



Universidad  
Central

Facultad de Medicina  
y Ciencias de la Salud

Carrera de Psicología  
Universidad Central de Chile

ISSN 0719-1758 ed. impresa  
ISSN 0719-7748 ed. en línea

# liminales

escritos sobre psicología y sociedad



Carrera de Psicología  
Escuela de Psicología y Terapia Ocupacional  
Volumen XII • Número 24 • Diciembre 2023







# liminales

escritos sobre psicología y sociedad



Universidad  
Central

Carrera de Psicología  
Escuela de Psicología y Terapia Ocupacional  
Volumen XII • Número 24 • Diciembre 2023

## Equipo editorial

### Directora

Mg. Carolina Pezoa, Chile

### Comité Científico Nacional

Dr. Roberto Aceituno, Universidad de Chile

Dra. Kathya Araujo,  
Universidad de Santiago de Chile

Mg. Matías Asún, Director Greenpace Chile

Dr. Alejandro Bilbao, Universidad Andrés Bello

Dr. Niklas Bornhauser,  
Universidad Andrés Bello

Dra. María Teresa del Río,  
Universidad Central de Chile

Dr. Alejandro Garcés,  
Universidad Católica del Norte

Dr. Francisco Jeanneret, Universidad Academia  
de Humanismo Cristiano

Dra. Adriana Kaulino,  
Universidad Diego Portales

Mg. Elizabeth Lira,  
Universidad Alberto Hurtado

Mg. Matilde Maddaleno,  
Universidad de Santiago de Chile

Dr. Marcelo Mardones Peñaloza,  
Universidad Diego Portales

Dr. Rodolfo Mardones,  
Universidad Austral de Chile

Dr. Gonzalo Miranda, Universidad de los Lagos

Dra. Denise Oyarzun,  
Universidad Central de Chile

Dra. María José Reyes,  
Universidad de Chile

Dr. Gonzalo Salas,  
Universidad Católica del Maule

Dr. Pedro Salinas, Universidad Central de Chile

Dr. Gonzalo Soto, Universidad Central de Chile

Dra. Silvana Vetö,  
Universidad Nacional Andrés Bello

Dra. María Inés Winkler,  
Universidad Alberto Hurtado

### Editores

Dra. Mariela Andrades, Chile

Mg. Georg Unger, Chile

### Comité Científico Internacional

Dra. Ana María Araujo, Universidad de la  
República, Uruguay

Dra. Edna Castro de Oliveira, Universidad  
de Brasilia, Brasil

Dra. Florencia D'Aloisio, Universidad  
Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Fernando de Yzaguirre, Universidad del  
Atlántico, Colombia

Dr. Jorge Mario Flores, Universidad de  
Tijuana, México

Dr. Lupicinio Iñiguez, Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

Dr. Gregorio Kaminsky, Universidad  
Nacional de Río Negro, Argentina

Dra. Dina Krauskopf, Universidad de Costa  
Rica, Costa Rica

Dra. Sonia Lahoz, Instituto Nacional de  
Derechos Humanos, España

Dra. Ligia Lopez Moreno, Universidad de  
Manizales, Colombia

Mg. Jahir Navalles, Universidad Autónoma  
Metropolitana Iztapalapa, México

Dr. Darío Páez, Universidad del País Vasco,  
España

Dr. Rodolfo Parisi, Universidad Nacional de  
San Luis, Argentina

Dra. Rayen Rovira Rubio, Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

Dra. Marisa Ruiz-Trejo, Universidad  
Nacional Autónoma de México, México

# Índice

## EDITORIAL

- El sello de la Psicología en la Universidad Central de Chile 9  
*The Seal of Psychology at the Central University of Chile*  
 Por Carolina Pezoa Carrillos y Georg Unger Vergara

## ARTÍCULOS

- Anistia e ruptura: Rememorar, julgar, responsabilizar para não repetir 17  
*Amnistía y ruptura: Recordar, juzgar, responsabilizar por no repetir*  
*Amnesty and rupture: Remember, judge, take responsibility for not repeating*  
 Por Rita Maria Manso de Barros
- Acción profesional en Psicología Educacional desde la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos 39  
*Professional Action in Educational Psychology based on the Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists*  
 Por Zita María Teresa Juliá Jorquera
- ¿Una “base” en la Antártica para la identidad social? Conceptualización de una identidad social Antártica 61  
*A “base” in Antarctica for social identity? Foundations for the conceptualization of an Antarctic social identity*  
 Por Claudia Estrada Goic, José Manuel Cárdenas, Ismael Gallardo, Jaime Barrientos
- Tipos psicológicos junguianos y creatividad en arte y arquitectura. Reflexion desde la experiencia docente universitaria. 81  
*Jungian psychological types and creativity in art and architecture. Reflection from university teaching experience*  
 Por Omar Cañete Islas, Álvaro Carrasco Guzmán
- ¿Coexistir o no coexistir? Ese es el dilema a resolver para una vida personal y planetaria más saludable y feliz 103  
*To coexist or not to coexist? That is the dilemma to be resolved for a healthier and happier personal and planetary life.*  
 Por Patricio Alarcón Carvacho

- Identidad del rol de hermanas religiosas católicas en Santiago, Chile 123  
*Role identity of catholic religious sisters in Santiago, Chile*  
 Por Carlos Ignacio Díaz, Monserrat Toro, Dalvy Valdivia, Isabel Morales,  
 Marcelo Flores, Antonia Sepulveda
- Adaptación y validación del Inventario de Compromiso con la Clase en 149  
 estudiantes secundarios y universitarios de Argentina, Bolivia y Chile  
*Adaptation and validation of the Class Engagement Inventory in secondary  
 and university students from Argentina, Bolivia and Chile*  
 Por Francisco Leal-Soto, Olga Cuadros Jiménez, Rodrigo Ferrer-Urbina,  
 Juan Dávila
- Lo que insiste, lo que cambia, lo que emerge en el quehacer en 169  
 Psicología Comunitaria: Los casos de Argentina, México y Uruguay  
*What insists, what changes, what emerges in the work of Community  
 Psychology: The Argentina, Mexico and Uruguay cases*  
 Por María Malena Lenta, Teresita Castillo, Lucía Pierri, Gustavo Javier  
 Rigueiral, Alicia Raquel Rodríguez Ferreyra

#### LUGARES DE LA PALABRA

- Las esquizofrenias y una perspectiva de cuidados mentales 201  
*Schizophrenias and a Perspective on Mental Care*  
 Por Viviana Pereda Ruiz
- Teresa Huneus Cox (1931 – 2017): Una psicóloga y mujer admirable 215  
*Teresa Huneus Cox (1931 – 2017): An admirable psychologist and woman*  
 Por Georg Unger Vergara
- Envíos e instrucciones para autores 223

Volumen XII • Número 24 • Diciembre de 2023 - SANTIAGO - CHILE  
 ISSN 0719-1758 versión impresa / ISSN 0719-7748 versión en línea



Licencia CC BY 4.0.

EDITA: CARRERA DE PSICOLOGÍA. FACULTAD DE MEDICINA Y CIENCIAS DE LA SALUD  
 UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

Corrección de textos: Rogelio Rodríguez Muñoz / Diseño: Patricio Castillo Romero (entremedios.cl)

## Editorial: El sello de la Psicología en la Universidad Central de Chile

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.814>

Licencia CC BY 4.0.

Tras 12 años de publicación de *Revista Liminales, Escritos sobre Psicología y Sociedad* queremos dar inicio a una nueva sección llamada Lugares de la Palabra. Lo que nos lleva a crear este apartado es una opción por hacer memoria, por construirla y archivarla para que quede constancia de lo que fuimos y de lo que somos como institución ocupada del saber y su difusión.

En este nuevo apartado de nuestra revista queremos darles a conocer el contenido de diversas actividades de extensión de la carrera y también entrevistas a psicólogas y psicólogos relevantes por su quehacer y/o aporte a nuestra disciplina. En esta oportunidad podrán acceder a la conferencia de Viviana Pereda Ruiz, que aborda el tema de Las esquizofrenias y una perspectiva de los cuidados mentales. Este texto corresponde a la revisión de la conferencia que dictó el 4 de octubre de 2023 en nuestra casa de estudios, en el marco del Sexto Seminario Permanente de Psicología Social y Comunitaria. Su perspectiva es muy interesante ya que hay pocos trabajos relativos a las esquizofrenias por parte de psicólogas o psicólogos. Es relevante también porque Viviana se formó en esta área junto a Teresa Hunneus Cox destacada especialista en este campo y una de las psicólogas más comprometidas con el trabajo gremial y la lucha por los derechos humanos en dictadura. Por esta causa, junto a la autora hemos decidido presentar una reseña biográfica de Teresa Hunneus, misma que fue autorizada por su familia.

En esta oportunidad también, con este escrito que ofrecemos a modo de prólogo, queremos saldar una deuda importante. Corresponde enfrentar la tarea de dar cuenta de algunos hitos que marcan el desarrollo de la carrera de Psicología en la Universidad Central de Chile a cuarenta y un años de su fundación, ya que ella vio la luz junto con la creación de la primera universidad privada de Chile, la nuestra.

Hoy queremos visibilizar el esfuerzo, el compromiso y el trabajo cotidiano por formar psicólogos y psicólogas comprometidos con el desarrollo humano en nuestro país. Retomamos quizás algo que dejamos por un tiempo de hacer, y este medio parece ser el más indicado.

Este acto es consistente con el sello de nuestra carrera. El ethos que la define es el de la valoración y el desarrollo de *una teoría en acción para la transformación situada*. En él se conjuga la visión y la misión de la Unidad, en términos de aportar a la construcción de una psicología científica y a la formación de agentes sociales profesionales sensibles a las problemáticas comunitarias, del país y de la región, de modo que su quehacer surja desde un pensamiento reflexivo, comprometido y crítico y que esté, por lo tanto, orientado a la transformación de aquellas condiciones que generan y mantienen dichos problemas sociales y que atiendan a los efectos que estos tienen en las personas y colectivos sociales con los que se entra en relación o de los que se teoriza.

