres, constituyen en parte lo que se denomina un “dispositivo”, según la teoría de Foucault. Dallorso (2012), señala que entre las aproximaciones elaboradas por dicho autor en torno al concepto la más recurrente señala que este es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo sería entonces la red establecida entre estos elementos; productora de sujetos que acaban siendo “sujetados” en los efectos de poder-saber resultantes de ella. Para Foucault, este poder

... no actúa por represión sino por normalización, por lo cual no se limita a la exclusión ni a la prohibición, ni se expresa ni está prioritariamente en la ley ... no se posee, funciona; no es una propiedad, ni una cosa, por lo cual no se puede aprehender ni conquistar; no se conquista, sino que es una estrategia. Tampoco es unívoco, ni es siempre igual ni se ejerce siempre de la misma manera, ni tiene continuidad; el poder es una red imbricada de relaciones estratégicas complejas, las cuales hay que seguir al detalle (microfísica) (Giraldo, 2006).

Una visión biopolítica de los alcances de los dispositivos es la ofrecida por Giraldo (2006), quien señala que estos “maximizan la multiplicidad de fuerzas que son coextensivas al cuerpo colectivo, pues, no hay un biopoder único y soberano sino una multitud de fuerzas que actúan y reaccionan entre ellas según relaciones de obediencia y mando” (p.116). Para entender mejor este juego de relaciones se plantea que debieran analizarse también las formas de resistencia.

... dado que no sería posible para las relaciones de poder existir sin los puntos de insubordinación ... Para considerarse como tal, una relación de poder debe articularse sobre dos elementos indispensables: que “el otro” (aquel sobre el cual esta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción; y que frente a la relación de poder se abra todo un campo de respuestas (Foucault, 1988).

Incluso el ejercicio de la sexualidad no escapa, según Foucault, a esta trama de relaciones de poder y sujeción, dado que en su campo

Se cruzan disciplinas como la vigilancia, el control o la individualización con el poder ejercido sobre la población a través de técnicas disciplinarias ejercidas en masa o de manera individualizada e individualizante sobre el cuerpo de cada uno entendido como máquina para regular la procreación, el control de natalidad o el aborto (Giraldo, 2006: p.116).

En este punto adquieren valor los discursos, que para Foucault se hacen prácticas por la captura o pasaje de los individuos a lo largo de su vida por los dispositivos; produciendo formas de subjetividad a través de praxis, saberes e instituciones orientadas a administrar, gobernar, controlar y dar sentido a sus comportamientos, gestos y pensamientos (García, 2011).

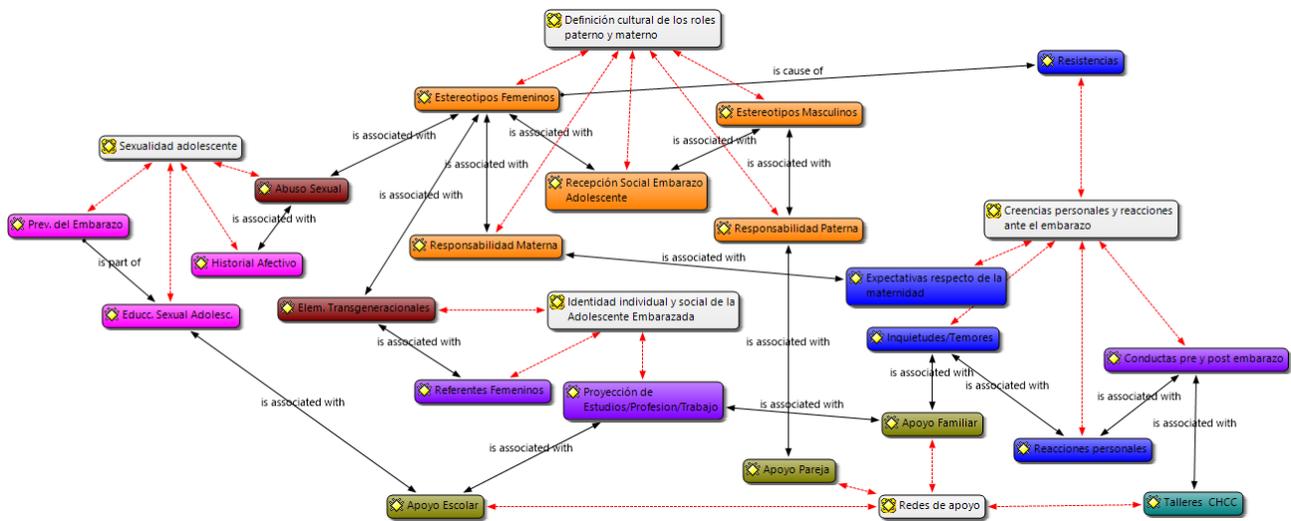
En el contexto del Sistema de Salud Pública chileno, este sentido estaría orientado a desarrollar y promover en las sujetas una identidad femenina fundada en el mandato social y cultural de la maternidad, históricamente vinculado al discurso patriarcal. Su vulnerabilidad las enfrentaría a la visión de una maternidad presentada como única verdad, en una sociedad que las considera como sujetas

adheridas a un destino prácticamente inevitable. No obstante, la lógica del poder y la conceptualización misma del dispositivo les ofrecerían la posibilidad de tensionar la configuración de esta subjetividad intencionada; permitiéndoles negarse de alguna manera a ser lo que se espera que ellas sean.

Las posibles resistencias, emergentes de sus propios discursos y vinculadas al dispositivo sociocultural al que las jóvenes madres están sujetadas, forman parte de lo que intenta develar esta investigación.

3.- Método

El presente estudio corresponde a un estudio de casos interpretativo e instrumental (Stake, 1998), enmarcado en el paradigma cualitativo (Pérez, 2000). La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas (Erlandson, citado por Valles, 2007) y el procesamiento de la información obtenida se apoyó en el uso del software ATLAS.ti, obteniendo el conjunto categorial que se grafica a continuación:



Esquema 1: Mapa de vínculos entre categorías y códigos. **Fuente:** Elaboración propia. Atlas.Ti 7.0

La fiabilidad y validez de la información obtenida se resguardó mediante la triangulación de fuentes (Pérez, 2007), configurada en este caso a través del análisis documental y las entrevistas realizadas tanto a adolescentes como a integrantes del personal del CESFAM considerados “informantes clave” (matrona, Directora del Programa Chile Crece Contigo y profesionales afines). El CESFAM autorizó formalmente la interacción con las usuarias, buscando no sobreintervenir en sus procesos particulares. Las entrevistas se realizaron previa gestión de consentimientos informados y/o asentimientos, contando finalmente con un universo de estudio conformado por 8 embarazadas de entre 13 y 19 años de edad, participantes del Programa Chile Crece Contigo, sin proceso psicoterapéutico al momento de la entrevista y no detectadas como vulnerables por factores de riesgo combinados en la Evaluación Psicosocial Abreviada (EPsA).

4.- Resultados

4.1.- Sexualidad y Embarazo Adolescente: una tarea pendiente

La sexualidad adolescente forma parte de su configuración identitaria. En ella, la presión de los pares puede influir tanto en forma positiva –motivando a destacar en lo académico, deportivo, postergar el inicio de relaciones sexuales, etc.– como negativa, favoreciendo por ejemplo el involucrarse en conductas de riesgo (Gaete, 2015). Desde una mirada positiva, la influencia de los pares puede resultar favorable al enfrentamiento de las vicisitudes propias de un proceso de embarazo complejo y difícil, emergiendo como un elemento importante en las posibles redes de apoyo de madres y padres adolescentes:

Me alejé de todas mis supuestas amigas de allá, que me llamaban solo para carretear. Y ahora sí podría decir que tengo amigas de verdad, que están conmigo. Hay dos o tres amigas que de repente me acompañan a los controles. Faltaban al colegio e iban conmigo, decían que se les había pasado la micro y me acompañaban a todos los controles ... Cuando estuve hospitalizada me fueron a ver y me llevaban los cuadernos... (Marcela, 18 años).

Otras veces, los inicios de la actividad sexual adolescente pueden responder a tendencias generacionales del momento y/o a la necesidad de pertenencia al grupo y aceptación de este, como señala una entrevistada: “O sea, también fue como por moda porque también todas te dicen”. “Oh, ya lo hice, tenís que hacerlo si no, no vas a poder estar con nosotras”. “Típico, como de grupito. Y uno lo hace...” (Marcela, 18 años). Vélez Arango (2012) señalan que en la medida en que las y los adolescentes adquieren la capacidad biológica de reproducción y excitación, las cuestiones relacionadas con la orientación sexual se convierten en una de sus principales preocupaciones. Resulta relevante en este punto la función formadora del contexto social, escolar y familiar en que se desenvuelven las y los adolescentes, que generalmente aparece desarticulado en cuanto sus mecanismos de información y prevención:

En mi colegio, por ejemplo, no había clases de sexualidad, de nada. Entonces no se toca el tema de... lo que es el embarazo adolescente, nada. Entonces, no tenía idea de nada de lo que me iba a pasar, de lo que me estaba pasando... (Marcela, 18 años).

Pero no solo el contexto escolar es responsable de educar respecto a los comportamientos sexuales en la adolescencia. La familia y especialmente los padres, están llamados a ser los principales formadores en lo que refiere a derechos reproductivos. No obstante, de los testimonios de las entrevistadas se deduce que la figura materna aparece vinculada solo a efectos prácticos, como son la primera visita médica o la definición de algún método anticonceptivo. El componente afectivo no se toca y la madre se relaciona más bien con un rol de custodia de la pureza genérica de la hija, del tabú de su sexualidad o al menos de lo que la sociedad pueda creer que aún se resguarda, lo que ante un embarazo se convierte en evidencia innegable. Por lo mismo, cuando suceden transgresiones, la madre es culpable por no haber cuidado bien de las hijas. Este descuido de la madre es grave. La madre es la culpable, es mala madre (Lagarde, 2015). Para evitar esto, se procede a la prevención sin reflexión, incluso antes de que la joven se haya iniciado sexualmente:

Mi mamá me llevó porque dijo “ya, como estai con pareja yo creo que vai a tener relaciones así que tenís que ir a la cuestión de las pastillas. Las pedís y yo te acompaño”. Y me dieron varios métodos a elegir y yo estaba entre, no sé, una inyección que te hacen poner o las pastillas. A mi mamá no le gustaba el tema de la inyección así que me dijo pastillas. Así que tuve que tomarlas, aunque todavía no estaba teniendo relaciones (Celeste, 18 años).

Por su parte, la figura masculina de apego aparece en los testimonios como difusa, poco participativa y simbólicamente ligada a la coerción. Es la figura de autoridad a la que se invoca para hacer cumplir

la norma y es, en concordancia, quien tiene el poder del castigo: de los golpes, hasta la expulsión de la casa y la familia, de sí mismo (Lagarde, 2015). Lo anterior aparece en el relato de Marcela, de 18 años, quien comenta:

Yo vivía acá y mi abuelo me echó de la casa. Tuve que irme a vivir un tiempo a la casa de mi mamá y mi mamá también al principio no me quería ni ver. Estaban súper enojados conmigo. Después de a poco como que fueron aceptándolo ... Varias veces mi abuelo me había dicho que si yo me embarazaba me iba a tener que ir de la casa. Entonces me daba miedo porque mi abuelo cumple lo que dice (Marcela, 18 años).

En general, la participación las figuras materna y paterna en la educación sexual de las adolescentes se diluye en medidas pragmáticas y de control, no considerando la expresión de la sexualidad como algo vinculado a lo afectivo. De este modo, el sexo es percibido por ellas como algo castigable y liviano, aunque no por ello exento de riesgo. Rodríguez, citado en Vélez Arango (2012) señala al respecto que las y los adolescentes con menos recursos enfrentan una “acumulación de factores de riesgo” debido a que se inician más temprano y registran niveles de protección anticonceptiva menores. Su actividad sexual se desarrolla con escasa e inconstante prevención, lo que sumado a la mentalidad propia del período adolescente aumenta las posibilidades de un embarazo temprano, como se deduce de lo siguiente: “Igual nosotros habíamos tenido relaciones antes, sin ocupar condón. Y nunca, nunca había así como... ya llevaba como seis meses teniendo relaciones así sin ocupar condón. Y nunca me había embarazado” (Claudia, 14 años).