Pasando a compartir con ustedes algunas notas históricas sobre nuestra carrera, debemos mencionar que esta tuvo sus inicios el año 1983 y que transitó por distintos territorios –San Bernardo, La Reina y Santiago– que en cierto modo se correspondieron con distintas etapas de desarrollo de la universidad y, que este tránsito le aportó una identidad que la posiciona en el medio con un sello distintivo.

Sus académicos participaron en aquella década en los Congresos Nacionales de Psicología organizados por el Colegio de Psicólogos de Chile A.G. y siguieron participado en ellos en la década siguiente. Su intervención no correspondió solo a la presentación de ponencias, sino también a la calidad de integrantes de los comités científicos y organizadores de los mismos. Con ello queremos resaltar que tempranamente la carrera fue reconocida académicamente por sus pares.

Siempre en el campo del aporte a la ciencia psicológica es necesario recordar que el único Congreso Interamericano de Psicología realizado hasta hoy en Chile se verificó el año 1993 (XXIV Congreso) y el presidente de su comité organizador fue el profesor Julio Villegas, coordinador del área social de la carrera de Psicología de la Universidad Central de Chile. Su aporte a la psicología latinoamericana en el exilio y en Chile le valieron ser parte de la Junta Directiva de la Sociedad Interamericana de Psicología en dos periodos y el año 2015 recibió el Premio Interamericano

de Psicología otorgado por dicha sociedad, siendo el único chileno que ha alcanzado esta distinción.

Fuera del trabajo académico, el aporte a la psicología científica y a la participación en nuestra asociación gremial hay experiencias que sitúan a nuestros académicos o egresados en el campo de la política pública.

Es relevante recordar, por ejemplo, que en 1992 el profesor Georg Unger fue invitado junto al decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales, Domingo Asún, a formar parte de la comisión consultiva que permitió la incorporación del psicólogo a la atención primaria de la salud, luego del código sanitario de 1993. Este hecho constituyó, sin duda, un hito en la historia de la salud pública en Chile.

Obviamente, en este punto la carrera y la universidad eran más complejas. La Universidad logró desarrollar en la década siguiente un programa de Psicología en una nueva sede de la Universidad en la ciudad de La Serena. Este proyecto se implementó progresivamente con modernas instalaciones, un equipo de profesores planta, un centro de atención psicológica y donde se han ido logrando significativos aportes al desarrollo universitario regional gracias a su vinculación con el medio.

El año 2010 la carrera estaba localizada ya en Santiago Centro. Ese año se involucró activamente en un conflicto de proporciones, que acaparó la mirada de la opinión pública nacional, cuando un grupo de autoridades intentó vender parte del patrimonio de nuestra casa de estudios y cambiar sus estatutos. Tal como relata CIPER se movilizaron cientos de estudiantes y profesores logrando evitar que la Universidad se transformara en una institución con fines de lucro ya que a “(...) diferencia de otras universidades privadas cuyos patrimonios pertenecen a sociedades inmobiliarias, la corporación reinvierte todas sus utilidades y es propietaria de los edificios, terrenos y demás bienes” (CIPER, 28.04.2011).

El accionar de estudiantes y académicos fue apoyado por la CONFECH y la movilización estudiantil se expandió por todo el país. Finalmente, la Universidad recuperó su estabilidad e institucionalidad y continuó progresando.

Son muchas las actividades de extensión que ha organizado y auspiciado la carrera. Destacan entre ellas las de alcance latinoamericano y mundial como el VIII Congreso Internacional de Psicología Social de la Liberación,

el Seminario Iberoamericano sobre drogas en poblaciones severamente excluidas junto a la RIOD y los gobiernos de España y de Chile, el IV Congreso Internacional de Praxis Comunitaria, el XXI Congreso Nacional de Psicología Clínica «Familia y Pareja: Tradición y Diversidad» y la séptima versión de la Conferencia Internacional de Psicología Comunitaria.

Un hito en el desarrollo de nuestra unidad académica lo constituye la creación de dos programas de posgrado. El año 2016 comenzó a dictarse el primer magister de Psicología en la Universidad Central de Chile bajo la dirección de la actual directora de carrera, Dra. (c) Carolina Pezoa: el Magister en Psicología Educativa y Gestión de la Convivencia Escolar. En el año 2018 se sumó el Magister en Estudios de Género e Intervención Psicosocial bajo la dirección del Dr. Gonzalo Soto G., actual director de la Escuela de Psicología y Terapia Ocupacional.

Para finalizar, debemos destacar el esfuerzo de la carrera de Psicología por contribuir al desarrollo de la ciencia psicológica a través de publicaciones científicas. El año 1988 nace la primera revista científica de una escuela privada de Psicología y esta perteneció a la Universidad Central de Chile. Se trata de la revista *Psicología y Ciencias Humanas*, la quinta publicación regular de psicología del país y la tercera de carácter general, con un marcado énfasis psicosocial (Toro y Villegas, 1999; Polanco et al., 2017). Este esfuerzo editorial se descontinuó, pero se reanudó con la edición de la revista *Pensamiento y Sociedad* en el año 2002 y en el año 2007 se publicó la primera revista online de la carrera llamada *Ciencia Psicológica*.

En el año 2011 el claustro docente decidió fomentar un nuevo esfuerzo editorial de carácter científico y desde entonces se edita ininterrumpidamente la revista *Liminales, Escritos sobre Psicología y Sociedad*, cuyo primer número apareció el año 2012 (Polanco et al., 2017).

Con doce años de existencia *Liminales* figura en los catálogos de Latindex, Erihplus, Redib, Latinrev, Miar Clase y el Portal de Revistas Académicas Chilenas.

Esperamos que este nuevo número contribuya al pensamiento de nuestra disciplina y aporte al desarrollo de nuevas investigaciones que sirvan a la promoción del bienestar humano.

## Referencias bibliográficas

CIPER. <https://www.ciperchile.cl/2011/04/28/>

[el-negocio-que-esconde-la-venta-de-la-universidad-central/](https://www.ciperchile.cl/2011/04/28/el-negocio-que-esconde-la-venta-de-la-universidad-central/)

Polanco-Carrasco, R., Gallegos, M., Salas, G. y López-López, W. (2017). Las revistas de psicología en Chile: historia y situación actual. *Terapia psicológica*, 35(1), 81-93. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082017000100008>

Toro, J. y Villegas, J. (1999). Psicología en Chile. *Psicología en las Américas*, 129-153.

Dra. (c) Carolina Pezoa Carrillos  
Directora Revista Liminales  
Carrera de Psicología  
Universidad Central de Chile

Mg. Georg Unger Vergara  
Editor General Revista Liminales  
Carrera de Psicología  
Universidad Central de Chile



# *Artículos*

---





## Anistia e ruptura: Rememorar, julgar, responsabilizar para não repetir

### *Amnistía y ruptura: Recordar, juzgar, responsabilizar por no repetir*

### *Amnesty and rupture: Remember, judge, take responsibility for not repeating*

---

Recepción: 5 de enero de 2023 / Aceptación: 31 de agosto de 2023

Rita Maria Manso De Barros<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.709>

Licencia CC BY 4.0.

#### Resumo

Como a palavra *anistia* voltou a circular no Brasil, referente aos supostos, e até mesmo prováveis, crimes cometidos por seus inúmeros atores durante os quatro anos do governo de extrema-direita (2018-2022), fugindo da responsabilização pelos efeitos de seus atos e omissões, este artigo discute, a partir do referencial teórico psicanalítico, os mecanismos que levam à reprodução do mesmo e suas consequências íntimas e coletivas quando uma situação traumática não é superada. Expõe o pensamento freudiano sobre o trauma e a necessidade de romper com a compulsão a repetir que ele impulsiona. Toma o pensamento lacanianiano sobre *tyché* e *automaton* e o destino peculiar que Ferenczi confere ao conceito de negação do fato traumático. Destaca os momentos mais recentes de trauma coletivo vivido no Brasil e o tratamento deliberadamente displicente dado à pandemia e o sufocamento de manifestações artísticas, intelectuais, científicas. Vários países da América do Sul sofreram golpes militares e viveram sob o jugo de ditadores no século XX. Contudo, o Brasil foi o único que não apurou e julgou os crimes perpetrados durante a ditadura (1964-1985), o que causa apreensão que isso se repita

---

1 Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Psicanálise e Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-graduação em Psicanálise, Mestrado e Doutorado, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorado em Teoria Psicanalítica pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutorado pelo Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Rua Santa Clara, 266/apto. 801. Copacabana, RJ, Brasil. CEP: 22041-012. Correio eletrônico: [rita.barros@unirio.br](mailto:rita.barros@unirio.br) / [ritamanso2008@gmail.com](mailto:ritamanso2008@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7603-8062>

após os quatro anos de destruição e terror vividos sob o regime fascista de Bolsonaro e seus asseclas. O artigo propõe a orientação psicanalítica que coloca a necessidade de romper com a reprodução do mesmo para superação de traumas, construção de memória para continuidade da vida.

Palavras-chave: anistia, repetição, crimes em massa, trauma, ruptura, negação

## Resumen

Como la palabra amnistía ha vuelto a circular en Brasil, en referencia a los presuntos, e incluso probables, crímenes cometidos por sus numerosos actores durante los cuatro años de gobierno de ultraderecha (2018-2022), huyendo de la rendición de cuentas por los efectos de sus actos y omisiones, este artículo discute, basado en el marco teórico psicoanalítico, los mecanismos que conducen a su reproducción y sus consecuencias íntimas y colectivas cuando no se supera una situación traumática. Expone el pensamiento freudiano sobre el trauma y la necesidad de romper con la compulsión de repetición que impulsa. Toma el pensamiento de Jacques Lacan sobre *tyché* y *autómaton* y el destino peculiar que Ferenczi le da al concepto de negación del hecho traumático. Destaca los momentos más recientes de trauma colectivo vividos en Brasil y el tratamiento deliberadamente negligente dado a la pandemia y la asfixia de las manifestaciones artísticas, intelectuales y científicas. Varios países de América del Sur sufrieron golpes militares y vivieron bajo el yugo de dictadores en el siglo XX. Sin embargo, Brasil fue el único que no investigó y juzgó los crímenes perpetrados durante la dictadura (1964-1985), lo que genera preocupación de que esto se repita luego de los cuatro años de destrucción y terror vividos bajo el régimen fascista de Bolsonaro y su secuaces. El artículo propone una orientación psicanalítica que destaca la necesidad de romper con la reproducción de lo mismo para superar los traumas, construyendo memoria para la continuidad de la vida.

*Palabras clave:* amnistía, repetición, crímenes masivos, trauma, ruptura, negación

## Abstract

As the word *amnesty* has returned to circulate in Brazil, referring to the alleged, and even probable, crimes committed by its numerous actors during the four years of the far-right government (2018-2022), fleeing accountability for the effects of their acts and omissions; based on the psychoanalytic theoretical framework this article discusses the mechanisms that lead to its reproduction and its intimate and collective consequences when a traumatic situation is not overcome. It exposes Freudian thinking about trauma and the need to break with the compulsion to repeat that it drives. It takes the Lacanian thought about *tyché* and *automaton* and the peculiar fate that Ferenczi gives to the concept of denial of the traumatic fact. It highlights the most recent moments of collective trauma experienced in Brazil and the deliberately negligent treatment given to the pandemic and the suffocation of artistic, intellectual and scientific manifestations. Several countries in South America suffered military coups and lived under the yoke of dictators in the 20th century. However, Brazil was the only one that did not investigate and judge the crimes perpetrated during the dictatorship (1964-1985), which causes concern that this will be repeated after the four years of destruction and terror experienced under the fascist regime of Bolsonaro and his followers. The article proposes a psychoanalytic orientation that highlights the need to break with the reproduction of the same to overcome traumas, building memory for the continuity of life.

*Keywords:* amnesty, repetition, mass crimes, trauma, rupture, denial

A minha alma tá armada e apontada

Para cara do sossego!

(Sêgo! Sêgo! Sêgo! Sêgo!)

Pois paz sem voz, paz sem voz

Não é paz, é medo!

(Medo! Medo! Medo! Medo!)

*O Rappa, 1999<sup>2</sup>.*

---

2 Letra da música *Minha Alma* (A paz que eu não quero) do grupo *O Rappa*. Warner Music.

Ora, ora, quem diria, a palavra *anistia* voltou a circular no Brasil! E referente aos supostos, e até mesmo prováveis, crimes cometidos por seus inúmeros atores durante os quatro anos do governo de extrema-direita no Brasil (2018-2022), comandado pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. A ideia central é escapar da responsabilização pelos efeitos de seus atos e omissões. Então serão precisas rupturas!

Como psicanalista, preocupa-me o preço que as subjetividades brasileiras pagam pela negação de acontecimentos que lhes lesaram não só em suas vidas, mas também no mais íntimo de seus seres e que a justiça não reconheça os meliantes como autores de crimes e busquem a reparação. Ao contrário: anistiar um reconhecido infrator sem que ele passe por julgamento justo é condenar a vítima a manter a ferida aberta, é torná-la vulnerável, exposta e indefesa a novos crimes, abandonada a um país sem lei e sem ordem. É isso que vemos em casos de feminicídio onde a vítima é transformada em autora, provocadora da própria morte.

Como alguns de nós sabemos, (infelizmente tal conhecimento é roubado da maioria do povo brasileiro), as ditaduras dos países do Cone Sul (Brasil, Uruguai, Argentina e Chile) associaram-se, com a supervisão dos Estados Unidos da América do Norte, na Operação Condor. Esta tinha por objetivo exterminar aqueles que eram contra os regimes autoritários impostos. Foram centenas de milhares de torturados, mortos, desaparecidos pelos militares e policiais armados, com o incentivo e suporte de empresários. Contudo, ao contrário dos demais países, o Brasil não julgou os praticantes dessas atrocidades.

A vivência da ditadura no Brasil, iniciada em 1964, serve de laboratório e se espalha por países vizinhos. No Chile, o general Augusto Pinochet derruba o presidente democraticamente eleito Salvador Allende em 11 de setembro de 1973, causando mais de três mil mortes, mais de mil desaparecidos e mais de 28 mil torturadas. No Uruguai, o golpe empresarial-militar aconteceu em 1973, logo após o do Chile e permaneceu por doze anos. Praticou censura e brutalidade policial que produziu 202 mortos, 196 desaparecidos e forçou ao exílio cerca de 380 mil uruguaios, quase 14% da população na época (Clepf, 2021). Na Argentina, embora os números oficiais apontem 8631 mortos e desaparecidos entre 1976 a 1983, o número estimado é de trinta mil. Mas é extremamente relevante destacar que houve o julgamento dos generais sanguinários em 1985, sob o comando do Procurador Julio Strassera. Para a esperança de tantos chilenos, em 1998

o juiz espanhol Baltazar Garzón processa Pinochet pelos crimes de terrorismo, genocídio e torturas.

Já no Brasil a grande parte de nossas crianças e jovens ignoram que fomos vítimas de um golpe empresarial-militar que depôs um presidente legitimamente eleito, João Goulart, fechou o Congresso e impôs a censura nas artes, nos partidos, na luta por melhores condições de vida para o povo brasileiro. Alguns livros de História, sob esses quatro anos de extrema-direita de Bolsonaro, saudavam o golpe como uma “revolução redentora”, que salvou o país das garras do “comunismo”. Enalteceu-se conhecidos torturadores em rede de televisão nacional, como foi o voto do ainda deputado federal Bolsonaro, “voto pelo Coronel Carlos Brilhante Ustra, o horror de Dilma Roussef”, uma assembleia onde mais de setenta por cento dos representantes estão ali para proteger os interesses da elite brasileira, isto é, 0,6% da população.

E a História volta a se repetir no novo século XXI nas tentativas bem ou mal sucedidas de novos golpes contra presidentes progressistas: na Bolívia com o golpe que impede Evo Morales de assumir a Presidência<sup>3</sup> e é depois levado ao poder pelo próprio povo boliviano; no Equador, com a tentativa de prisão de Rafael Correa; no Paraguai, com o impedimento de Fernando Lugo; no Brasil, com o golpe travestido de procedimento legal contra a presidente Dilma Roussef.

A palavra anistia foi intensamente ouvida ao final dos anos de chumbo. A saída da ditadura empresarial-militar no Brasil (1964-1985) deu-se após um acordo das forças civis democráticas com as armadas, com a aquiescência da parcela da elite que promoveu o golpe, como a única resposta possível à incansável luta de grande parcela do povo brasileiro insatisfeito e revoltado com o jugo dos generais, fortalecida por a *little and substantial help from our progressive friends around the world*<sup>4</sup>. ‘Anistia ampla, geral e irrestrita’ eram as palavras de ordem gritadas nas ruas naqueles momentos

---

3 Alegava-se que era demais Evo Morales ficar por tantos anos no poder, que a democracia exige alternância. Mas nenhum país rico se incomodou com o fato de Angela Merkel (2005-2021), chanceler da Alemanha, ter ficado dezesseis anos no poder!

4 Referência à música *With a little help for my friends* de Lennon e McCartney, no álbum Sgt. Peppers, só para lembrar dos Beatles, porque mesmo na desgraça da ditadura, cantávamos e dançávamos. Com Chico Buarque, Milton Nascimento, Elis Regina, Belchior, Gonzaguinha, Gal Costa, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Maria Bethânia, Erasmo Carlos, Jorge Ben e tantos outros artistas que nos ofereciam força com suas artes para suportar o tranco.

terríveis, que perduravam desde 1964 e recrudesceram com a implantação do AI-5 em dezembro de 1968 – que promoveu torturas, assassinatos, desaparecimentos - sem saber quais seriam as consequências futuras da ausência de julgamentos dos crimes cometidos, apenas queríamos que a tortura acabasse, que pudessemos voltar a nos reunir, que a fome e o desemprego terminassem, que tivéssemos a liberdade de escolher quem nos governaria. Queríamos votar! Condescendemos.

No final de 1978, foi realizado em São Paulo o 1º. Congresso Nacional da Anistia, que foi um marco político para o movimento. Foi neste evento que se lançou a palavra de ordem “Anistia ampla, geral e irrestrita”. Ampla, porque deveria alcançar todos os punidos com base nos Atos Institucionais, geral e irrestrita porque não deveriam impor qualquer condição aos seus beneficiários e nem o exame de mérito dos atos praticados (Pereira & Marvilla, 2005, p. 106).

Lá, como agora, tudo que desejávamos era a possibilidade de escapar da ameaça existencial que pairava sobre nossos corpos, corações e mentes. Agora, 2022, pudemos nos livrar momentaneamente do fascismo pelo voto; outrora, nos submetíamos ou definharíamos, estávamos exaustos e concordamos por coação. Mas o fascismo continuou hibernando já que não houve julgamento. E o mal aguardou.

## **A intenção de matar ou a necropolítica em ação**

As negociações que se iniciam, neste momento em que Luís Inácio Lula da Silva foi eleito, podem dar origem às tentativas de ‘deixar para trás’ todas as desgraças provocadas deliberadamente pelo governo de Jair Bolsonaro. Elas não são poucas e têm a equivalência do genocídio praticado durante a Segunda Guerra Mundial contra uma grande parcela da população civil, isto é, desarmada, indefesa, desamparada. No caso recente do Brasil, o mais gritante desses crimes foi a prática de deixar morrer durante a pandemia da Sars-cov-2, vírus que ainda permanece provocando mortes ou deixando sequelas naqueles que tiveram a Covid. Faltaram cuidados e, no caso mais pavoroso, faltou oxigênio nos hospitais de Manaus. As pessoas morreram com falta de ar e foram imitadas pelo Presidente! Quem socorreu o povo manauara foi o governo solidário da Venezuela, país execrado pelo mesmo governante.