Los efectos del embarazo adolescente abarcan más que la individualidad de la nueva madre. La recepción de la noticia suele ser inicialmente negativa en la familia de origen, evolucionando luego a mayores niveles de aceptación. El apoyo familiar es considerado un factor protector, que permite a las jóvenes enfrentar su futura maternidad con mayor seguridad y en este punto es la madre quien emerge con frecuencia en las narraciones acerca del acompañamiento: “Me acompañó mi mamá. Fui con mi mamá. Igual vi que iban niñas solas. Igual como que dije: por lo menos yo tengo a mi mamá que me acompañe” (Andrea, 17 años).

Ante la desazón familiar y en alusión al contexto de este estudio, muchas veces son los organismos de Salud Pública quienes acogen las inquietudes de las adolescentes y se hacen cargo de su vulnerabilidad. Si bien aún existen barreras en el acceso a los servicios de salud para la prevención de embarazo adolescente en Chile, reflejando una problemática de gestión y organización de redes (Dides y Fernández, 2016), los Talleres Prenatales del Programa Chile Crece Contigo parecen ser muy bien recibidos por las jóvenes usuarias:

Me ayudaron hartito los talleres porque al menos sé ahora que... Como al menos proteger al bebé los primeros días. Sé cómo mudarlo, sé cómo amamantarlo y cómo acostarlo y cómo no tengo que acostarlo. Entonces, yo creo que igual ayudan mucho (Marcela, 18 años).

Complementando lo anterior, la percepción que las futuras madres adolescentes tienen de la atención prestada por el equipo del CESFAM al que pertenecen parece ser favorable: “En el CESFAM son súper simpáticas, siempre dispuestas ayudarte” (Marcela, 18 años). Pero a pesar de esta valoración positiva, se observa coincidencia en las entrevistadas respecto a la poca interacción existente entre las participantes de los talleres; considerándose mínima la vinculación que se genera: “No tengo como mayor relación con las niñas que van a los talleres. Como que las veo de repente ahí no más...” (Marcela, 18 años).

La acogida que los organismos de salud pública brindan a las madres adolescentes resulta relevante si se considera que algunas acceden a su atención en condición de víctimas de abuso sexual o con un historial que incluye al menos una experiencia de esta índole. Dada la evaluación previa a través de EPsA y pese a que este estudio excluyó a adolescentes embarazadas a causa de violación, los testimonios aportaron datos relevantes al respecto, resultando llamativa la tendencia a naturalizar el abuso por considerarlo una consecuencia de “ser mujer” y más aún, “ser mujer-niña”. Al respecto, comenta una entrevistada: “Yo era muy propensa a que me pasaran cosas raras porque era niña bonita, delgada, chica, que no sabía nada. Entonces todos se aprovechaban de mí” (Celeste, 18 años).

Cabe señalar que, en muchos casos, la vivencia de abuso se sitúa en la pubertad; período altamente complejo dentro del ciclo vital debido a los cambios físicos y psicológicos que involucra. Ello, sumado a la prevalencia del abuso en el universo femenino⁹, puede considerarse como una señal de la violencia de género presente en el imaginario colectivo, que asume el abuso como algo normal y posible por tratarse de “cosas que les pasan a las niñas bonitas. Niñas-niñas” (Celeste, 18 años).

Si bien la interrupción del embarazo producto de violación está despenalizada en Chile tras la aprobación de la Ley N° 21.030¹⁰, la palabra “aborto” emerge en gran parte de los relatos de las entrevistadas al recordar su reacción inicial de rechazo ante la noticia del embarazo y la idea de ser madres: “Yo estaba decidida a mejor no tenerla ... Yo decía no quiero, no quiero, no quiero, no quiero y me concientizaba de que no, de que no, de que no, de que no...” (Sandra, 19 años). Sin embargo, al no existir en Chile la posibilidad de aborto libre, las jóvenes se enfrentan a una decisión condicionada por la pertenencia a una estructura de oportunidades asociada al nivel socioeconómico y por el temor a las posibles consecuencias de un aborto clandestino:

Yo no quería tenerlo. Yo quería abortar. Pero igual es fuerte ese proceso y al final decidí que lo iba a tener igual, que a pesar de todo el bebé no tiene la culpa de lo que hago yo. Y de que el papá sea como sea, tampoco. Y al final tengo que asumir igual no más ¿No me gustó andar haciendo cosas que no tenía que hacer? Y ahora tengo que asumirlo no más y ser mamá no más. Sentir lo que es ser mamá (Andrea, 17 años).

La cita ilustra la comprensión de la maternidad como un deber, como un hecho que debe asumirse como necesario e irremediable (De Dios Vallejo, 2014). El impulso inicial de abortar constituye una resistencia común de las adolescentes pobres ante la casi ineludible decisión de asumir la crianza del (la) hijo (a), decisión históricamente ligada a su estrato social de origen y las escasas alternativas que este les ofrece. Su pertenencia al sistema de Salud Pública y, por extensión, al Programa Chile Crece Contigo, fomenta el maternaje en ellas a través del control periódico y los talleres de maternidad; buscando desarrollar el apego necesario para abandonar las fantasías iniciales y minimizar posibles resistencias, como se ilustra a continuación:

⁹De todas las personas que fueron víctimas de violación y abuso sexual en 2014, un 49% corresponde a mujeres menores de 18 años, siendo las que tienen 14 años o menos las más afectadas (Informe GET, 2016).

¹⁰Ley N° 21.030 promulgada el 14 de septiembre de 2017 por el H. Congreso Nacional. Regula la despenalización de la interrupción voluntaria del embarazo en tres causales, mediando la voluntad de la mujer: cuando existe riesgo vital de la madre, de modo que la interrupción del embarazo evite un peligro para su vida; cuando el embrión o feto padezca una patología congénita adquirida o genética incompatible con la vida extrauterina independiente, en todo caso de carácter letal; y cuando este sea resultado de una violación, siempre que no hayan transcurrido más de doce semanas de gestación. Tratándose de una niña menor de 14 años, la interrupción del embarazo podrá realizarse siempre que no hayan transcurrido más de catorce semanas de gestación.

Entonces yo dije “bueno, si tengo pocos días a lo mejor no es necesario y se puede abortar solo o con algún... no sé, alguna agüita y no era necesario algo tan fuerte. Como era tan pequeño... Entonces después claro, cuando yo llegué a la clínica cuando tenía dos meses y vi la guagua completa y que se le veía todo, se le veía la cabecita, sus patitas, entonces yo dije: no, no puedo po! (Sandra, 19 años).

En relación a la decisión de abortar y aun cuando la sexualidad de las hijas es considerada popularmente como parte de las responsabilidades de la madre, si esta se evidencia en un embarazo a temprana edad el resultado pasa a ser algo social, que afecta la imagen familiar. La autoridad del padre emerge entonces desde su posición genérica de “jefe de familia” y voz autorizada respecto del futuro de la hija: “Mi papá dijo que no, que él estaba contra el aborto y que no iba a dejar, y yo le dije que ya, que yo tampoco quería, pero en un minuto igual pensé en hacerlo” (Claudia, 14 años). En todos los casos, poco o nada puede decidir la futura madre desde el entramado en que está situada sistémicamente y ante el cual tienen pocas posibilidades de resistir.

4.2.- Ser madre adolescente en estratos sociales vulnerables de Chile

Dar a luz un hijo implica cambios integrales en la vida de los progenitores que repercuten en ellas y ellos física, afectiva, psicológica y socialmente. Cuando el embarazo no responde a una elección libre y se suscita en el escenario de la adolescencia, su impacto es mayor que si ocurriera en la adultez, etapa en la cual se cuenta con más y mejores herramientas de enfrentamiento. Si a esta situación se suma un contexto familiar carenciado, el escenario resulta aún más complejo y desesperanzador.

En contextos socialmente vulnerables resulta habitual observar la repetición de patrones de embarazo y maternidad a edad temprana, en que mujeres que han sido madres jóvenes ven reeditada esta experiencia en sus hijas, con todos los temores y dificultades relacionales que tal situación involucra: “Es que es como, no sé, siente que no quiere que pase yo lo mismo que ella, que a ella la dejaron botada y todo eso... Entonces, de eso mi mamá tiene miedo: que me pase lo mismo” (Paola, 17 años). Al respecto, González y Molina (2007) señalan que la transmisión intergeneracional de la maternidad adolescente perpetúa un ciclo de desventajas. La explicación del fenómeno puede deberse a diversos procesos, tales como herencia biológica o genética, actitudes, valores y preferencias, ambiente familiar y características socioeconómicas que acaban configurando una visión del embarazo ligado a la herencia de un rol femenino condicionado por el sacrificio y la abnegación (Lagarde, 2015), aspectos que las generaciones precedentes intentan “corregir” en la vinculación con la nueva madre: “Mi tía me ha apoyado mucho en esto, porque ella como no tuvo a su mamá, no sabía qué hacer ella con su embarazo. Entonces, ahora ella me está ayudando. Trata de que yo no cometa errores” (Marcela, 18 años).

En la línea de lo anterior y en casos en que la vivencia personal de la maternidad se ha dado en sentido negativo dentro del rol de hijas, las jóvenes buscan revertirla en función de lo que consideran esperable del rol materno:

Lo que me da miedo es repetir como lo que mi mamá hizo, como dejársela a mi abuelo y a mi tía y yo como seguir por mi lado. Yo no quiero eso. Yo quiero estar presente con ella, apoyarla, tratar de que sea una buena persona, de que sea alguien, de que no se pierda tampoco en el mundo de los carretes, de las drogas, de los vicios... (Marcela, 18 años).

Si por el contrario, la imagen de la madre es considerada un referente valioso, las adolescentes buscan proyectar a través de su propia maternidad los valores que creen han hecho de sus figuras femeninas

de apego un modelo a seguir: “Mi mamá nos sacó adelante a nosotras tres, sola. Mi abuela igual, a sus siete hijos. Entonces, si ellas pudieron ¿por qué yo no voy a poder?” (Liliana, 18 años).

La madre como promotora de valores y principal responsable del proceso de culturización y humanización de hijos e hijas, constituye una imagen fuertemente ligada a la concepción cultural de lo femenino en Latinoamérica (Montecino, 2010). Como herederas de los preceptos culturales transmitidos de generación en generación, las adolescentes se hacen cargo de esta demanda social a la maternidad aún a costa de sí mismas, haciendo frente a sus propias creencias respecto a la maternidad. En este punto, el desencuentro entre su imaginario juvenil y el proceso de embarazo tiende a manifestarse a través de reacciones de desencanto ante una experiencia que imaginaban menos dificultosa y absolutamente más mágica:

A mí siempre me decían que cuando uno está embarazada como que se llena de una luz, de una energía. ¡Que es todo bonito, no, es mentira! ¡Eso es mentira! Todos los días con dolor de espalda, con vómitos. Siete meses de embarazo y sigo con vómitos. Vomito todo. Es horrible (Marcela, 18 años).

El rechazo que conlleva esta desmitificación del embarazo forma parte del repertorio de reacciones iniciales de las adolescentes ante la nueva experiencia. Pero en la medida en que la nueva vida se va manifestando biológicamente dentro de ellas, la tendencia general es a desarrollar el apego: “Cuando sentí los latidos igual fue lindo. Y cuando lo vi formadito... porque ahora está formadito. Al principio, yo lo vi y era una bolita nomás. Y después lo vi y estaba ya formado” (Andrea, 17 años). El apego forma parte de lo que se entiende por una maternidad responsable y es promovido en cada hebra del tejido sociocultural que considera esta como elemento conformador de la identidad femenina. Este legado cultural es vivenciado por la madre adolescente no solo desde el imaginario social, sino también desde su propia historia de vida; en la cual destaca la importancia asignada a la imagen materna en la definición de su identidad de mujer. La presencia de la progenitora, muchas veces vinculada al rol de jefa de hogar y a ejemplos de esfuerzo y abnegación, constituye un referente valioso al momento de convertirse en adulta; como se desprende del siguiente testimonio:

Mi mamá ha sido la mejor mamá, a pesar de todo. Cuando mi papá nos dejó fue... fome. Mi mamá se ha sacado la cresta por darme todo lo que yo he querido. O sea, lo que puede darme, para poder estudiar. Porque mi papá no se preocupa ni de eso (Andrea, 17 años).