As consequências dos dois piores anos (2020 e 2021) de pandemia no Brasil foram essencialmente nefastas. O mais importante documento vem do campo da pesquisa rigorosa das universidades públicas, através do estudo elaborado pelos professores Deisy de Freitas Lima Ventura, advogada de formação e professora titular da FSP/USP, Fernando Mussa Abujamra Aith, professor titular da FSP/USP e Rossana Rocha Reis, professora do Departamento de Ciência Política - DCP/USP, com o amparo de seus alunos e colaboradores. Conforme identificam no Relatório, o estudo fez parte do projeto de pesquisa “Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil”, do Centro de Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário (CEPEDISA) da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, realizado em parceria com a Organização Não-Governamental Conectas Direitos Humanos até janeiro de 2021 e, desde então, com o Conselho Nacional de Secretários de Saúde, com o objetivo de coletar as normas federais e estaduais relativas à Covid-19 e avaliar o seu impacto sobre os direitos humanos no Brasil.

Este estudo embasou as investigações perpetradas pelos Senadores na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da COVID. Quem acompanhou a transmissão pela TV Senado vislumbrou, com horror, a torrente de depoimentos que desnudaram práticas escusas e corrompidas. Como resultado do julgamento, ao Presidente foram imputados diversos crimes: epidemia com resultado de morte; infração de medida sanitária preventiva; charlatanismo; incitação ao crime; falsificação de documento particular; emprego irregular de verbas públicas; prevaricação; crimes contra a humanidade, nas modalidades extermínio, perseguição e outros atos desumanos; violação de direito social; incompatibilidade com dignidade, honra e decoro do cargo.

Enquanto o público aguarda o desenrolar das consequências da CPI, avesso à prática de “dar em nada”, o Procurador Geral da República, Augusto Aras, pede o arquivamento de todos os processos contra o futuro ex-presidente, seus ministros e familiares<sup>5</sup>, alegando que o que foi praticado e dito não constitui prova penal suficiente, tendo em vista que pouco se sabia sobre o vírus e que a liberdade de expressão contempla seus ditos na incerteza: “é só uma gripezinha”, “quer que eu faça o quê?”, “E daí? Não

---

5 <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/11/07/pgr-pede-para-stf-arquivar-mais-uma-apuracao-da-cpi-da-covid-contra-bolsonaro-filhos-e-aliados.ghtml>

sou coveiro”, “é só tomar cloroquina”, “vão ficar de mimimi até quando?”, “a economia é mais importante que a pandemia”, “país de maricas”<sup>6</sup>.

Mas os achados da pesquisa desenvolvida no CEPEDISA demonstraram, com dados coletados no período de 03/02/20 a 28/05/21, o contrário, seus ditos remontavam a um projeto. Confirmaram “a hipótese de que estava em curso no Brasil uma estratégia de disseminação da Covid-19, promovida de forma sistemática em âmbito federal” (Ventura et alii, 2021: p. 12). Baseados em documentos oficiais e informações correspondentes a eventos (ações e omissões) que demonstraram a presença de “intencionalidade, aqui compreendida simplesmente como a confluência entre a consciência dos atos e omissões praticados, e a vontade de praticá-los” (idem).

A intencionalidade ficou escancarada nas falas proferidas na reunião do dia 22 de abril de 2020<sup>7</sup>, do então Presidente com seus Ministros de Estado, cujos vídeo e desgravação foram liberados pelo Ministro do Superior Tribunal Federal (STF), Celso de Mello. Deixaram aos civilizados estarrecidamente claros seus propósitos: “mudo a direção da Polícia Federal, mas não vou deixar prender um filho meu” (Jair Bolsonaro, Presidente), [os funcionários públicos] “já estão há dois anos sem aumento e a gente faz assim: rola na grama com ele e enfia uma granada em seu bolso” (Paulo Guedes, Ministro da Economia); “vamos aproveitar que eles estão distraídos com a pandemia e vamos passar a boiada” [para desmatar, grilar e garimpar] (Ricardo Salles, Ministro da Agricultura), “tem que prender todo mundo, a começar pelos que estão hoje no STF” (Ricardo Weintraub, Ministro da Educação), “as mulheres que são vítimas do zika vírus vão abortar, e agora vem do coronavírus? Será que vão querer liberar que todos que tiveram coronavírus poderão abortar no Brasil? Vão liberar geral? O seu ministério (dirigindo-se ao Ministro da Saúde, o desanimado Nelson Teich, recém-chegado, demissionário um mês após a posse), tá lotado de feminista que tem uma pauta única que é a liberação de aborto” [como evangélica era contra o aborto, mesmo que de uma gravidez originada por estupro] (Damares Alves, Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos).

---

6 <https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembre-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/>

7 <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/confira-a-integra-da-degravacao-da-reuniao-ministerial-de-22-de-abril.htm>

A necropolítica foi colocada em ação, aplicada sem nenhuma misericórdia ao povo brasileiro em situação de desamparo, pressupondo “que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (Mbembe, 2018, p. 5). Resta, aos que sobreviverem, a responsabilidade de clamar por justiça – e não, como afirmam alguns, por vingança. Esta última mereceria um estudo à parte. Mas, por agora, vale recordar o quanto as histórias em que uma personagem é vilipendiada, humilhada, torturada e ainda assim consegue dar a volta por cima e fazer seus algozes pagarem na mesma moeda são intensamente prezadas pelo gosto popular. Basta lembrar do êxito de público do recente filme sul-coreano *Parasita*, de Bong Joon-ho (2019), ganhador, entre outros prêmios, do Oscar de 2020. Mas não se espera vingança, tão humana, aguarda-se justiça.

## Repetir, reproduzir

No campo da psicanálise, o estranho fenômeno da compulsão à repetição é bastante conhecido e trabalhado em sua singularidade. Mas é preciso demarcar uma diferença crucial entre reprodução e repetição, destrinchada por Lacan no *Seminário II: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1985). Reproduzir tem para nós, psicanalistas, a ideia do mesmo, isto é, ela não indica o novo como saída, não provoca nenhuma ruptura. A reprodução de movimentos das máquinas são um bom exemplo. Entre os humanos, muitos sabem que aquilo que se está fazendo novamente poderá levar ao abismo, mas mesmo assim o faz. Tem gente que inclusive procura deliberadamente o poço para afundar, não podendo ver um sem se atirar. Muitas vezes é a reprodução do mesmo (*automaton*) que conduz um sujeito a procurar uma psicanálise; ele sente-se preso em engrenagens poderosas das quais não consegue se desvencilhar, sobretudo no que diz respeito às parcerias amorosas que têm desenlaces devastadores. Ao desconfiar de quê algo está errado, o sujeito se torna um pesquisador de si mesmo, agora com o testemunho do analista, que poderá apontar o fenômeno. Não é fácil e o caminhar não se dá sem angústia, mas é um método possível que poderá mudar o caminho da satisfação pulsional. De um lado há a consciência de uma força mais forte que a vontade e ele teme; de outro, há também algo mais forte que o seduz pelo convulsionamento do ser que redundará em gozo. Medo e atração.

Já a repetição (*tyché*) pede a produção de algo novo que indique uma saída para não produzir o mesmo, para fazer diferente, rompendo com a cadeia reprodutiva. Repetir é pedir de novo, vem do latim *repetere*, fazer de novo ou atacar outra vez, com o radical *re* - de novo, outra vez - e *petere* - ir em direção a, procurar, atacar. Há, quase sempre, a esperança de que na próxima vez façamos de outra maneira. A história de cada sujeito o forçará a repetir todas as vezes em que se vir diante do mesmo. Os caminhos abertos pela pulsão são imperiosos e econômicos. Como uma picada aberta na floresta virgem, tende-se a ir pelo caminho já desbravado e conhecido. É bem mais difícil abrir outro caminho, romper com o conforto do costume, do habitual. A ruptura só pode ser feita após exame minucioso do novo terreno a adentrar. Dá medo, as incertezas são inúmeras. Mas não o fazer significa voltar a reproduzir o mesmo, ficar preso numa cadeia de mesmice labiríntica, sem achar saída alguma – e é essa tortuosidade que a psicanálise desvela e que pode levar qualquer sujeito que nela adentre a romper seus grilhões de gozo. Mas é bom recordar que na base de tudo está um acontecimento traumático.

Freud propõe dois momentos do trauma: o do acontecimento trágico original que evoca a necessidade do recalque em um sujeito desamparado e um segundo acontecimento que desrecalca o primeiro e que, aí sim, leva o sujeito a necessitar da formação de sintoma que o permita continuar a vida, agora como farsa. É *só depois* que o primeiro acontecimento é compreendido.

É possível que a história de cada nação se faça por princípios semelhantes: primeiro como tragédia, depois como farsa, isto é, um simulacro do que ocorreu antes, fato que não diminui o seu efeito de tragédia, sempre traumática, sobre as populações, e demandando a formação sintomática (o bolsonarismo, por exemplo).

Um dos efeitos de um acontecimento traumático sobre uma criança, isto é, alguém numa situação de desamparo, é a paralisação, a estagnação, o aprisionamento da lembrança do acontecimento traumático. Freud e seus contemporâneos trataram desses efeitos sobre aqueles que retornavam da Primeira Guerra Mundial. Era 1918. Os chamados neuróticos de guerra apresentavam sintomas que os dificultavam seguir com a vida: tremores incontroláveis, cegueira histérica, paralisia, terror noturno com pesadelos que os impedia o descanso do sono, pânico para retornar à ‘vida normal’. Não é diferente entre aqueles que passaram por outras guerras: da Segunda

Guerra Mundial às que se seguiram pelo Século XX, das Coreias ao Vietnam, do Irã ao Afeganistão. Os julgamentos de Nuremberg escutaram as vítimas, seus carrascos foram julgados, responsabilizados e condenados para que os campos de concentração<sup>8</sup> jamais se repetissem.

## Anistiar para reproduzir?

A palavra anistia vem do latim, *amnestia*, e do grego ἀμνηστία, em ambas significando *esquecimento*. Em português anistia tem como sinônimos perdoar, esquecer, indultar. De acordo com os autores de *Ditaduras não são eternas* (2005), *amnestia*, é um conceito de origem grega, que diz respeito ao recurso instituído na democracia ateniense por Sólon (c 594 a.C.) que concedia clemência e perdão aos cidadãos perseguidos pelos regimes tirânicos anteriores, reintegrando seus direitos, exceto àqueles condenados por traição ou homicídio (Pereira & Marvilla, 2005, p. 101). No Brasil, as ocasiões em que houve o uso da ferramenta jurídica da anistia foram inúmeras: de 1654, com a invasão dos holandeses em Pernambuco, iniciativa do Rei de Portugal, a 1961 com o Decreto Lei que anistiava todos que participaram tanto da campanha “O petróleo é nosso”, como também os insurretos de Jacareacanga e Aragarças (Idem, p. 102-103).

Foi o presidente General João Baptista Figueiredo, nos estertores da Ditadura Civil-Militar, quem assinou e promulgou a Lei da Anistia no Brasil. A Lei de número 6.683, de 28 de agosto de 1979, perdoa os crimes políticos praticados entre 2 de setembro de 1961 até a data da assinatura da lei, a todos que

(...) cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da administração direta e indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos militares e representantes sindicais punidos com fundamento em atos institucionais e complementares e outros diplomas legais.

Vemos no texto sentidos embutidos ou o que seriam os crimes conexos com os crimes políticos? Os das Forças Armadas? Marinha, Exército,

---

<sup>8</sup> Infelizmente esse modelo se espalhou pelo mundo capitalista: Guantánamo, prisão em território estadunidense subtraído de Cuba, é um exemplo.

Aeronáutica, Polícias Militares? Polícias Cíveis? Além dessas ressalvas, o parágrafo segundo, coloca como estando fora do benefício da anistia os que foram condenados (o que supõe ter havido um julgamento) “pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal”.

A conquista da anistia e o conseqüente retorno dos exilados logo aliviaram as tensões e possibilitaram a retomada dos esforços e empreendimentos em prol da redemocratização e reconstrução da cidadania, mesmo contando com dificuldades e armadilhas casuísticas, tal como ocorreu nos processos eleitorais gerais e também em relação ao movimento das diretas já (Pereira & Marvilla, 2005, p. 110).

Respirando aliviados com o retorno dos exilados e o relaxamento dos que aqui ficaram na clandestinidade, uma parte da sociedade evitou remexer no solo que originou o horror. Os militares manufaturaram o consentimento para que não houvesse julgamento. Contudo, ali ficaram as sementes que vingariam anos depois como o fascismo de nossos dias.

Em termos psíquicos, os três termos referentes às qualidades esperadas na proposta da anistia de 1978 – ampla, geral e irrestrita - são incabíveis. Quando isso é feito, quando se tenta apagar imagens e emoções provocadas por uma situação traumática – o que é impossível – seus traços voltam com mais força adiante em forma de sintomas.

Não há paz psíquica possível quando a origem do trauma não é destilada, isto é, analisada, depurada, julgada. Nossas almas julgam moralmente o lugar que ocupávamos durante o acontecimento que originou o trauma: seja este acontecimento de origem natural – uma enchente, um terremoto – ou provocado por um outro – um estupro, um espancamento, uma humilhação, um assassinato. Fomos coniventes? Fomos vítimas? Claro que quando se trata de um acontecimento natural como um terremoto só nos cabe o lugar de vítimas. Não podemos, por exemplo, impedir que as placas tectônicas se acomodem. Mas a ciência da geologia já consegue, estudando seus movimentos, avisar antes o que vem pela frente, incluindo os tsunamis que se seguem quando um terremoto ocorre em regiões oceânicas. É verdade que a destruição de leitos de rios pelo homem tem provocado mortes evitáveis, o que não aconteceria se estes mesmos humanos preservassem a natureza.

Os efeitos da anistia podem ter vindo para a classe média e as elites, mas não para os povos das favelas, nem para os povos ribeirinhos, quilombolas, povos originários, nem para as mulheres, e muito menos para as crianças.

Democracia é algo desconhecido para os mais pobres. As invasões praticadas pelas polícias nas favelas, seguidas de dezenas de mortes - de jovens, crianças e até mulheres grávidas - comprovam todos os dias o estado de guerra em que vivem (a já existente intervenção militar conclamada pela extrema-direita do Brasil), o desrespeito à privacidade, a humilhação e demonstração desalmada de que a “carne mais barata do mercado é a carne negra” e pobre. Os povos originários, povos das florestas, são também alvos constantes e ininterruptos de ataques.

Pensamos, logo existimos? Somos vítimas ou agentes na provocação da dor que ora sentimos? Alguém pediu perdão? Conversou conosco, explicou porque fazem o que fazem? Como *walking deads*, zumbis verdes e amarelos, a parte mais humilde e iletrada, seguidos de parcela da classe média, apenas reproduzem palavras de ordem. Seguem-se os financiadores: agromercadores, pastores mercantilistas e fabricantes de armas, representados no Congresso nacional pela sigla BBB – boi, bíblia e bala. Como conciliar com quem nos quer matar?

## Esquecimento e memória e os perigos do desmentido

Esquecemos para dar lugar a novas experiências. Depois de esvaziadas do excesso de afeto, as lembranças são arquivadas como casos resolvidos. As situações que geram intensas emoções acabam por ocupar nossos pensamentos, impedindo a vivência do novo. Isto está na pena de Freud desde O projeto para uma psicologia científica, escrito em 1895, mas apenas publicado em 1950, em que admite que a “memória de uma experiência (isto é, a força persistente atuante) depende de um fator que se pode qualificar como a magnitude da impressão e, também, da frequência com que a mesma impressão se repete” (Freud, 1895[1950]/1976a, V.1, p. 401).

A primeira experiência de satisfação não pode ser lembrada, mas ela é forte o suficiente para levar ao esforço de buscar que ela se repita e todo encontro com um objeto é na verdade um desencontro, pois é o encontro com o impossível de satisfazer plenamente, sendo, contudo, forte o suficiente para levar o sujeito ao trabalho de continuar a procurar esse encontro suposto. Seria a primeira respiração? Fica na memória esquecida, encoberta por uma imensa quantidade de experiências, envoltas na amnésia infantil, isto é, dos primeiros anos de vida, na época da primazia do *infans*, onde não haviam significados para o que era visto e ouvido (significantes).

A magnitude da impressão de um acontecimento traumático, que gerou a invasão de desprazer e sofrimento no aparelho psíquico, não seria, por suposto, levado a se reproduzir. Quem, em sã consciência, procura deliberadamente a dor? Apaga-se a lembrança ou a ideia do quê aconteceu, mas a carga afetiva despertada precisa encontrar uma via por onde desaguar e isso se dará através do uso do corpo: choros convulsivos sem saber o motivo, gargalhadas inesperadas, ataques surpreendentes de fúria, rejeição da realidade e até torpor. Mas como assinalei antes, há uma tendência no aparelho psíquico a ser econômico, gastar menos energia: é a pulsão de morte, a quem o princípio de prazer parece servir (Freud, 1920/1976b, p. 85).

Desde a promulgação da Lei da Anistia, nos subterrâneos das academias militares, das escolas de ensino inicial, no ensino médio, nas universidades, nos jornais impressos, nos programas televisivos, nas rádios, alguns responsáveis pela transmissão da história do nosso país, vêm tentando apagar os anos de chumbo. E a história passa a ser contada como uma ficção rosácea de um povo cordial, quando o fundamental é contar “a história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar”<sup>9</sup>. Impera a negação ou o desmentido.

A negação (*Verneinung*) é um mecanismo inconsciente que tenta retirar da consciência aquilo que, por uma fração de segundo, foi reconhecido como a verdade do sujeito. Um exemplo seria a fala de um suposto paciente de Freud sobre seu sonho: “sonhei com um homem de barba, que fumava um charuto, mas não era o senhor não”. O que levaria o psicanalista a concluir: “então ele sonhou comigo”. O material que chegou à consciência é derivado direto daquilo que tinha sido anteriormente recalçado. Tendo o mecanismo inconsciente do recalque (*Verdrängung*) afrouxado, permitiu que a ideia viesse à tona. Mas o juízo de valor o rechaça, e o faz através da negativa:

Assim, o conteúdo de uma imagem ou ideia *recalcada* pode abrir caminho até a consciência, com a condição de que seja negado. A negação constitui um modo de tomar conhecimento do que está *recalcado*; com efeito, já é uma suspensão do *recalque*, embora

---

9 Letra do samba-enredo *História de ninar gente grande* da Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira, campeã do Carnaval do Rio de Janeiro de 2019, cujos alguns dos versos cantam: “Brasil, meu nego deixa eu te contar/ A história que a história não conta/ O avesso do mesmo lugar/ Na luta é que a gente se encontra/ Brasil, meu denço/ A Mangueira chegou/ Com versos que o livro apagou/ Desde 1500/ Tem mais invasão do que descobrimento/ Tem sangue retinto pisado/ atrás do herói emoldurado/ Mulheres, tamoios, mulatos/ Eu quero um país que não está no retrato (...)”. Pode ser encontrada completa no Google.

não, naturalmente, uma aceitação do que está *recalcado*. Podemos ver como, aqui, a função intelectual está separada do processo afetivo (Freud, 1925/1976c, p. 295-296).

A unidade básica da pulsão (força constante exigindo satisfação), para Freud, coaduna os representantes ideativo (palavras) e afetivo (energia). Quando a ideia está separada do afeto, no caso de algumas neuroses, temos o recalque da ideia que causa desprazer ou excesso de gozo, e o desvio para o corpo do afeto, já que este não pode ser recalcado, precisa encontrar uma via de escape imediata, que é o caso na histeria. O recalque (*Verdrängung*) protege o Eu de ter que se haver com a lembrança do acontecimento traumático para que a vida possa prosseguir sem um empecilho maior; assim, novas experiências podem ser apreendidas.