Ya sea que la figura de la madre emerja como un precedente generacional dotado de sabiduría o como todo lo contrario, la hija no reniega de la madre. La celebra o la lamenta, pero la incluye en su sentir, debido a que en su vínculo genérico e individual es posible que una represente y actúe para la otra y para el mundo la bondad o la maldad. La buena o la mala madre (Lagarde, 2015). De ahí que, en ocasiones, la opción maternal constituye para la hija la posibilidad de proyectarse como una “buena madre” y reivindicar de la bondad femenina a través del sacrificio e incluso la renuncia a sí misma en función del bienestar del hijo o hija. Al respecto, la mayoría de las entrevistadas dio cuenta en sus relatos de una transformación en sus expresiones afectivas, sus cotidianidad, proyecciones y aspiraciones personales; siendo un factor común el anhelo de ser reconocidas como buenas mamás por la sociedad, pero principalmente por el hijo o hija:

Yo quiero llegar a ser la mejor mamá. Que mi hijo me considere la mejor mamá. Y no sé si le llegue a pasar algo a mí hijo. Porque ya el cariño está... Si le llega a pasar algo a mi hijo me rompería (Andrea, 17 años).

De los testimonios se puede deducir que la maternidad transfigura integralmente el sentido de vida de las adolescentes. Su identidad individual, centrada en sí mismas, se resignifica en función del hijo o hija y la postergación pasa a formar parte fundamental de sus discursos. Su autopercepción no es la misma antes y después de convertirse en madres, conformando dos momentos decisivos en la conformación de sí mismas, como señala una entrevistada:

Aunque soy mamá joven igual, uno cambia mucho la mentalidad. Me imagino las mamás que han sido más jóvenes, como que tienes que cambiar mucho la perspectiva y todo. Porque uno tiene como otro futuro y cuando pasa esto ... Como que cambia todo lo que uno iba hacer. Yo tenía otro futuro. Yo quería seguir estudiando, viajar, conocer... Pero ahora no sé, igual tengo que parar un poco. Primero está mi hijo y después estoy yo (Andrea, 17 años).

Lo anterior se evidencia aún más en la percepción del cuerpo, proceso ante el cual la madre presenta diversidad de sensaciones. Durante el embarazo, la adaptación al nuevo estado corporal se va dando gradualmente y no sin dificultad, dado que la adolescente (que aún no ha acabado de ajustarse a los cambios biológicos propios de su etapa de vida) suma en dicho proceso el factor estresante de otra vida dentro del mismo cuerpo:

Todavía como que me cuesta asimilar que sí estoy embarazada. Es raro, pero de repente estoy en el colegio y no sé, en educación física. "Ya, voy a correr", porque me encantaba educación física antes. Y ahora es como: oh, verdad que no puedo. Verdad que ahora estoy embarazada (Marcela, 18 años).

El cuerpo materno se convierte entonces en un espacio en el cual conviven dos entidades: la madre y el feto (Gil, 2016). Algunas mujeres perciben esta relación como una sensación de ocupación (parasitación), otras disfrutan de la fusión del cuerpo de madre y feto (simbiosis), mientras otras reconocen en el embarazo un cuerpo dual: feto-individuo (Montes-Muñoz *et al.*, citados en Gil, 2016). La inexperiencia natural de las adolescentes puede hacer que este fenómeno sea difícil de asimilar y lo vivan como algo cercano a una disociación:

Me empezó a sangrar y dije "¡Nooo, voy a abortar! Porque yo leí o he visto en telenovelas que sangrar es súper, súper malo. Entonces fui al hospital y no po', me dijeron que no era nada del bebé, que era algo mío. Entonces yo como que me sentí mejor. Pero no mejor porque igual estaba mal yo y me pasaba algo a mí y en eso no había pensado últimamente. No había pensado en mí, había pensado en el bebé no más. Porque cuando hago las cosas, cuando como, cuando duermo, cuando hago todo pienso en el bienestar del bebé aunque esté adentro... solo pienso en él porque no pienso en mí, no sé por qué. Como que se me olvida que yo debería ser primero, pero ahora lo pongo al bebé primero. No sé si eso es inconsciente o a todas les pasa (Celeste, 18 años).

Pero no es solo la dimensión individual es la que genera sentimientos de extrañeza y vergüenza en las adolescentes respecto su cuerpo y su situación de embarazo. También la mirada de la sociedad es considerada a veces como inquisidora por las jóvenes madres:

Me da miedo que me critiquen, que me digan "¡Oh, mira, una niña que ni siquiera ha terminado cuarto y va a tener un bebé!" Uno ahora camina en la calle y te miran la guata, así como ¡Uy! y es como molesto que uno vaya caminando y que te miren con cara de bicho raro. (Marcela, 18 años)

Así mismo, la presencia de cambios en el carácter antes y después del embarazo sugiere cierta reconfiguración de la identidad de las entrevistadas, al igual que la presencia de cambios conductuales que darían cuenta de su condicionamiento a la imagen de lo que se espera de una madre adaptada y correcta:

Ahora estoy consciente de cuidarme, que no puedo trasnochar... De hecho, no paso las once, que me estoy quedado dormida antes. Tengo que comer harto sano. Frituras, no las aguanto ahora. Así que no como nada de chatarra ahora. Y pendiente de los controles: que tengo que ir, tengo que seguir estudiando, que tengo que ser mejor... Pero no solo por mí, sino también por la bebé (Marcela, 18 años).

Finalmente, es importante señalar que, según lo expresado en los testimonios, el acto de dar a luz es considerado por las entrevistadas como la culminación de un proceso extenso, íntimo y complejo cuyo corolario es el nacimiento del hijo o la hija, valorado como una recompensa ante los sacrificios asumidos como parte del embarazo. Como señala una de las entrevistadas: “Yo creo que ahí se me va a pasar todo el miedo, cuando la tenga y diga “pucha, valió la pena todo. Los dolores, las noches sin dormir, los vómitos, todo...” (Marcela, 18 años).

4.3.- El patriarcado como elemento del dispositivo: relaciones de sujeción y resistencia

El concepto de patriarcado ha estado innegablemente presente en el desarrollo histórico y sociocultural de Latinoamérica, destacando en los modelos vinculares hombre-mujer su deformación más contraproducente: el machismo; planteado por Lagarde (2015) como lo que impregna todas las relaciones políticas en la sociedad y el Estado, siendo uno de los fundamentos de la cultura patriarcal. Socioculturalmente, la mujer latinoamericana ha sido comprendida desde esta estructura, en especial en lo que concierne al cuerpo. Un cuerpo en el que se cristaliza un sistema de coordenadas simbólicas que replican su dominación histórica a través de indumentaria, gestos, verbalizaciones y otros significantes vinculados a la sumisión, el sacrificio o la sensualidad. Muchas mujeres se consideran cosificadas por los hombres; abundando en sus relatos y cuestionamientos a sus conductas sexuales previas y el modo en que estas son recibidas por el sexo opuesto. Esto se acentúa en el caso de la adolescente embarazada, puesto que su cuerpo está experimentando la dualidad de ser el contenedor de otra vida bajo una conceptualización cercana a lo sagrado, en circunstancias de que hasta hace poco se situaba más cercano a lo sexual:

De repente me daban esos remordimientos, me miraba y decía “¿esto soy ahora?” O sea, yo salía con puros top, cositas que con suerte te tapaban así, con un short apretado o jeans apretados con botas con tacos. Y eso les llamaba la atención a los niños, pero te miraban como... algo. No como una persona. Como “oh, es bonita”. No. Te miraban como “yo quiero tenerla a ella”, pero no como sentimentalmente. Te veían como un objeto”. (Marcela, 18 años)

Pero las adolescentes no son consideradas como objetos de deseo por y para los hombres solo por su aspecto físico juvenil y la elección de su vestuario. El poder masculino sobre el cuerpo de la mujer, si bien utiliza estos aspectos como recurso para ser ejercido, trasciende incluso a la formación de estereotipos culturales y creencias que determinan el modo “correcto” de actuar y conducirse; basándose en la ventaja histórica que implica el hecho de ser “el hombre” y conocer desde esa posición lo que puede ser “bueno” o “malo” para las mujeres en lo que a expresiones sociales se refiere:

Él también me intentó decir cosas como “mira, lo que buscan los hombres”... porque como él era hombre quien mejor para explicarlo; “lo que buscan los hombres es esto, esto y esto. No hagai esto, esto y esto”. O “no te vistai de tal forma”, o “no insinúes tales cosas porque los

hombres las toman así y así y así”. “Entonces fue como... esa fue mi base de información, que fue mi hermano” (Celeste, 18 años).

Esta ventaja histórica aplica no solo sobre el ámbito de la sexualidad, sino también sobre la conceptualización de los roles paterno y materno. Si bien la maternidad es una realidad inevitable para la mujer, dada la evidencia biológica del advenimiento de una nueva vida, no sucede lo mismo con los padres de sus hijos e hijas. Para De Dios Vallejos (2014), la paternidad implica la voluntad de aceptación del hombre. En general, ocurre solo dentro de otras instituciones que lo obligan y le dan seguridades para asumir que en verdad ese hijo es suyo. Si otras instituciones se relajan, se relaja la paternidad:

El papá... No tengo ningún... Así, como que no se preocupa por mí. No se preocupa por su hijo. Él va a la eco porque lo obliga la gente po', la familia lo obliga a ir, sus papás; para no quedar como mal delante de las personas. Para que nadie diga que es mal papá y la cuestión... (Andrea, 17 años)

La reacción del hombre ante la paternidad inesperada suele ser inicialmente desconfiada y distante: “Le conté también al papá, pero no; que no es mío, quiero el ADN... Entonces, me sentí sola” (Marcela, 18 años). Esto podría vincularse al hecho de que la sociedad asume callando que la prevención del embarazo, su desarrollo y sus consecuencias como una responsabilidad eminentemente femenina, lo cual moviliza conductas de indiferencia ante el proceso, dejando a la mujer en situación de soledad: “Al ginecólogo siempre, desde que me enteré fui sola porque mi pareja tenía universidad. Entonces no me puede acompañar porque si no va a perder la gratuidad” (Celeste, 18 años).

No obstante, existen casos en que las parejas de las adolescentes asumen activamente su compromiso paterno, mostrándose entusiasmados y participativos. Otras veces algún amigo, pariente o la nueva pareja asume el rol paterno, aunque sea solo desde lo afectivo y por un período acotado; lo cual en el caso de las adolescentes embarazadas es recibido como un privilegio casi inmerecido que, de algún modo, viene a purificar su situación de embarazo erróneo y le permite imaginar una vida mejor en compañía de una figura masculina de apoyo: “Pucha, aunque no es de él, como que lo asumí como de él... Entonces, yo me proyecto con él” (Marcela, 18 años).

La visión del compañero como apoyo encuentra sustento en lo que ya se ha mencionado respecto al estereotipo masculino que asigna al padre un rol ligado a la manutención y los aspectos fácticos de la crianza: “Él siempre me acompañó ... Siendo que nosotros no estábamos juntos él se puso con todo ... Él quería la Clínica Reñaca porque había nacido ahí y la pagó él ... Él siempre ha estado presente en aspectos que tienen que ser como padre” (Sandra, 19 años). Las jóvenes ponderan el hecho de que su pareja trabaje como algo excepcionalmente positivo: “Yo igual pensaba que iba a ser buen papá. Como le digo, le gusta trabajar... Él prefiere comprar cosas para la casa, cosas, verduras, esas cosas, que comprarse cosas él” (Cristina, 19 años). A cambio del bienestar económico negocian con la pareja las obligaciones domésticas, sin mayor cuestionamiento por parte de ellas y/o de sus compañeros respecto a los designios culturales que las circunscriben al espacio del hogar:

Yo le he comentado a mi pareja sobre eso de quedarme aquí y ser mamá a tiempo completo y me dice que sí; que él podría trabajar el triple, el cuádruple, el quíntuple pero que tengo que hacer las cosas bien. Así que si aprendo a hacer cosas bien que hacen todas las mamás ... él podría esforzarse más por los tres. Dijo “yo me esforzaría más por los tres si tú haces bien las cosas” (Celeste, 18 años).

Por supuesto, este tipo de acuerdo atenta contra las posibilidades de la madre adolescente de proyectar estudios y profesión. Aun así, se observa que estudiar continúa formando parte de las expectativas de las adolescentes e incluso se considera el estar embarazadas como un factor de motivación, acentuado (una vez más) por el sacrificio que se debe hacer por el hijo o hija en camino: “O sea, yo tengo claro que yo teniendo mi bebé voy a seguir yendo al colegio después. Y después la U, pero no voy a dejar de estudiar. No solo por mí, sino que también por ella” (Marcela, 18 años).

De este modo, se deduce que la motivación por estudiar y aspirar a mayores niveles de desarrollo individual pasa para las adolescentes primero por los hijos, luego por ellas mismas y finalmente por su familia, como un modo de reparar la decepción causada por su embarazo. Autonomía e independencia económica son valoradas como una meta por gran parte de las entrevistadas y esto, sumado a la posible acción de sus redes de apoyo, podría considerarse como una posibilidad de romper con los designios de su condición de madre joven vulnerable. Es valorable en este punto el apoyo de sus parejas, dado que las nuevas formas familiares permiten la integración a la crianza de las nuevas parejas estas al proceso de crianza responsable, lo que podría sugerir un signo de transformación de lo masculino en los tiempos actuales.

5.- Conclusiones

Estudios acerca del embarazo adolescente hay muchos, la mayoría bastante pródigos en estadísticas ilustrativas del fenómeno. Sin embargo, las cifras no siempre logran reflejar la profundidad y riqueza del universo conformado por las percepciones y emociones de las personas. Es la razón por la cual esta investigación buscó indagar en lo no tangible de la situación de embarazo y maternidad adolescentes a partir de los relatos de las entrevistadas, siempre con la intención de vincular sus historias de vida y el contexto en que estas se desarrollan con los elementos conformantes del dispositivo, según lo planteado por Foucault. Un dispositivo en que el poder se distribuye verticalmente tanto desde la oficialidad y sus imposiciones programáticas como a partir de la norma disciplinaria patriarcal, impuesta históricamente a través de aspectos informales provenientes de lo cotidiano y vincular.

No obstante, no existe modo de aplacar la posibilidad de resistencia por parte de quienes encuentran la forma de ejercer el poder que, paradójicamente, les otorga su condición de sujetos-sujetados a la red de sistemas que conforman los dispositivos. Poder y resistencia se corresponden puesto que el poder, según Foucault, debe ser pensado como un ejercicio consciente.

Es posible que las madres adolescentes entrevistadas no identifiquen el dispositivo al que están sujetas y menos aún sean conscientes del poder que esa misma sujeción les ofrece a través de la posibilidad de resistir. No obstante, en sus relatos aparecen señales de resistencia cuando narran su rebelión ante la autoridad familiar, cuando insisten en estudiar, cuando se resisten a compartir dócilmente su cuerpo físico con la nueva vida que portan, cuando deciden no continuar siendo objetos de deseo destinadas al placer de otros, cuando se reenfocan en sí mismas y se resisten al designio cultural que dicta que el ser madres les resta individualidad.

Lamentablemente, estas rebeliones no abundan ni se desarrollan en plena consciencia y, en su mayoría, las entrevistadas dieron cuenta de una sumisión casi absoluta a los esquemas tradicionales de lo que implica ser mujer y madre hoy en su contexto de origen; situación quizás ligada a la falta de recursos y posibilidades de proyección que ese mismo contexto les impone. Un contexto en que lo natural parece ser la pertenencia al ámbito de lo doméstico, la obligación de la crianza y la subordinación del cuerpo a un “otro” que puede ser la pareja, la sociedad misma y a los hijos (as);

creencias que se entrelazan generando un recorrido circular interminable en que la mujer, salvo excepciones, es atrapada de generación en generación. La condición de vulnerabilidad socioeconómica en la cual califican las sitúa en medio de una red que parece estar configurada para mantenerlas fijas en un espacio del cual solo su instinto de supervivencia las podría liberar porque, siguiendo al mismo Foucault, el llamado del individuo y de la sociedad misma es ante todo dispositivo, a la vida.

Para aspirar a esta mejor vida es importante considerar el factor emocional y en este punto es necesario advertir que la mayor parte de los relatos de las entrevistadas acusó dolor, incertidumbre y soledad. Pese a la importancia asignada a las redes de apoyo de las adolescentes, este suele estar vinculado a lo material por sobre lo afectivo y más que atención a sus procesos internos lo que reciben es ayuda tangible. La situación de embarazo es asumida como consecuencia de un error cometido en el tránsito de la sexualidad, la cual tampoco ha sido desarrollada como expresión afectiva ni es enfrentada como tal al momento de abordar la prevención. Así mismo, se observa un vacío en el abordaje sociocultural de la identidad adolescente, puesto que esta pasa de ser considerada como una niña en desarrollo a una madre responsable de sí misma y de otro ser; pasando por alto el hecho de que su mundo interno está aún en formación y que sus posibilidades de desarrollo sin duda son afectadas por el advenimiento de la nueva vida que habita en ella, con toda la complejidad que el hecho implica. Esta problemática es integral y abarca no solo el ámbito familiar, sino también el campo de acción que compete a las políticas públicas; donde sin duda es posible aspirar a un cambio de paradigma en el que la situación del embarazo adolescente sea abordada de un modo más efectivo e integral.

Referencias bibliográficas

- Comunidad Mujer. (2016). *Informe GET, Género, Educación y Trabajo: la brecha persistente. Primer estudio sobre la desigualdad de género en el ciclo de vida. Una revisión de los últimos 25 años*. Chile.
- Consejo Nacional de la Infancia. (2016). *Documento de Trabajo "Maternidad en la Adolescencia"*. Santiago, Chile.
- Dallorso, N. (2012). Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales. *Espiral*, 19(54), 43-74. Recuperado desde <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/espinal/espinalpdf/espinal54/2.pdf>
- De Dios-Vallejo, D. S. (2014). *Equidad de género y embarazo. Perinatología y reproducción humana*, 28(2), 71-78. Recuperado desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-53372014000200002&lng=es&tlng=es
- Dides, C., Benavente, M. C., Sáez, I. & Nicholls, L. (2012). Educación Sexual en Chile. Implementación de la Ley 20.418. *UNFPA Abogacía ICPD+15 CHI1R11A y Universidad Central, Boletín 4*.
- Dides, C. & Fernández, C. (2016). *Primer Informe sobre Derechos Humanos y Salud Sexual y Reproductiva en Chile*. Capítulo II. Embarazo Adolescente. Corporación MILES Chile. Recuperado desde <http://mileschile.cl/wp-content/uploads/2017/04/Informe-DDSSRR-2016-Cap%C3%ADtulo-II.pdf>

- Foucault, M. (1988). El Sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 5-20.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. Recuperado desde <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *Aparte Rei, Revista de Filosofía*, 74, 1-8. Recuperado desde <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, 4, 103-122. Recuperado desde http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892006000100006&lng=en&tlng=es.
- Gil, R. (2016). Las experiencias de las mujeres durante el embarazo a partir del análisis del discurso. *Revista Musas*, 1(1), 63 - 81.
- González, E., & Molina, T. (2007). Características de la maternidad adolescente de madres a hijas. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 72(6), 374-382. Recuperado desde <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262007000600004>
- Lagarde de los Ríos, M. (1990). Identidad Femenina. Texto difundido por CIDHAL (Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina, A. C.- México). Recuperado desde <http://www.laneta.apc.org/cidhal/lectura/identidad/texto3.htm>
- _____. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación. (2010, 2 de Julio). Ley 20.370. *Diario Oficial de la República de Chile*. Recuperado desde <http://www.bcn.cl>
- Ministerio de Salud. (2017, 14 de Septiembre). Ley 21.030. *Diario Oficial de la República de Chile*. Recuperado desde <http://bcn.cl/222kz>
- Ministerio de Salud. (2013): *Situación Epidemiológica del Embarazo Adolescente en Chile*. Subsecretaría de Salud Pública DIPRECE. Departamento Ciclo Vital. Programa Nacional de Salud Integral de Adolescentes y Jóvenes.
- Ministerio de Salud. (2017): *Plan Nacional de Salud Mental*. Subsecretaría de Salud Pública. Gobierno de Chile. Recuperado desde <http://web.minsal.cl/wp-content/uploads/2017/06/Borrador-PNSM-Consulta-P%C3%BAblica.pdf>
- Ministerio de Salud. (2012). *Orientaciones para la implementación del Modelo de Atención Integral de Salud Familiar y Comunitaria dirigido a Equipos de Salud*. Recuperado desde <http://web.minsal.cl/portal/url/item/e7b24eef3e5cb5d1e0400101650128e9.pdf>
- Ministerio de Salud. (2014). *Protocolo de detección de la depresión durante el embarazo y posparto y apoyo al tratamiento*. Recuperado desde <http://www.minsal.cl/sites/default/files/files/ProtocoloProgramaEmbarazoypospartofinal12032014.pdf>
- Montecino, S. (2010). *Madres y Huachos: alegorías del mestizaje chileno*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Organización Cultura Salud. (2010). *Barreras de acceso a los servicios de salud para la prevención del embarazo adolescente en Chile*. Programa nacional de Salud Integral de Adolescentes y Jóvenes del Ministerio de Salud del Gobierno de Chile. Recuperado desde <http://web.minsal.cl/portal/url/item/ace74d077631463de04001011e011b94.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2017, 10 de Septiembre): *El embarazo en la adolescencia. Nota descriptiva N° 364*. Actualización de septiembre de 2014. Recuperado desde <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs364/es>
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Programa *Chile Crece Contigo*. (2017). *Talleres prenatales y visita a la maternidad*. Recuperado desde <http://www.crececontigo.gob.cl/beneficios/talleres-prenatales-y-visita-a-la-maternidad>

Programa *Chile Crece Contigo*. (2015). *Pauta de Riesgo Psicosocial Evaluación Psicosocial Abreviada (EPsA). Nota metodológica complementaria para profesionales y equipos de salud*. Recuperado desde http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/Nota-Metodologica-EPsA_2010.pdf

Romero, P. & Oyarzún, P. (2011). Anticoncepción en Adolescentes: ¿Qué dicen las leyes? Impacto de las leyes 19927 y 20418 en la Atención en salud de las adolescentes al consultar por anticoncepción. *SOGIA*, 18(1), 8-16.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Toro, O. (2012). *Políticas Públicas y Atención Psicológica Infanto-Juvenil En Chile*. Temas de psicología infanto-juvenil: aportes y reflexiones. Capítulo 1. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Valdés, T. (2000). Las mujeres populares, entre dolores y esperanzas. *Ars Médica, Revista de Ciencias Médicas*, 9(2). Recuperado desde <http://www.arsmedica.cl/index.php/MED/article/view/341>

Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. (4ª Ed.), Madrid: Síntesis.

Vélez, A. (2012). El embarazo en el adolescente: una visión desde la dimensión emocional y la salud pública. *Revista Cuidarte*, 3(1), 394-403. ISSN 2216-0973. Recuperado desde <https://www.revistacuidarte.org/index.php/cuidarte/article/view/38/652>

Vera, N. & Valenzuela, M. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Revista Psicología & Sociedade*; 24(2), 272-282. Recuperado desde <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/03.pdf>

Wolff, C., Valenzuela, P., Esteffan, K. & Zapata, D. (2009). Depresión posparto en el embarazo adolescente: análisis del problema y sus consecuencias. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 74(3), 151-158. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262009000300004>

ESTRATEGIA PSICOEDUCATIVA PARA LA POTENCIACIÓN DE LAS RELACIONES DE ACEPTACIÓN EN EL ALUMNADO RECHAZADO

Suset Mayea González

Blanca María Jiménez Reyes

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas Santa Clara, Villa Clara, Cuba.

Resumen

La investigación tiene como objetivo proponer una estrategia psicoeducativa para la potenciación de las relaciones de aceptación en el alumnado rechazado del grupo 4toB de la escuela “Olga Alonso” de Santa Clara. La muestra utilizada fueron los 29 alumnos del grupo. La investigación contó con 4 fases. Fase 1: diagnóstico realizado mediante el test sociométrico, entrevistas a la maestra y dinámicas grupales con los alumnos; obteniéndose como necesidad educativa las relaciones de rechazo entre iguales que afecta el proceso educativo. Fase 2: diseño de la estrategia psicoeducativa dirigida a potenciar relaciones de aceptación en el alumnado rechazado del grupo, mediante la sensibilización sobre el tema, el fomento del cambio positivo en las reputaciones sociales de los alumnos rechazados, la promoción de amistad y unidad entre alumnos y el desarrollo de habilidades sociales. Fase 3: realizaron 7 sesiones con técnicas de trabajo grupal. Fase 4: evidenciándose en la evaluación la disminución en las emisiones de rechazo dentro del grupo y el cambio en la posición de rechazados que tenían los estudiantes al inicio en la actividad de juego y estudio; los escolares comprendieron las manifestaciones, causas y consecuencias del rechazo y vivenciaron experiencias y emociones positivas que fortalecieron la unidad grupal.

Palabras claves: relaciones entre iguales, aceptación, rechazo, estrategia psicoeducativa.