Freud sabe que no inconsciente o não inexistente. Ideias contraditórias e paradoxais podem conviver em harmonia sem causar nenhum espanto. Este último vem no despertar, por exemplo, de um sonho, quando a consciência inicia o trabalho da crítica: “a Torre Eiffel estava no final da Avenida Rio Branco, por cima do Palácio Monroe! Duas impossibilidades!”<sup>10</sup> Eis que são necessárias outras formas de negar, filtrando o que pode ou não chegar à consciência e para isso vários mecanismos são utilizados: desde o recalque originário (*Urverdrängung*), que inaugura o aparelho psíquico ou anímico determinando o que pode fazer parte do registro mnêmico numa afirmação (*Bejahung*) ou o que deve ser expulso (*Ausstoßung*); o recalque secundário (*Verdrängung*) predominantemente usado no caso das neuroses; o desmentido (*Verleugnung*), predominantemente usado no caso das perversões; a forclusão (*Verwerfung*), predominantemente usado no caso das psicoses. São todas formas alternativas do negativo - de negar conservando (*Aufhebung*) como na conceituação hegeliana -, sempre visando proteger o aparato anímico do excesso de angústia. Nos sonhos, outra fonte para desvelar as formas do negativo operar, temos as figuras do deslocamento (metonímia), da condensação (metáfora), da figurabilidade e da censura que incide sobre o conteúdo latente e nos impede de lembrar. A infância remota é esquecida, recoberta pelo que Freud denominou de *amnésia* infantil. Com isso podemos entender que não é possível para nenhum sujeito evitar a vivência traumática, cabendo ao acaso provocado pelos acontecimentos da vida a escolha por um ou vários dos mecanismos de defesa inconscientes do Eu.

---

10 O Palácio Monroe foi a antiga sede do Senado Federal entre 1925 e 1960, quando houve a mudança para Brasília como capital do Brasil. A construção foi demolida em 1976. Fonte: Agência Senado.

Comumente o processo de pensamento obedece à função intelectual do juízo. Atribuir ou negar envolve dois juízos: o de valor ('isso é bom ou mau?') e o de existência ('isso existe ou não?'). 'Isso está dentro ou fora de mim?' O Eu inicial, puro eu-prazer, considera que o que é bom está dentro dele, o que é mau é colocado fora dele, através do mecanismo da projeção (*Projektion*). Já o eu-realidade, em um segundo tempo lógico, e não cronológico, precisa constatar se uma representação que existe internamente encontra correlato na realidade externa, isto é, se tem existência ou não. Assim, "o que é irreal, meramente uma representação e subjetivo, é apenas interno; o que é real está também lá *fora*". (Freud, 1925/1976c, p. 298). O importante é que a representação interna coincida com a existência do objeto fora dele, para que dele possa usufruir sempre que necessitar.

Consideremos que o inconsciente, o freudiano, inexistia conceitualmente antes de Freud: o inconsciente dos sonhos, dos chistes, dos atos falhos, dos esquecimentos. "O inconsciente é a parte do discurso concreto, como transindividual, que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente", escrevia Lacan em *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise* (1998, p. 260). Contudo, o 'discurso concreto' é também incompleto [ S(A/) ] e muitas vezes temos que nos haver com o não dito, até que alguém venha e nos empreste palavras para domar as nebulosas do pensamento. Freud fez isso, Marx também: desenvolveram metarrelatos que explicam o mundo singular e o coletivo até os nossos dias. Suas construções teóricas baseadas na práxis se mostraram consistentes, rigorosas e atuais, ao contrário da queda que muitos defendiam numa suposta era da pós-modernidade, espécie de filosofia a sustentar o neoliberalismo. Adiante Lacan acrescenta que "os acontecimentos se engendram numa historicização primária, ou seja, a história já se faz no palco em que será encenada depois de escrita, no foro íntimo e no foro externo" (idem, p. 262). A história de cada um está intrinsecamente ligada com a História: a escravidão de negros e povos originários, a submissão de mulheres, a exploração de riquezas naturais, a destruição de florestas, a contaminação dos mares, a extinção deliberada dos seres vivos da vida selvagem. É o inconsciente transindividual, formado a partir de incontáveis Eus, que age e possibilita a repetição de escravidões, submissões, explorações, desgraças, assassinatos, até que o que não foi esquecido, e que por isso é repetido, seja analisado.

“Não, não posso parar; se paro, eu penso; se penso, eu choro<sup>11</sup>”, cantavam em 1965, no primeiro ano da ditadura empresarial-militar. Analisar demanda tempo, a visita ao que ficou restringido pode levar às lágrimas, mas não há outro caminho para se julgar o pensamento e estancar a reprodução do mesmo. É preciso parar, pensar, julgar, criar para seguir em frente de outra maneira. Em nossos tempos, em que imperam notícias mentirosas numa velocidade que impede o processo de julgamento, passa-se rapidamente à (re)ação de forma automática sem passar pelo processo de juízo. “Julgar é uma continuação, por toda a extensão das linhas de conveniência, do processo original através do qual o Eu integra coisas a si ou as expõe de si, de acordo com o princípio de prazer”, afirma Freud (1925/1976c, p. 299).

Embora o princípio de prazer esteja também e sobretudo ao serviço da pulsão de morte, ele não está em sua totalidade, uma parte busca apoio no mundo externo, no Outro. Ferenczi, amigo e discípulo de Freud, propôs o conceito de desmentido, traduzido também como negação, para destacar o caráter patogênico da situação traumática quando o outro tenta passar pano no que aconteceu, pois, o “pior é realmente a negação, a afirmação de que não aconteceu nada, de que não houve sofrimento” (Ferenczi, 1931/2011, p. 91). Quando o Outro nega o sofrimento relatado pela a criança, vem o segundo tempo do trauma, que resulta na cisão do eu da criança. “Em outras palavras, depois da intensidade insuportável do vivido ocorre a desqualificação da experiência. É isso o que resulta em uma identificação com o agressor” (Fávero & Rudge, 2009, p. 172). Isto ocorre no nível do foro íntimo, como também no foro externo, no coletivo.

Uma crítica que se faz necessária à proposta de Ferenczi é o apagamento da importância freudiana dada à fantasia, que fez com que Freud deslocasse a discussão gerada sobre se o acontecimento traumático foi real ou não, para a importância e legitimidade da realidade psíquica, sem colocar em dúvida o dito do sujeito.

No caso dos acontecimentos trágicos da Ditadura empresarial-militar no Brasil e do recém vivido sob o Governo que se encerra não há dúvidas, mas documentos e testemunhos que corroboram certezas das desgraças causadas intencionalmente, em ambos os casos. Como o primeiro não foi julgado e sim recoberto pela anistia, ele se reproduziu agora, com militares e civis no poder. Desta vez será preciso julgar.

---

11 Letra de *Mundo maluco* composta por David Nasser, Moacyr Franco e Nelson M. dos Santos.

## Ruptura e criação

Sabemos que muitos criminosos do exército nazista alemão e seus apoiadores foram julgados e condenados em Nuremberg, mas muitos mais escaparam para outros países, sendo cooptados pelos serviços secretos dos aliados para combater o ‘comunismo’: para serviços de espionagem (Otto Skorzeny, *Office of Strategic Services*, OSS, precursora da CIA, Escritório de Serviços Estratégicos, criado pelos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, e Mossad - pasmem! - o Serviço Secreto de Israel), para pesquisas que deram origem às poderosas bombas atômicas (Heinz Krug, colega de Werhner Von Braun, pelo Egito<sup>12</sup>), ou simplesmente levando vida comum, a mesma que impediram milhões de pessoas viver (Adolf Eichmann, na Argentina; Klaus Barbie, na Bolívia; Josef Mengele, Argentina, Paraguai e Brasil). Não queremos que o mesmo volte a ocorrer no Brasil, e nem desejamos exportar o mal que nos castigou nos últimos anos para outros países.

Contudo, não é possível ‘anistiar’ um acontecimento traumático. Há atos imperdoáveis de crimes imprescritíveis: o assassinato de pessoas indefesas é um deles. E isso este último governo federal desastroso e criminoso cometeu aos milhares, incluindo aqui os governos do Estado do Rio de Janeiro<sup>13</sup>, que veem reproduzindo, sem nenhum pudor, com suas incursões nas comunidades os horrores das torturas e execuções da ditadura na população predominantemente preta e pobre, sempre alegando confronto entre policiais e traficantes. Para eles a democracia nunca chegou!

Será possível que o mecanismo da anistia seja utilizado, de novo, sem julgamento, em nome de uma conciliação onde sempre quem ganha são os ricos e poderosos contra a maioria do povo brasileiro? Adiantamos que, caso ocorra, o preço a ser pago pela subjetividade brasileira será sua falência: as destruições da frágil democracia, da liberdade coletiva, dos laços sociais causarão prejuízos incomensuráveis na alma de cada um de nós, mesmo daqueles que apoiaram por ignorância esse circo de horrores!

Só podemos esquecer quando os crimes forem julgados, condição para passar à memória como algo que jamais poderá ser reproduzido. Não

---

12 Ver <https://www.imparcial.com.br/noticias/cara-cortada,46680>

13 <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/11/18/moradores-relatam-intensa-troca-de-tiros-no-jacarezinho-pm-diz-que-militares-foram-atacados.ghtml>

esqueceremos suas intenções de matar, destruir o meio ambiente, prender arbitrariamente, sufocar a inteligência, impor valores retrógrados, implodir a democracia. E, acima de tudo, não esqueceremos a negligência em aplicar, durante a pandemia, medidas de saúde *amplas, gerais e irrestritas*.

Não queremos vingança, mas ruptura com a reprodução condescendente do mesmo há cinco séculos no Brasil. Tomando as palavras de Hans Mommsen sobre o Terceiro Reich na memória dos alemães, para que possamos nos apropriar dessa fração recém vivida da nossa história, será preciso fazer essas contas e isso é doloroso: “Esse é um processo de longo alento, sendo em seu fim, não em seu começo, que pode nascer o esquecimento” (2017, p. 80). Que se promova o julgamento e a responsabilização dos crimes para que nunca mais aconteçam. Embora como psicanalistas saibamos que ‘nunca mais’ seja uma impossibilidade na experiência humana, haverá eventualmente alguém para quem as leis criadas servirão para colocar freios à livre vazão da satisfação pulsional de atos práticas.