Abstract:

The objective of the research is to propose a psychoeducational strategy for the enhancement of acceptance relationships in rejected students from the 4thB group of the “Olga Alonso” school in Santa Clara. The sample used was the 29 students in the group. The investigation had 4 phases. Phase 1: diagnosis carried out by means of the sociometric test, interviews with the teacher and group dynamics with the students; obtaining as an educational need the relations of rejection between equals that affect the educational process. Phase 2: design of the psychoeducational strategy aimed at promoting acceptance relationships in the rejected students of the group, by raising awareness on the subject, promoting positive change in the social reputations of rejected students, promoting friendship and unity among students and the development of social skills. Phase 3: they carried out 7 sessions with group work techniques. Phase 4: evidencing in the evaluation the decrease in the rejection emissions within the group and the change in the rejected position that the students had at the beginning in the game and study activity; The schoolchildren understood the manifestations, causes and consequences of rejection and experienced positive experiences and emotions that strengthened group unity.

Key Words: relationships between equals; acceptance; rejection; psychoeducational strategy

Introducción

Al constituir la escuela uno de los espacios de socialización de los niños en edad escolar y la actividad de estudio su tarea fundamental, como novedosa y formadora de su personalidad, las relaciones entre coetáneos es un tema obligado a tratar en cualquier intercambio profesional que se quiera hacer con este grupo etario.

Existe un alto grado de consenso en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia y en la adolescencia contribuyen significativamente al desarrollo del correcto funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de las habilidades sociales. Los iguales proporcionan a los niños y niñas oportunidades para practicar tanto la independencia respecto al control de los adultos como relaciones más simétricas con otros, compartir valores e intercambiar apoyo emocional (García, García-Bacete & Casares, 2009).

Según García-Bacete (2010) el rechazo escolar se presenta como un proceso interpersonal, que ocurre cuando en las relaciones entre iguales, (es decir en las interacciones con otros niños y compañeros de la misma edad), su aceptación social; grado en que un niño es querido, aceptado, reconocido o apreciado por sus iguales no se da, o se da negativamente. Quiere decir que las relaciones no son positivas y las interacciones con los compañeros de la misma edad o características semejantes, tampoco (Garrote, 2015)

Así mismo Piqueras, Mateu-Martínez, Rivera-Riquelme, Espada, & Oguiles(2014) opinan que el rechazo social se origina en la expresión de un “no me gustas” por un número significativo de compañeros, que conlleva a que se le ignore, evite o aisle de la interacción social propia de la vida escolar, excluyéndolo de las oportunidades de aprendizaje y de diversión con sus pares. Los iguales controlan los nichos de oportunidades sociales que están disponibles para los niños. Cuando los compañeros de clase, por ejemplo, deciden que a ellos no les gusta un niño concreto, entonces se vuelven menos sensibles y están menos disponibles para este niño. De esta forma los iguales al limitar la disponibilidad de oportunidades para establecer vínculos afectivos positivos, pueden dejar a algunos niños fuera de las interacciones sociales que podrían apoyar el desarrollo de sus habilidades sociales, contribuyendo de forma notable al incremento de retrasos y déficits en habilidades de interacción. Además, la reputación negativa reduce las oportunidades para cambiar y contribuye a las profecías autocumplidas (García-Bacete, *et al.*, 2010).

Los contactos con los iguales sirven para funciones muy significativas en el desarrollo, claramente diferentes de las que cumplen, por ejemplo, las relaciones de parentesco. Es evidente que los amigos son elementos importantes de compañía, diversión, protección, también de información, de intimidad y afecto, de seriedad emocional en situaciones novedosas o en momentos de estrés y transición. Los iguales contribuyen al conocimiento y validación del yo, ya que en las actividades conjuntas se facilita la reflexión sobre uno mismo.

El rechazo entre iguales es un proceso interpersonal que hace que el alumnado rechazado entre en una espiral negativa, que tiene como resultado directo una restricción importante de oportunidades de interacción positiva con sus compañeros, privándole o dificultándole la adquisición de competencias sociales necesarias para relacionarse de forma satisfactoria con

sus coetáneos, lo que a su vez conlleva consecuencias negativas graves a corto y largo plazo (García-Bacete, *et.al*, 2010).

Este tema del conflicto entre iguales, en especial el rechazo entre iguales dentro del contexto escolar, es un tema muy tratado en la ciencias tanto psicológicas como sociológicas en los últimos años, en la arena internacional son diversos los autores que se han dedicado a estudiar este fenómeno, especialmente el grupo GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación de Situaciones de Rechazo entre Iguales en Contextos Escolares), el cual lleva varios años tratando de formular una respuesta global con el objetivo de favorecer la integración social y escolar del alumnado en situación de rechazo, desarrollando en las aulas un clima de convivencia, aceptación y apoyo a todos los niños y niñas, este es un grupo al que pertenecen autores de diferentes universidades, los autores más destacados son: Francisco García-Bacete; Inmaculada Sureda García; María Inés Monjas Casales, siendo a su vez los que más han estudiado el fenómeno, también se encuentran dentro del grupo: Irene Jiménez; Luis Martín; Ghislaine Maronde; Victoria Muñoz; Inés Milián Rojas; Andrea Rubio; Sara Roselló; María Luisa Sánchez; Begoña Elices; Ingrid Mora; José Antonio Piqueras, Órnela Mateu-Martínez; María Rivera Riquelme; Teresa Jiménez; David Moreno; Sergio Murgui y Gonzalo Musitu.

En el ámbito cubano, luego de la revisión bibliográfica realizada no se encuentran evidencias de estudios o intervenciones sobre el rechazo entre iguales como fenómeno de la vida escolar-educativa. Por tanto, la investigación presentada tiene gran importancia pues es el primer acercamiento a este fenómeno que se realiza en el contexto cubano. Esta investigación forma parte del programa nacional en el que esta indexado la disciplina Psicología Educativa: enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal en los contextos escolares, lo que además de carácter novedoso en el contexto cubano, lo convierte en una respuesta a las necesidades del contexto educativo cubano, vinculadas a las relaciones sociales que se dan en el ámbito áulico como principales potenciadoras de desarrollo de los escolares.

El diagnóstico y posterior intervención sobre este fenómeno es de vital importancia debido a que ha quedado demostrado en diversas investigaciones sobre la temática, el impacto emocional que sufren los alumnos objeto de rechazo en el contexto áulico, pudiendo provocar además dificultades en otras variables del aprendizaje como el rendimiento académico, la concentración de la atención, la motivación por el estudio, la adquisición de nuevos contenidos docentes y en general la formación educativa que reciben los escolares en sus centros educativos. La escuela tiene un papel fundamental en la formación de los alumnos como personas. Si las relaciones sociales no son adecuadas, afectará a su desarrollo socioemocional, lo que repercutirá en su desarrollo adolescente y adulto. El hecho de haber identificado esta necesidad educativa dentro del cuarto grado, permite trazar estrategias de intervención, como la planteada en la presente investigación, que posibiliten mitigar las consecuencias de las inadecuadas relaciones entre coetáneos, en sí misma la estrategia psicoeducativa es un resultado científico, que luego puede ser replicado en otros contextos similares donde se trabaje la misma temática, convirtiéndola en una herramienta útil para el fomento de las relaciones de aceptación en el alumnado en situación de rechazo.

Este modelo de intervención pone el foco en el aprendizaje de las habilidades implicadas en la aceptación, la ayuda y la convivencia como mecanismos básicos para favorecer la inclusión de los alumnos rechazados por sus iguales. Para ello, no solo se interviene para facilitar a los

rechazados el aprendizaje de habilidades de negociación interpersonal y adopción de perspectivas, sino que activa todos los recursos personales y curriculares que pueden contribuir a ese aprendizaje, creando en el aula un ambiente de cooperación y de amistad.

Por ello la presente investigación propone como:

Problema de investigación:

¿Cómo potenciar relaciones de aceptación en el alumnado en situación de rechazo del grupo 4toB de la escuela “Olga Alonso” de la ciudad de Santa Clara?

Objetivo general:

Proponer una estrategia psicoeducativa dirigida a la potenciación de las relaciones de aceptación en el alumnado en situación de rechazo del grupo 4toB de la escuela “Olga Alonso” de la ciudad de Santa Clara

Objetivos específicos:

- 1- Caracterizar las relaciones de rechazo entre iguales como necesidad educativa en el grupo 4toB de la escuela primaria “Olga Alonso”.
- 2- Implementar la estrategia psicoeducativa dirigida a la potenciación de las relaciones de aceptación en el alumnado en situación de rechazo del grupo 4toB de la escuela “Olga Alonso” (tiene como tareas científicas: diseñar la estrategia; evaluar por criterio de especialistas; evaluación formativa).
- 3- Evaluar la efectividad de la estrategia psicoeducativa.

Método

Se utilizará como paradigma de investigación la metodología cualitativa, debido a sus bondades donde la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio, simplemente, el hecho de que el investigador sea el instrumento de recolección de los datos y que el contexto o ambiente evolucione con el transcurrir del tiempo hacen cada estudio único (Hernandez-Sampieri, Fernandez, & Baptista, 2014). Su diseño metodológico será la fenomenología debido a que, en este estudio se toman como muy importantes las experiencias de los participantes de la estrategia, para poder fomentar el cambio en las relaciones de aceptación dentro del grupo.

La muestra quedo conformada por 29 estudiantes de 4to grado de una escuela primaria de la ciudad de Santa Clara. Donde existen 16 varones para un 53,5% y 13 hembras para un 46,4%, siendo la edad oscilante entre los alumnos de 8 a 9 años de edad.

El tipo de muestreo fue de naturaleza intencional, donde se mostró como necesario obtener el consentimiento del equipo de dirección de la institución escolar, así como de los padres de los alumnos implicados para poder llevar a cabo la investigación.

Estrategia educativa como fundamento

El presente trabajo utilizará la estrategia educativa: Es la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de los modos de actuación de los escolares para alcanzar en un tiempo concreto los objetivos comprometidos con la formación, desarrollo y perfeccionamiento de sus facultades morales e intelectuales (Pino, Figueroa, & Noy, 2005). Pero debido al fenómeno objeto de estudio del presente trabajo: aceptación-rechazo entre iguales, se hace necesario un enfoque psicoeducativo.

Se considera que la psicoeducación debe entenderse como un proceso educativo orientado a estimular los recursos psicológicos en las personas portadoras o no de enfermedades teniendo como referentes sus necesidades (Montiel & Guerra, 2016).

La estrategia psicoeducativa en su planeación debe ser coherente, unificado, integrado, direccional, transformador y sistemático, proyectado hacia al futuro, a estimular la autoconciencia y favorecer la autoeducación, donde existe insatisfacción respecto a los fenómenos objetivos del proceso educativo que lleva al diagnóstico de la situación actual, al planteamiento de objetivos y metas a alcanzar en determinado plazo, o definan actividades y acciones que respondan a los objetivos trazados. En ella intervienen diferentes factores (los niños y niñas, maestra, auxiliar, padres y otros familiares), además de las condiciones sociales propiamente dichas (Nicolau, 2009). A su vez las estrategias psicoeducativas son siempre conscientes, intencionadas y dirigidas a la solución de problemas de la práctica y exigen no solo el conocimiento de las capacidades de las personas que la implementan sino de aquellas a las que va dirigida.

En su tesis de maestría Heliadora Rodríguez (2008), define las características de la estrategia psicoeducativa:

- **Carácter formalizado de las acciones educativas.** Convertir el trabajo educativo en un elemento de formación personal, a través de la elección de tareas y aceptación de responsabilidades por parte del alumno, hacerlo sujeto de su propia educación, partir del diagnóstico del sujeto (evaluación de necesidades educativas).
- **Protagonismo del sujeto en el proceso psicoeducativo.** El alumno como participante activo de su propia formación, la formación de su proyecto personal de vida
- **Desarrollo de su capacidad reflexiva.** El aprendizaje se realiza por medio del autoanálisis crítico del comportamiento hacia sí y hacia los demás en situaciones reales o simuladas

Por lo tanto, se puede concluir que se asume como estrategia psicoeducativa para la potenciación de relaciones de aceptación en el alumnado en situación de rechazado, el sistema de acciones educativas orientadas a estimular la capacidad del escolar de reconocer la existencia de rechazo entre iguales, las consecuencias del rechazo, así como la importancia de relaciones de amistad en el contexto áulico, en función de la cual se conforman los mecanismos de autorregulación para evitar o reducir esta actitud de rechazo, así como desarrollar habilidades sociales para mejorar relaciones de convivencia en este contexto.