### *Post scriptum*

Escreve Eliane Brum que “o grande desafio do jornalismo é escrever sobre a história em movimento” (2019, p. 7). Entre jornalistas e psicanalistas há diferenças de objeto: um, busca a verdade nos fatos; outro, vasculha o inconsciente em busca da verdade de cada sujeito. Os psicanalistas envolvem-se com a história viva de cada sujeito, influenciada por acontecimentos passados que determinam a forma de ser de cada um. Os jornalistas escrevem enquanto “os fatos estão se desenrolando”.

Escrevi este artigo reflexivo em novembro de 2022, logo após o resultado do segundo turno das eleições. No dia primeiro de janeiro de 2023 o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu seu terceiro mandato como dirigente da República Federativa do Brasil. Bolsonaro estava em Miami desde o dia 30 de dezembro. A faixa presidencial, que deveria ter sido transferida pelo ex-presidente na repetição de um ritual da República, foi-lhe transferida por representantes do povo brasileiro e a cadelinha Resistência, resgatada do Acampamento Lula Livre<sup>14</sup>.

---

14 O acampamento foi criado por militantes do Partido dos Trabalhadores e simpatizantes, ao lado do prédio da Polícia Federal, na cidade de Curitiba, onde Lula ficou preso durante 585 dias. Todos os dias as pessoas ali reunidas lhe davam bom dia, boa tarde e boa noite. Recebeu visitantes de vários lugares do mundo o mundo.

No dia oito de janeiro de 2023, uma horda de manifestantes pró-Bolsonaro, insatisfeitos com o resultado das eleições, impulsionados pelo comportamento negacionista e antidemocrático do ex-presidente, invadiu os prédios dos Três Poderes da União - Legislativo, Executivo e Judiciário: o Congresso (Câmara e Senado), o Palácio do Planalto e o do Superior Tribunal Federal. O prejuízo ultrapassa os trinta milhões de reais (em torno de seis milhões de dólares) entre objetos, mobiliários e obras de arte. Há, contudo, um prejuízo incalculável nas subjetividades brasileiras.

Seguimos acompanhando agora o julgamento dos mais de 1000 presos no dia e nos imediatamente seguintes, acampados diante de quartéis do Exército, como também as prisões dos mandantes que financiaram viagens alimentação e manutenção dos acampamentos. Há movimentos que propõem anistia para os criminosos que destruíram vidas (minimizando os efeitos da pandemia) e sonhos (limitando o acesso às universidades, destruindo o ambiente artístico). O período bolsonarista impingiu uma dose a mais de angústia e agonia à maioria do povo brasileiro, todos os dias, durante quatro anos.

Gostaríamos de barrar a repetição aqui e agora. Com apurações justas, como o povo da Argentina fez em 1985 com os sádicos da Junta Militar (Mitre, 2022). Para alívio de uma grande parcela de brasileiros democratas e progressistas, o papel do STF tem sido crucial. Foi decisivo durante as eleições de 2022 e está sendo agora, outubro de 2023, quando há o julgamento daqueles que atentaram contra a democracia. Nesse sentido, o Ministro Alexandre de Moraes talvez esteja tendo um papel tão fundamental como foi o de Strassera na Argentina, ao não deixar o crime oculto e soterrado, mas trazê-los à luz, julgar, condenar e atribuir uma sentença proporcional à gravidade dos crimes cometidos contra a democracia.

Agora respiramos porque os primeiros julgamentos estão vindo. Sem anistia, para que possamos lembrar e não repetir. Ficará em nossas memórias, para nunca esquecer e seguir na resistência a qualquer fascismo, recuperando um pouco da nossa saúde mental nesse mundo devastado pelo capitalismo desenfreado.

## Referências bibliográficas

- Brasil. *Lei de número 6.683*, de 28 de agosto de 1979, conhecida como Lei da Anistia.
- Brum, E. (2019). *Brasil, construtor de ruínas – um olhar sobre o país, de Lula a Bolsonaro*. Arquipélagos Editorial.
- Clepf, A. (2021). Os doze anos de ditadura no Uruguai. Em *Exclamación*. <https://exclamacion.com.br/2021/06/22/os-12-anos-de-ditadura-no-uruguai/>
- Fávero, A. B., & Rudge, A. M. (2009). Trauma e desmentido. *Psychologica*, (50), pp. 169-180. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_50\\_8](https://doi.org/10.14195/1647-8606_50_8)
- Ferenczi, S. (2011). Análise de crianças com adultos. Em *Obras completas, Psicanálise IV*, pp. 79-95. Martins Fontes. (Original publicado em 1931).
- Freud, S. (1976a). Projeto para uma psicologia científica. Em *Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. V.I, pp. 395-533. Editora Imago. (Original publicado em 1895).
- Freud, S. (1976b). Além do princípio de prazer. Em *Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. V. XVIII, pp. 17-85. Editora Imago. (Original publicado em 1920).
- Freud, S. (1976c). A negação. Em *Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. V. XIX, pp. 295-300. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1925).
- Joon-ho, B. (2019). *Parasita*, Coreia do Sul. Oscar de 2020.
- Lacan, J. (1998). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. Em *Escritos*, pp. 238-324. Jorge Zahar Ed. (Original escrito em 1953).
- Lacan, J. (1985). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Zahar Editores. (Seminário original ministrado em 1964)
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. n-1 edições.
- Mccartney, P.& Lennon, J. (1967). With a little help for my friends. Em *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*. EMI.
- Mitre, S. (2022). *Argentina, 1985*. Amazon Prime.
- Molina, F. R. (2019). Na Argentina, falar da ditadura e dos militares que a conduziram é motivo de desonra. Em *El país*. [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/30/opinion/1553971198\\_297214.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/30/opinion/1553971198_297214.html)

- Mommsen, H. (2017). O Terceiro Reich na memória dos alemães. Em Y. H. Yerushalmi, N. Loraux, H. Mommsen, J.C. Milner & G. Vattimo, *Usos do esquecimento*. Editora da UNICAMP, pp. 63-80.
- Nasser, D., Franco, M., Santos, N. M. (1965). Mundo maluco. Em *e... moacyr franco*, RCA Victor, catálogo BBL 1337.
- Neflix (2021). *O homem mais perigoso da Europa, Otto Skorzeny en España*. Documentário.
- Pereira, V. P., & Marvilla, M. (orgs.) (2005). *Ditaduras não são eternas: memórias da resistência ao golpe de 1964, no Espírito Santo*. Flor&Cultura: Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. <https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/diversos/eternas.pdf>
- Reunião ministerial do Governo brasileiro de 22/04/2020. <https://www.poder360.com.br/governo/leia-a-transcricao-dos-trechos-da-reuniao-ministerial-destacados-pelo-stf/>
- TV Senado, Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia. (2022). <https://www12.senado.leg.br/tv/plenario-e-comissoes/cpi-da-pandemia>
- Ventura, D. F. L., Aith, F. M. A., & Reis, R. R. (2021). *Estudo elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil” do Centro de Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário (CEPEDISA) da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da Universidade de São Paulo (USP), atualizado mediante solicitação da Comissão Parlamentar de Inquérito criada pelos Requerimentos do Senado Federal 1371 e 1372, de 2021, por meio do Ofício 57/2021-CPIPANDEMIA*. 28/05/2021.
- Yuka, M., Farias, L., Lobato M., Xandão, Falcão. (1999). Minha Alma (A paz que eu não quero). Em *O Rappa. Lado B Lado A*, Warner Music, catálogo 398422763-2.

# Acción profesional en Psicología Educacional desde la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos

## *Professional Action in Educational Psychology based on the Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists*

Recepción: 18 de agosto de 2023 / Aceptación: 22 de septiembre de 2023

Zita María Teresa Juliá Jorquera<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.766>

Licencia CC BY 4.0.

### Resumen

En el marco de la amplia inserción profesional de psicólogos/as en el contexto educativo en Chile, se propone revisar la acción profesional en el contexto educativo nacional a la luz de la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos (IAAP y IUPsyS, 2008). Esta Declaración responde a la globalización de las sociedades y busca aplicarse en forma transcultural, ofreciendo un marco de referencia flexible para la actividad institucionalizada de psicólogos educacionales que no está suficientemente cubierta por los códigos éticos de la profesión que velan por las responsabilidades individuales. Se revisan los principios éticos de la Declaración contrastándolos con la acción de profesional en cuanto al respeto a la dignidad de las personas y los pueblos, al actuar en forma competente en el cuidado del bienestar del otro, a la integridad personal y profesional en el contexto educativo y al asumir una responsabilidad social y científica con la sociedad. Se discute en torno al compromiso ético-político de la acción-praxis de Arendt y se reflexiona sobre los desafíos éticos de las formas de profesionalización en Psicología Educacional, esbozando la concepción de prácticas basada en valores como una perspectiva de la acción profesional en el complejo contexto político de la educación.

*Palabras clave:* psicología educacional, ética profesional, praxis, Declaración universal de principios éticos para psicólogos, educación chilena.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Universidad de Chile, Doctor of Philosophy University of Wales-Cardiff, United Kingdom. Académica Universidad Central de Chile, Sede Coquimbo. Av. Miramar 5324, Dpto. 401, Coquimbo. Código postal 1780000. Correo electrónico: zita.julia@ucentral.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4013-1884>

## Abstract

Within the framework of the broad professional insertion of psychologists in the educational context in Chile, it is proposed to review professional action in the national educational context in light of the Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists (IAAP and IUPsyS, 2008). This Declaration responds to the globalization of societies and seeks to apply it cross-culturally; offering a flexible framework of reference for the institutionalized activity of educational psychologists that is not sufficiently covered by the ethical codes of the profession that ensure individual responsibilities. The ethical principles of the Declaration are reviewed, contrasting it with professional action regarding respect for the dignity of people and peoples, acting competently in caring for the well-being of others, and personal and professional integrity and by assuming a social and scientific responsibility with society. The ethical-political commitment is discussed from Arendt's concept of action-praxis and the ethical challenges of forms of professionalization in Educational Psychology are reflected on, outlining the conception of Values-based practices as a perspective of professional action in the complex political context of education.

*Keywords:* educational psychology, professional ethics, praxis, Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists, Chilean education.