La presente estrategia psicoeducativa está regida por una serie de principios formulados por el grupo GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación de Situaciones de Rechazo entre Iguales en Contextos Escolares) para la intervención en situaciones de rechazo entre iguales:

- El rechazo es un fenómeno grupal
- Tiene múltiples caras
- El alumnado rechazado es muy diverso
- El rechazo es una realidad presente en casi todas las aulas, pero no inmodificable
- Si no se interviene, el rechazo se perpetúa y agrava

- La participación del profesorado es esencial
- La intervención debe adoptar perspectiva situacional y dirigirse en cada caso concreto al contexto determinado al que se proceda

Fase 1: Proceso diagnóstico

Este proceso diagnóstico se correspondió con la primera entrada al campo por parte de las investigadoras, procediendo a la realización de caracterizaciones de la escuela y el grupo escolar respectivamente. Este primer acercamiento denotó la existencia como necesidad educativa dentro del grupo escolar el rechazo dentro del grupo de iguales.

Objetivo general:

Caracterizar los factores que posibilitan el rechazo y la exclusión entre iguales del grupo 4toB de la escuela “Olga Alonso”.

Objetivos específicos:

- 1- Identificar los niños objeto de exclusión y rechazo dentro del grupo 4toB de la escuela “Olga Alonso”.
- 2- Explorar las causas del rechazo y exclusión entre iguales desde la perspectiva de la profesora y de los propios alumnos.

En este proceso diagnóstico fueron utilizados varios métodos: entrevista, observación, el método sociométrico y dinámicas grupales, los que fueron distribuidos a lo largo de cinco sesiones de trabajo.

Conclusiones diagnósticas:

El diagnóstico realizado en el grupo 4toB demostró como necesidad educativa la existencia de relaciones de rechazo entre iguales.

Este rechazo se expresa en la existencia de 4 alumnos altamente rechazados con un porcentaje cerca del 50% por sus compañeros de aula, así mismo demuestra la existencia de 9 alumnos ignorados, lo que expresa también una muestra de rechazo.

Las razones de aceptación y rechazo de escolares son diversas, van desde capacidades puramente intelectuales y de desempeño académico, hasta la calidad de las habilidades sociales que presenta cada niño, siendo más importantes lo primero para la actividad de estudio. Las características que le son atribuidas a un niño por su forma de actuar y relacionarse dentro del contexto áulico, logran a partir de su permanencia en el tiempo, conformar la reputación social de ese escolar, que entonces está en la base de los rechazos emitidos, dándose un fenómeno cíclico, que a fin de cuentas logra aislar a un estudiante determinado.

Como característica típica de la edad en las relaciones con los iguales, las elecciones de aceptación se hacen, en su generalidad, hacia los coetáneos del mismo sexo, o sea las niñas eligen a otras niñas y los niños a otros niños, por tanto, los resultados develan las preferencias intragénero en los escolares. Igualmente se puede apreciar que hay una mayor cantidad de

rechazos hacia niños que hacia niñas, estos rechazos emitidos por ambos sexos, resaltando en estos niños rechazados la indisciplina y la agresividad, esto ocurre en ambas actividades.

La propuesta que sigue esta investigación, como parte fundamental de un programa interventivo, es, a partir de los datos obtenidos durante la etapa diagnóstica, desarrollar un conjunto de acciones que permitan disminuir los comportamientos y sentimientos de rechazo en las aulas cubanas, que deberían ser un espacio de integración y retroalimentación mutua que potencie el desarrollo personalógico de cada alumno en vistas de un futuro de inclusión social.

Fase 2: Diseño de la estrategia psicoeducativa

Una de las dificultades esenciales en el trabajo para el fomento de la aceptación y por tanto la disminución del rechazo, es que generalmente los alumnos que sufren y los que son emisores de rechazo no tienen concientizada la problemática, no saben que en su ambiente áulico hay indicios de rechazo y de conflictos interpersonales, no conocen el significado y las manifestaciones del rechazo y tampoco sus consecuencias, por tanto no ven la necesidad de por sí solos disminuir o erradicar este fenómeno que tanto lacera las relaciones entre coetáneos. Es por ello que planteamos como primera necesidad de la estrategia de intervención lograr la *sensibilización* en relación a la temática.

Otro de los ejes temáticos que además se estudia y se intenta modificar en las intervenciones sobre el rechazo escolar es la *reputación social entre iguales*, por tanto, el cambio de esta reputación de los alumnos rechazados esencialmente dentro del alumnado de cuarto grado, es uno de los objetivos que integra la estrategia psicoeducativa. La reputación entre iguales hace referencia al conjunto de juicios que una comunidad realiza acerca de las cualidades personales de uno de sus miembros. En opinión de Coie (1990) el motor fundamental del mantenimiento del estatus de una tipología sociométrica no es tanto la conducta, como las buenas y malas reputaciones. En un aula la reputación de un alumno se refiere a los juicios compartidos por sus iguales en relación a sus “habilidades” y “simpatías”. A través de las reputaciones el grupo configura la adaptación de cada uno de sus miembros interpretando sesgadamente la conducta.

Por último, la estrategia para el fomento de la aceptación, en última instancia se centra en el desarrollo de *habilidades sociales*, como punto de partida para el mejoramiento de las relaciones entre iguales, haciendo que estas sean potenciadoras del desarrollo psicológico y no causantes de malestares y emociones displacenteras.

Estrategia psicoeducativa

Objetivo general de la estrategia psicoeducativa:

- Potenciar relaciones de aceptación en el alumnado en situación de rechazo del grupo 4toB de la escuela “Olga Alonso” de la ciudad de Santa Clara.

Objetivos específicos de la estrategia psicoeducativa: (ver tabla 1)

- Sensibilizar sobre la existencia de las relaciones de rechazo entre iguales del grupo 4to B de la escuela “Olga Alonso”.

- Potenciar cambios positivos en la reputación social dentro del contexto escolar en los alumnos en situación de rechazo del del grupo 4to B de la escuela “Olga Alonso”.
- Desarrollar las habilidades sociales y la adquisición de normas y conductas de respeto e integración en el grupo de iguales en el grupo 4toB de la escuela “Olga Alonso”.
- Promover relaciones de unidad, pertenencia y amistad entre los alumnos del grupo 4to B de la escuela “Olga Alonso”.

Sesiones:

Sesión 1:

Objetivo General:

Sensibilizar sobre la existencia de las relaciones de rechazo entre iguales del grupo 4to B de la escuela “Olga Alonso”.

Objetivos específicos:

Concientizar sobre situaciones de rechazo entre iguales.

Potenciar reflexiones sobre causas y consecuencias del rechazo entre iguales.

Participantes:

Alumnos del grupo 4to B de la escuela “Olga Alonso”.

Coordinadoras

Contenido:

Técnica de presentación: *Mi amigo es...*

Visualización video: *Convivencia*

Análisis del video *Convivencia*

Técnica de cierre: *La cadena del amor*

Sesión 2:

Objetivo general:

Sensibilizar sobre la existencia de las relaciones de rechazo entre iguales del grupo 4to B de la escuela “Olga Alonso” de la ciudad de Santa Clara.

Objetivos específicos:

Empatizar con los alumnos rechazados ante situaciones de exclusión.

Exponer experiencias emocionales sentidas por los alumnos en situaciones de rechazo.

Con esta sesión se pretende consolidar la sensibilización sobre el rechazo entre iguales, a través de situaciones de la vida escolar, basadas en las razones de rechazo declaradas por los alumnos en el test sociométrico.

Participantes:

Alumnos del grupo 4to B de la escuela "Olga Alonso".

Coordinadoras

Contenido:

- Técnica de presentación: *La Cola de la serpiente*
- Técnica: *¿Cómo pensaría, me sentiría y que pasaría si...?*
- Canto de canción: *Nadie es más que nadie*
- Técnica de cierre: *PNI*

Sesión 3:

Objetivo general:

Potenciar cambios positivos en la reputación social dentro del contexto escolar en los niños rechazados del grupo.

Objetivos específicos:

Fomentar el trabajo en grupo respetando a los compañeros.

Brindar capacidad de liderazgo a los niños rechazados y aislados del grupo.

Resaltar cualidades positivas que poseen los niños rechazados.

Mantenimiento de las cualidades positivas como centro de cambio de la reputación social.

Participantes:

Alumnos del grupo 4to B de la escuela "Olga Alonso" de la ciudad de Santa Clara.

Coordinadoras

Maestra del grupo

Contenido:

Técnica de presentación: *El Espejo*

Técnica: *Hablamos bien de los demás*

Técnica de cierre: *Cantamos juntos*

En esta sesión se deja una actividad individual

Técnica: Las tareas del aula

Responsable: Maestra del grupo 4toB de la escuela "Olga Alonso" de la ciudad de Santa Clara.

Objetivos específicos:

- Desarrollar el sentido de responsabilidad de los alumnos.
- Mostrar confianza ante las capacidades de los alumnos.

Procedimiento:

Cada día uno de los alumnos será el responsable de realizar algunas de las tareas del aula, que se irá cambiando todos los días según el orden de lista, de esta manera todos se sienten protagonistas y se les da las mismas posibilidades de demostrar sus capacidades

Sesión 4:

Objetivo general:

Potenciar cambios positivos en la reputación social dentro del contexto escolar en los niños rechazados del grupo.

Objetivos específicos:

Permitir la expresión de sentimientos entre los miembros del grupo.

Proveer oportunidad para resaltar cualidades entre los miembros del grupo.

Fomentar la colaboración mutua para desarrollar cambios positivos en sus compañeros de aula.

Participantes:

Alumnos del grupo 4to B de la escuela "Olga Alonso".

Contenido:

Técnica de animación: *El alambre pelado*

Técnica: *Bombardeo de Cualidades* (técnica adaptada de (Betancourt, 1990)

Técnica de Cierre: *Cantamos Juntos*

Sesión 5:

Objetivo general:

Desarrollar las habilidades sociales y la adquisición de normas y conductas de respeto e integración en el grupo de iguales

Objetivos específicos:

Potenciar y aprender a manejar las emociones.

Aprender a manejar conflictos de manera funcional y desarrolladora.

Actuar respetando las relaciones de convivencia armoniosa.

Potenciar las relaciones y el acercamiento a través del juego y la empatía hacia los demás.

Afrontar mediante la dramatización el rechazo y la exclusión.

Participantes:

Alumnos del grupo 4to B de la escuela "Olga Alonso" de la ciudad de Santa Clara.

Coordinadoras

Contenido:

Técnica de inicio: Creamos reglas Técnica adaptada de (García-Bacete, y otros, Una intervencion global para promover contextos de ayuda en educacion primaria, 2014).

Sociodrama

Técnica de cierre: Palabras de las relaciones en el aula (Betancourt, 1990).

Sesión 6:

Objetivo general:

Promover relaciones de unidad, pertenencia y amistad entre los alumnos del grupo 4toB de la escuela “Olga Alonso” de la ciudad de Santa Clara.

Objetivo específicos:

Desarrollar confianza entre los miembros del grupo.

Potenciar el conocimiento personal entre los miembros del grupo.

Conocer cualidades que permitan formación de relaciones de amistad entre los miembros del grupo.

Participantes:

Alumnos del grupo 4to B de la escuela “Olga Alonso” de la ciudad de Santa Clara.

Coordinadoras

Contenido:

Técnica de inicio: *El ciego y el lazarillo* (Betancourt, 1990)

Técnica: *Te cuento mi historia*

Técnica de Cierre: *Cantamos Juntos*

Sesión 7:

Objetivo general: Promover relaciones de unidad, pertenencia y amistad entre los alumnos del grupo 4toB de la escuela “Olga Alonso” de la ciudad de Santa Clara.

Objetivos específicos:

Fomentar el trabajo en grupo.

Construir conjuntamente significados.

Potenciar relaciones de amistad y confianza mediante el juego.

Resaltar la importancia de la unidad y el trabajo en equipo para la solución de situaciones grupales.

Participantes:

Alumnos del grupo 4to B de la escuela “Olga Alonso”.

Coordinadoras

Contenido:

Técnica de Inicio: *Que no caiga el globo*

Técnica: *Sigue mi historia*

Lectura del cuento infantil: *El saco de pulgas*

Técnica de Cierre: *Las tres sillas*

Evaluación de resultados de la estrategia:

Evaluación de seguimiento:

Se ejecuta de manera formativa para poder corregir errores o solucionar problemas que se den dentro de la implementación, la cual está guiada por los objetivos propuestos en la estrategia psicoeducativa, se realizará en forma de evaluación interna donde los propios interventores evaluarán cómo se está llevando a cabo el programa y si está surtiendo los objetivos esperados.

Indicadores para estas evaluaciones:

- Grado de participación que se está logrando.
- La forma de realización de las actividades es de manera satisfactoria.
- La importancia que se le concede a cada una de las actividades es la adecuada.
- Los recursos del programa son suficientes y adecuados.
- Existe necesidad de más materiales para la ejecución del programa.
- Interacción de los interventores con los participantes del programa.
- Interacción entre los participantes del programa.
- Distribución de las actividades y tareas del programa entre los interventores.

Luego de realizadas estas evaluaciones de seguimiento y concluido la estrategia psicoeducativa se realizará una evaluación de resultados

Evaluación de resultados:

Esta evaluación se va a realizar de manera sumativa, guiada por los objetivos del programa, con una evaluación interna: el equipo de expertos estará conformado por los propios interventores que serán los que evaluarán los resultados del programa.

Para la evaluación final se utilizarán como técnicas:

- Test sociométrico, en dos áreas, juego y estudio, con posibles tres elecciones tanto para aceptación como de rechazo, buscando que existan diferencias entre el test sociométrico aplicado en la etapa diagnóstica con respecto a los alumnos rechazados luego de la estrategia psicoeducativa, así como cambios en las causas del rechazo.
- Encuesta: Se les pedirá a los alumnos que de manera individual escriban en un papel experiencias positivas que les hayan sucedido como grupo luego de la implementación de la estrategia.

Evaluación de la estrategia mediante el criterio de especialistas

El diseño de la estrategia fue evaluado mediante criterios de especialistas en el tema que aborda, con el objetivo de que evaluaran la suficiencia y pertinencia de esta, y a su vez aportaran sugerencias y recomendaciones que la pudiesen enriquecer.

El 100% de los especialistas concuerdan en la correspondencia que posee la estrategia con las necesidades del ámbito educativo de las escuelas cubanas actuales, presentándose igual por ciento para la evaluación de la correspondencia del objetivo general con la necesidad educativa identificada. Evaluando el 83.3% de muy de acuerdo la correspondencia entre la estrategia y las características contextuales y el 16,6% la evaluó de acuerdo con las características contextuales.

Con respecto a la estrategia de manera general el 100% de los especialistas consideraron correspondencia entre el objetivo general y el sistema de actividades, entre los objetivos de las sesiones y la consecución del objetivo general, así como el orden o secuencia de cada una de las sesiones.

Fueron varias las recomendaciones brindadas por los especialistas para mejorar la calidad de la estrategia, todas con gran importancia como fue la brindada para modificar las situaciones de conflicto de la sesión 5 evitando las diferencias de género, existiendo cambios en estas para que los niños y las niñas no se sintieran excluidos respectivamente, y potenciar la creatividad. Así mismo se utilizó como recomendación utilizar técnicas bien dinámicas que ya estaba dirigida a niños menores de 10 años, así como manejar la duración de las sesiones que no excediera los 40-45 minutos, que es lo que dura un turno de clase para que no existiera agotamiento en los niños y no hubiese desviación de la atención.

Siendo conclusivo que el 100% de los especialistas hicieron una valoración general de la estrategia de 5 puntos.

Fase 3: Implementación de la estrategia

La estrategia fue aplicada en el grupo 4to B de la escuela primaria "Olga Alonso", grupo para la que fue diseñada, fue desarrollada por las 2 coordinadoras que la elaboraron, jugando indistintamente los roles de coordinadora y co-coordinadora. Se tuvieron en cuenta para la elaboración y aplicación de la estrategia las características del grupo etario con el que se está trabajando, así como su plan docente, siempre concertando con la profesora principal del grupo el horario en el que se realizarían las sesiones.

La estrategia fue implementada en los meses de marzo, abril y primera semana de mayo, tomando en consideración que los escolares no estuvieran en exámenes parciales. Se contó con el apoyo dentro de la institución escolar de la profesora principal de grado y de la psicopedagoga. Mientras que, por parte de la universidad, se contó con el apoyo de los profesores de Psicología Educativa II y Convivencia y Educación.

Se logró un clima sociopsicológico favorable entre los miembros del grupo, así mismo del grupo con las investigadoras, favoreciendo un clima de confianza, respeto mutuo, apertura a las nuevas experiencias, condiciones que fueron creadas desde la primera sesión de trabajo. El grupo se mostró motivado y activo ante las sesiones de trabajo, teniendo mucha implicación,

siempre queriendo participar en las actividades, con un promedio de asistencia en las siete sesiones de 93%.

El interés por abordar los contenidos impartidos en las sesiones en su vida cotidiana se pudo apreciar en las relaciones dentro del aula, en las respuestas a las preguntas que surgían, así como por referencias de la maestra sobre cómo había existido mejora en sus relaciones, así como por relatos de la padres, la madre de uno de los alumnos rechazados expresaba: “llega a casa y lo primero que hace es contarme de las actividades que hicieron, lo que aprendieron y como ya los otros niños lo integran más en el grupo, que ya no siente aislado o agredido”.

Fase 4: Evaluación final de la estrategia psicoeducativa

Evaluación del programa mediante método sociométrico

El instrumento esencial para evaluar la eficacia del proceso interventivo consistía en aplicar al cierre del programa psicoeducativo el mismo test sociométrico aplicado en el proceso diagnóstico, el mismo al igual que en el diagnóstico constaba de dos áreas fundamentales estudio y juego con límite de tres alumnos rechazados o elegido en cada uno, aunque este constaba como particularidad que no era necesario el rechazo de tres alumnos en cualquiera de las áreas.

El test sociométrico al igual que el de la fase diagnóstica fue insertado en el programa SMetric y los índices sociométricos analizados por el método de Newcomb y Bukowski.

El resultado de la estrategia según el método sociométrico fue muy positivo pues se logró que de los cuatro alumnos altamente rechazados dentro del aula en la actividad de estudio antes del programa, con posterioridad a este solo fuera rechazado uno de ellos, aunque este si siguió manteniendo altos índices de rechazo (36,6%), siendo presumiblemente las causas: la ausencia a las sesiones del programa de intervención y porque según refiere la maestra no ha existido mejoras en su conducta durante el tiempo de ejecución del programa, llegando a ser incluso en las últimas semanas hasta violento con la propia maestra. En la esfera del juego, aunque desde el principio esta se mostró como una menor fuente de rechazos, también existió disminución, el único alumno que se mostraba como rechazado en esta área, dejó de serlo. También resulta positivo que la estrategia logró consolidar a los alumnos más populares en su posición de líderes dentro del contexto áulico, aumentando incluso el número de elecciones positivas, ocurriendo esto tanto en la actividad de estudio como en la de juego, siendo significativo que al igual que en el proceso diagnóstico no sean los mismos líderes en la actividad de estudio que en la actividad de juego.

En el proceso diagnóstico los 29 alumnos que realizaron el test sociométrico realizaron tres elecciones negativas cada uno para 87 elecciones negativas en general, en la evaluación realizada con posterioridad al programa de intervención, los propios alumnos decidían a cuantos compañeros rechazaban (se les imponía como límite 3), dándosele la posibilidad de no rechazar a ninguno, lo que buscaba esta alternativa era saber si los contenidos que fueron impartidos durante el programa de intervención, verdaderamente habían sido asimilados por los estudiantes, lo que también mostró números positivos pues en la actividad de estudio se realizaron solo 25 elecciones negativas por los estudiantes de 90 elecciones que podían realizarse para un 27.7%, lo que se explica en que 11 alumnos no rechazaron a ningún

compañero, de los 15 que si rechazaron solo tres agotaron las 3 elecciones negativas, 4 realizaron dos elecciones negativas y 8 alumnos realizaron solo 1 elección negativa.

Mientras que, en la actividad de juego de las 87 elecciones negativas realizadas en el diagnóstico, en esta posterior evaluación solo fueron realizadas 13 elecciones de las 90 posibles, de todos los niños realizaron elecciones negativas 10, 8 con solo 1 elección negativa y 1 con 2 y 3 elecciones negativas respectivamente.

Evaluación del programa mediante elaboración de los alumnos

Otro de los instrumentos utilizados en la evaluación de la estrategia para comprobar si los objetivos iniciales para la que fue creada e implementada se cumplieron, fue mediante una breve composición de los estudiantes, donde debían describir las experiencias positivas que habían vivenciado durante la intervención, señalando los cambios que había sufrido el grupo como espacio sociopsicológico y los aprendizajes adquiridos como resultado de cada uno de los encuentros. (Ver Anexo 8)

Las ideas esenciales que los escolares reflejan en sus textos se refieren a la reducción de las discusiones, conflictos y actos de violencia dentro del grupo; la mejora en la calidad y acercamiento afectivo en las relaciones interpersonales; el cambio de actitud en los niños caracterizados previamente como indisciplinados y más rechazados del grupo y las diversas enseñanzas sobre el rechazo y la aceptación entre iguales. Destacan la necesidad de evitar manifestaciones de rechazo hacia los compañeros, de nombrarlos con sobrenombres de carácter peyorativo, de no discutir ni fajarse con sus amigos, ser más bondadosos y solidarios en relación a los juguetes durante los horarios de juego y la actitud de ayuda que debe predominar cuando otro alumno se encuentra en desventaja en el aprendizaje de los contenidos impartidos por la profesora.

Los alumnos escriben sobre el término del rechazo y sus consecuencias para el rechazado, que esa persona se siente aislada, triste y avergonzada, que dentro de un grupo es necesaria la unidad, varios de ellos relatan haber percibido mayor unidad entre niños que antes peleaban con frecuencia, haciendo énfasis en las dinámicas grupales que hemos realizado las interventoras que fomentan el trabajo en dúos o equipos, como vía para conocerse más y realizar actividades de manera coordinada y colaborativa. En varios de los párrafos hablan sobre el valor de la amistad, el cariño y el respeto como uno de los aprendizajes fundamentales de las sesiones de trabajo, así como la creación de normas de funcionamiento grupal que paulatinamente fueron adoptadas y seguidas por todos, debido también a que fueron ellos mismos con nuestra ayuda quienes las crearon, lo que provocó un mayor implicación y compromiso con las reglas.

Algunas de las frases escritas que demuestran los cambios ocurridos en el grupo y percibidos por ellos mismos son las siguientes:

“...yo veo que algunos niños que se han fajado con otros ya están siendo más unidos, tengo en cuenta que no se pueden rechazar a los amigos...”

“... mientras ellas estuvieron aquí todos nos sentimos bien y contentos porque aprendimos el verdadero amor de compañeros y la amistad...”

“... aprendí que no se puede rechazar a los amigos, que hay que dejarlos jugar con nosotros cuando no los piden...”

Evaluación general de resultados de la estrategia

La Estrategia Psicoeducativa permitió, a partir del cumplimiento de sus objetivos, el fomento y desarrollo de una mejor calidad en las relaciones entre iguales dentro del grupo 4to B. Teniendo como base la importancia de las relaciones con los coetáneos en la edad escolar, como factor potenciador del desarrollo, se llevaron a cabo dinámicas grupales que desarrollaran en los niños habilidades sociales que les permitieran tener un mejor comportamiento social, que no solo se resumieran al contexto áulico, sino también a los demás ámbitos de actuación.

El primer objetivo referido a la sensibilización sobre el tema del rechazo y la aceptación escolar, se cumplió satisfactoriamente, los alumnos llegaron a conocer sobre el término, fueron capaces de reconocer situaciones de rechazo mediante dramatizaciones e incluso transferirlas a situaciones que se dan en el aula, describían las manifestaciones que indicaban rechazo y las consecuencias negativas que sufre el rechazado o ignorado, sobre todo haciendo énfasis en emociones negativas como la tristeza, el llanto, la vergüenza y la soledad. En las actividades además se logró desarrollar la empatía en los niños al colocarlos como posibles rechazados dentro del grupo, exteriorizando las emociones que experimentaban si en algún momento se sentían así. Todo ello ha provocado cambios en la actitud y comportamientos de los alumnos.

La construcción colectiva de normas de comportamiento que contribuyeran a las relaciones de respeto e integración dentro de grupo, les brindó a los alumnos un referente por el cual guiar su conducta, un modelo de alumno en el que son capaces de convertirse al interiorizar dichas reglas creadas, sobre todo porque fueron creadas por ellos mismos, lo que además de facilitar el proceso comunicativo entre ellos, desarrolla la moral, tan importante en esta etapa del desarrollo psicológico.

La intervención no solo se dirigió hacia los alumnos emisores del rechazo en busca de cambiar su postura, sino también hacia los alumnos rechazados con el fin de modificar sus comportamientos indisciplinados y poco sociables, tratando de transformar la reputación social que poseen y que es percibida por los otros, que por ende responden recíprocamente a esa mala reputación. El cambio en la reputación fue logrado, evidenciándose como tal en los valores sociométricos descritos con anterioridad y en los textos donde los niños describen los cambios presenciados en su grupo. Las elecciones de rechazo disminuyeron notablemente con relación al diagnóstico, aunque las razones de sus elecciones como generalidad se mantienen semejantes destacando la disciplina y el rendimiento académico para el juego y actividad de estudio, el hecho de que ya todos los alumnos no ofrezcan el total de tres elecciones, es una muestra de que el cambio positivo en esa reputación se desarrolló según lo planeado. Por otro lado, los alumnos fueron capaces de identificar en todos sus compañeros de aula cualidades positivas que debían mantener y que antes no destacaban en ellos, así como aconsejar sobre las mejoras que eran posibles.

Como generalidad se puede decir que el desarrollo de las mejores relaciones de amistad, pertenencia grupal y unidad, son resultado de la estrategia interventiva, que facilita un ambiente ameno y de cooperación entre los escolares, donde ellos mismos ponen esfuerzo para que esto se mantenga, utilizando a la maestra además como figura fundamental

facilitadora de todos los procesos sociopsicológicos que tengan lugar en el contexto escolar, como sistema social.

Por lo tanto, a partir de los números aquí presentados se entiende que el programa de intervención realizado con el objetivo de potenciar relaciones de aceptación en el alumnado en situación de rechazo fue efectivo.

Conclusiones

El grupo 4toB presentó como necesidad educativa la existencia de relaciones de rechazo entre sus miembros, esta se presenta fundamentalmente sobre cuatro alumnos con un porcentaje cerca del 50%, así como de relaciones donde son ignorados nueve de los miembros del grupo, siendo variadas las causas: desempeño académico, disciplina, así como la calidad de las habilidades sociales que presenta cada niño.

La estrategia fue diseñada por las investigadoras, evaluadas satisfactoriamente por el criterio de cinco especialistas, así mismo cada sesión cumplió con los objetivos para los que fue propuesta creando en los alumnos rechazados relaciones de aceptación, reciprocidad, amistad, así como la sensibilización en los miembros del grupo del fenómeno del rechazo.

De manera general la estrategia se presentó como efectiva, pues además de cumplir con los objetivos propuestos, el test sociométrico indicó disminución de los niveles de rechazo, pasando de cuatro alumnos rechazados a solo uno, así como una disminución significativa de elecciones negativas entre los alumnos del grupo.

Referencias bibliográficas

- Betancourt, A. (1990). *La experiencia vivencial en la dinamica de grupos: tecnicas y ejercicios grupales*. San Juan : Iberoamericana.
- Bidart, M. L. (2007). *Aportes para la sensibilización sobre la violencia de género a nivel social y comunitario*.
- Castro, B., & Gaviria, M. (2005). Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 59-69.
- García-Bacete, F. (2006). Identificación de los alumnos rechazados, comparacion de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451.
- García-Bacete, F., García, I. S., Casares, I. M., Victorian Muñoz-Tinoco, Lagares, I. J., Antón, L. M., . . . Sempere, S. R. (2014). Una intervención global para promover contextos de ayuda en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 111-118.
- García-Bacete, F., Sureda, I., & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en educacion primaria. Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- García-Bacete, F., Sureda, I., Monjas, M. I., Jimenez, I., Muñoz, M. V., Ferrá, P., . . . Sanchez, M. L. (2013). Aulas como contextos de aceptacion y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154.
- García-Bacete, F., Sureda, I., Monjas, M. I., Muñoz-Tinoco, V., Jimenez, I., Milian, I., . . . Andrea Rubio, S. R. (2014). Una intervencion global para promover contextos de ayuda en educacion primaria. *Psicología y Mundo Moderno*, 111-118.

- Garrote, N. (2015). *Programa de Intervención para la reducción del rechazo entre iguales en Educación Primaria*. Valladolid.
- González-Hernandez, A. (1998). *Hacia una sexualidad responsable y feliz*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernandez-Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, M. d. (2014). Parte 3: Proceso de Investigación Cualitativa. En R. Hernandez-Sampieri, C. Fernandez, & M. d. Baptista, *Metodología de la Investigación 6ta Edición*. Ciudad de Mexico: McGRAW-HILL.
- Jaramillo, J. M., Ortiz, K. D., Niño, L. A., Tavera, A. L., & Ortiz1, A. V. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. *Revista diversistas. Perspectivas en Psicología*, 205-215.
- Jiménez, I., Muñoz, V., García-Bacete, F., & Monjas, I. (2016). La reputación social de los niños y niñas rechazados. En J. Román, M. Carbonero, & J. Valdivieso, *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (págs. 4792-4802). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- José, N. S. (2014). *El rechazo entre iguales en educación primaria*.
- Leon, O., & Montero, I. (2003). Parte II: Métodos descriptivos. En O. Leon, & I. Montero, *Metodos de investigación en Psicología y Educación. 3ra Edición*. Madrid: McGraw Hill.
- Llanos, N. G. (2013). *Programa de Intervención para la reducción del rechazo entre iguales en Educación Primaria*. Valladolid, España.
- Mateu, O., Piqueras, J. A., Rivera, M., & Espada, J. P. (2014). Aceptación y rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Av. Psicología*, 205-213.
- Monjas, I., García-Bacete, F., & Sureda, I. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 479-492.
- Nicolau, G. T. (2009). *Estrategia educativa dirigida a preparar a las familias para desarrollar motricidad fina en niños y niñas del sexto año de vida*. Santa Clara: Felix Varela.
- Pino, R. E., Figueroa, E., & Noy, B. P. (2005). Estrategia como resultado científico. En CECIP, *Resultados científicos en Ciencias Pedagógicas*. Santa Clara: Felix Varela.
- Piqueras, J. A., Mateu-Martinez, O., Rivera-Riquelme, M., Espada, J. P., & Oguiles, M. (2014). Aceptación-Rechazo Social Infantil: Relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Av. Psicología*, 22(2), 205-213.
- Rico, P., Castillo, S., Silva, R., & González, R. (2009). Caracterización psicopedagógica del escolar primario. En P. R. Castillo, R. Hernandez, & R. González, *Modelo de escuela primaria: principales transformaciones* (págs. 25-40). Habana: EDUCACION CUBANA.
- Rodríguez, M. (2016). *El rechazo entre iguales en Educación Infantil: Observación de las interacciones entre iguales en momentos de recreo como herramienta de evaluación del rechazo*. Sevilla.
- Rodríguez, M., & Muñoz, V. (2016). *El rechazo entre iguales en educación infantil: Observación de las interacciones entre los iguales en los momentos de recreo como herramienta de evaluación de rechazo*.

Los autores

Claudia Adriana Calvillo Ríos

claudiacalvillo@uaz.edu.mx

Doctora en Psicología con acentuación en Personalidad, Diagnóstico y Psicoterapia. Docente Investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas Francisco García Salinas Unidad Académica de Psicología. Perfil PRODEP. Certificación de Competencia Laboral en el Estándar de Competencia CONOCER. Miembro de la Cátedra CUMEX Psicología de la Salud.

Andrea Patricia Yáñez Juárez

andrearanez@uaz.edu.mx

Doctora en Estudios Novohispanos. Docente Investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas Francisco García Salinas Unidad Académica de Psicología. Perfil PRODEP. Miembro de la Cátedra CUMEX Psicología Educativa.

Miguel Omar Muñoz Domínguez

omunoz@uaz.edu.mx

Doctor en Ciencia Política. Docente Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas Francisco García Salinas Unidad Académica de Psicología. Perfil PRODEP y SNI. Candidato a Investigador Nacional.

Carmen Luz López Miari

carmenluzcips@ceniai.inf.cu

Doctora en Ciencias pedagógicas. Master en Educación con Mención en Psicología Educativa. Investigadora Titular del Grupo de estudios Psicosociales de la Salud del Centro de Investigaciones psicológicas y sociológicas (CIPS), Cuba.

Julio César Casales F.

casales@psico.uh.cu

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias psicológicas. Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Dirige el Programa de Investigaciones acerca de los Determinantes de la Eficacia Directiva y del Ejercicio del Liderazgo de la Facultad de Psicología; presidente de la Sección de Estudios sobre Liderazgo y Procesos Directivos de la Sociedad Cubana de Psicología.

Yoan Hoyos Martínez

CEPROMEDE (Centro Provincial de Medicina Deportiva) de la Habana

Sergio Noriero Escalante

noriescaser@hotmail.com

Licenciada eb Enfermería Especialidad en Gestión y Educación en Medicina de Familia. Máster en Salud Pública. Cursando Doctorado en Salud Pública en la Universidad Juárez Autónoma Tabasco.

Hilda Santos Padrón

hildasanp@gmail.com

Médica. Máster en Salud Pública. Doctora en Ciencias de la Salud. Doctora en Gerencia Pública y Política Social. Profesora-investigadora Universidad Juárez Autónoma Tabasco. Profesora Invitada Escuela Nacional de Salud Pública de Cuba.

Agostina Lestussi

agoslestussi@hotmail.com

Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Maternidad Provincial 25 de Mayo de Catamarca, Argentina.

María Monserrat Pérez

perezmariamonserrat@gmail.com

Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Claudia Torcomian

Doctora en Estudios Sociales de América Latina. Especialista en Psicología Educacional. Licenciada en Psicología Responsable del Programa Nuevas subjetividades en contextos tecnoculturales. Facultad de Psicología, Universidad de Córdoba. Argentina

Norma Vasallo Barrueta

nvasallo@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Licenciada en Ciencias Sociales. Doctora en Ciencias psicológicas. Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Presidenta de la Cátedra de la mujer. UH.

Carolina Barber Caso

carolinabc.psico@gmail.com

Licenciada en Psicología. Operation manager Inter plataforma TherapyChat.

Diana Rosa Rodríguez González

Dairis Galindo Tamayo

Evelyn Fernández Castillo

Yamila Roque Doval

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara, Cuba

Dalia Angelita Hernández Castillo

daliahc@ceniai.ind.cu

Licenciada en Psicología. Aspirante a investigadora del Grupo de estudios psicosociales de la Salud del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de Cuba.

Leonardo Andrés Aguilar Durán

psileonardo@gmail.com

Licenciado en Psicología por la Universidad Central de Venezuela. Ha ejercido labores de docencia en las escuelas de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello y la Universidad Bicentenario de Aragua.

Glorys Ángeles Barroeta Contreras

glorysbarroeta@gmail.com

Licenciada en Psicología por la Universidad Central de Venezuela.

Diomaira del Valle Guillén Fernández

diomi.guillen@gmail.com

Licenciada en Psicología por la Universidad Central de Venezuela.

Lisbeth Catherine Rodríguez Saldeño

lis.rodriguez2015@gmail.com

Licenciada en Psicología por la Universidad Central de Venezuela.

Cristian Venegas Ahumada

cristian.venegas@upla.cl

Doctor (c) en Procesos Sociales y Políticos en América Latina con Mención Sociología. Magíster en Psicología Social con Mención en Psicología Jurídica, Doctor (c) en Procesos Sociales y Políticos en América Latina con Mención Sociología, Psicólogo. Departamento de Psicología Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Verónica Henríquez Acuña

henriquez.veronica@gmail.com

Master. Psicóloga, Universidad Santo Tomás sede Viña del Mar, Chile.

Lilian Leiva Bustos

lilianleiva.b@gmail.com

Psicóloga, Universidad Santo Tomás sede Viña del Mar, Chile.

Juana Pérez Pérez

sebastiana.chin@gmail.com

Psicóloga, Universidad Santo Tomás, sede Viña del Mar, Chile.

Suset Mayea González

smayea@uclv.cu

Licenciada en Psicología, Adiestramiento. Departamento de Psicología, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas

Blanca María Jiménez Reyes

bjreyes@uclv.cu

Licenciada en Psicología, Adiestramiento. Departamento de Psicología, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas



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

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

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

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

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

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

Normas Editoriales

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

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

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

Solo se publicarán trabajos en español y en portugués.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



 ALTERNATIVAS
cuBanas
en psicología