## Resumo

No marco da ampla inserção profissional dos psicólogos no contexto educacional no Chile, propõe-se revisar a atuação profissional no contexto educacional nacional à luz da Declaração Universal de Princípios Éticos para Psicólogos (IAAP e IUPsyS, 2008). Esta Declaração responde à globalização das sociedades e procura aplicá-la interculturalmente; oferecer um quadro de referência flexível para a atividade institucionalizada dos psicólogos educacionais que não está suficientemente abrangida pelos códigos éticos da profissão que asseguram as responsabilidades individuais. São revistos os princípios éticos da Declaração, contrastando-a com a atuação profissional no que diz respeito ao respeito pela dignidade das pessoas e dos povos, atuando com competência no cuidado do bem-estar dos outros, e na integridade pessoal e profissional no contexto educacional e assumindo uma responsabilidade social e científica com a sociedade. Discute-se o conceito de compromisso ético-pol de práxis-ação de Arendt e reflete-se os desafios éticos das formas de profissionalização em Psicologia Educativa, delineando a concepção de práticas baseadas em valores como uma perspectiva de ação profissional no complexo contexto político da educação.

*Palavras-chave:* psicologia educacional, ética profissional, práxis, Declaração universal de princípios éticos para psicólogos, educação chilena.

## Introducción

Desde la Reforma Educacional que comienza a implementarse en 1994 se ha visto un crecimiento sostenido del número de psicólogos y psicólogas en establecimientos educacionales en Chile. Su inserción obedece a diversas políticas que han generado nuevos espacios laborales financiados vía subsidios, lo que se ha intensificado en los últimos quince años desde la puesta en marcha de la Ley Subvención Escolar Preferencial (N° 20.248/2008). Más allá del aporte de los miles de psicólogos y psicólogas al contexto educativo, si bien esta ley recomienda el apoyo psicológico a los alumnos y a sus familias en el área de convivencia escolar, no explicita las funciones que debiesen cumplir las y los profesionales. Asimismo, las acciones profesionales quedan enmarcadas en un modelo gerencialista, definiendo la calidad desde un punto de vista económico, competitivo y centrado en los resultados (Sandoval y Lamas, 2027). La ampliación del espacio para el quehacer profesional no ha ido de la mano de un marco normativo común para la actividad de los psicólogos y las psicólogas en educación, sino más bien esta queda bajo el criterio administrativo y disponibilidad de recursos vía subsidios provenientes de las diversas políticas educativas. Pese al tiempo transcurrido y el enorme esfuerzo financiero del país para la inserción masiva de psicólogos y psicólogas en las escuelas, para el sistema educativo el rol profesional aún se muestra confuso. Las psicólogas y los psicólogos deben estar permanentemente gestionando su rol, el que puede estar solo focalizado en un trabajo individual/grupal con alumnos/as prioritarios y con necesidades educativas especiales, o puede potenciarse gestionando los aportes de la Psicología Educacional para generar una expansión cooperativa de los recursos profesionales para la mejora de las políticas, las culturas y prácticas educativas.

En este marco, se presentan las reflexiones sobre la acción de psicólogos y psicólogas en el contexto educativo, analizando el escenario de desempeño profesional en el marco de las tensiones e incertidumbres que se originan en el sistema, buscando generar orientaciones que, más allá de movilizar saberes para una actuación competente, puedan desplegar una misión profesional que actualice los valores intrínsecos de sus prácticas y contextos de actuación, aludiendo a la responsabilidad social de la profesión en educación (Juliá 2006).

Se entenderá que la acción profesional no es solo una forma de ganarse la vida o de responder al campo laboral cumpliendo con lo que dicen las normas y las políticas educativas, sino que contempla un sentido ético y político. La profesión debe revisar los fines de la educación y desplegarse como una práctica social, ética y política, interesada en la formación de las nuevas generaciones, proyectándose como una actividad transformadora y emancipadora.

Se espera que las acciones profesionales se inserten en un *ethos*, entendiendo que cada acción humana no es solo un acto individual, sino que surge de una configuración relacional construida intersubjetivamente y que forma parte de la propia identidad (Sánchez, 2015). Así, integrando el ser y el hacer en el contexto educativo que habitamos, conocemos y valoramos junto con otros, se plantea una reflexión que pueda contribuir a “anteponer al *ethos* burocrático —el que solo considera el mínimo legal necesario para el desarrollo de un rol público—, por un *ethos* de calidad —el que está interesado en las personas concretas, ‘de carne y hueso’, siempre atento a las controversias y peculiaridades que el mundo de lo humano presenta” (Cortina y Conill, 2000 p.28). En el curso de esta reflexión se proyecta también una mirada crítica sobre el propio *ethos* disciplinario y profesional, buscando razones que justifiquen las acciones y que permitan anticipar sus consecuencias, analizando la experiencia moral y prescribiendo modos de comportamiento justificable, “el por qué debo hacer, más que el qué debo hacer” (Cortina, 2010, p. 33).

En toda acción profesional, lo ético surge como un quiebre, como la emergencia de un nuevo nivel reflexivo. En el momento de incertidumbre y suspenso, en medio de la interrelación e interdependencia entre saberes subjetivos, científicos y prácticos, emerge la reflexión ética, generalmente silenciada (Cuadra et al., 2017). Cuando es necesario que la o el profesional tome una decisión situada en contexto, cuando enfrentan problemas que implican respuestas morales y axiológicas, la reflexión ética se manifiesta como una decisión de mayor complejidad, más articulada con cadenas de relaciones, de un ejercicio profesional sustentado en la reflexión. Esta reflexión se sitúa concretamente en las prácticas de psicólogos/as e históricamente interactúa con un contexto educativo dinámico y complejo; con distintas raíces sociopolíticas, propuestas curriculares y concepciones ontológicas y epistemológicas que sustentan las nociones sobre el aprendizaje y el desarrollo humano.

Si se examina cuál es la acción del psicólogo tradicionalmente designada por el sistema educacional, se observa que ella ha estado focalizada en un trabajo centrado en las dificultades de los alumnos, tanto a nivel de su rendimiento como respecto de su adaptación al contexto escolar. En la historia de la relación entre psicología y educación (Salas et al., 2018), desde los fines del siglo XIX se advierte una caracterización del estudiante desaventajado en los manuales de las Escuelas Normales chilenas. A inicios del siglo XX, con la incorporación de la psicología experimental a las pedagogías, se evidencia una marcada influencia de la psicología en una educación conceptualizada como motor de desarrollo social. En este contexto histórico se “discute el impedimento que constituían aquellos factores preexistentes de carácter hereditario, asociados a anormalidades psíquicas o fisiológicas, para obtener el desarrollo del educando” (Salas et al., 2018, p.6). Así, previo a la creación de las primeras carreras de psicología, el psicodiagnóstico ya estaba instalado en la historia de la psicología en Chile, considerándose como un adelanto para responder a las necesidades específicas de las y los estudiantes que presentaban desventajas, trastornos o discapacidades.

Avanzado el siglo XX, con la emergencia de la perspectiva crítica de la educación, estas prácticas comienzan a ser cuestionadas. Tal es el caso de los planteamientos de Bernstein (1986) con su crítica de la “educación compensatoria” y de Bourdieu (1986/1990) sobre el “racismo de la inteligencia”. Y, en el país, esta crítica se alimenta del develamiento de la inequidad mediante los estudios etnográficos de la escuela (López et al., 1984, entre otros). Ello lleva a un cuestionamiento del rol del diagnóstico psicológico en la segregación y exclusión de niños, niñas y adolescentes (NNA) (Juliá, 1991) y de la centralidad de las capacidades del alumno/a como responsables de su fracaso escolar (Baltar y Carrasco, 2013; Pérez, 2016). Por otra parte, con el desarrollo la psicología cognitiva se incorporan conceptualizaciones como la cognición social y cálida (Schwarz, 1998) y, bajo la influencia vigotskiana, la concepción de cognición distribuida (Cong-Lem, 2021, Salomon, 2001). Además, la aportación del enactivismo y de las emociones en el aprendizaje (Pérez-Gómez, 2012) que gradualmente cambia las atribuciones ante el fracaso escolar y, en lugar de la capacidad del individuo como una entidad racional, estable y globalizada, avanza hacia una teoría incremental más adaptativa, en la que se destacan múltiples características alterables de NNA y de los propios contextos educativos (Claiborne, 2014).

Estos y muchos cambios más afectan en ejes relevantes de la actividad de las y los profesionales y requieren de una reflexión no solo procedimental, sino también ética, revisando los propósitos que la sostienen, determinando los intereses en juego, estableciendo condiciones que favorezcan la inclusión de todos y todas en pie de igualdad. Especialmente por cuanto la inserción profesional en la institución escolar se da en un espacio de negociación de significados históricamente construidos y de atribuciones de causalidad frente al éxito y el fracaso escolar, lo que establece la forma en que cada uno encara cotidianamente el ejercicio de su profesión (Stetsenko, 2014).

A los cambios de las atribuciones del éxito escolar se suma la demanda para que las acciones profesionales se orienten hacia una educación con enfoque de derechos, haciendo suya los principios de la Convención de los derechos del niño y la niña (DDNN), ratificada por Chile en 1991. Promover, respetar y dar cumplimiento a estos derechos en y desde el contexto escolar –un espacio ideológicamente contradictorio y de una alta complejidad– se constituye en una responsabilidad del y de la profesional (Gillett-Swan y Sargeant, 2018; Gómez de la Torre Vargas, 2018). Se requiere trasladar esta responsabilidad a la concepción teórico-práctica con que se abordan las actividades profesionales concretas, con indicaciones precisas de cómo se deben realizar en cada nivel y en cada fase de las intervenciones, mostrando pasos determinados e indicadores claros para una intervención situada que considera las particularidades de la vida de NNA (Ortega-Senet et al., 2021).

Más allá de las orientaciones éticas para el desempeño de la profesión en Chile, ¿cuáles son los lineamientos éticos situados en el escenario de acción de psicólogos y psicólogas en el contexto educativo? En respuesta a esta pregunta se propone revisar críticamente y levantar lineamientos para la acción situada de las y los psicólogos educativos desde los principios de la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos (IAAP y IUPsyS, 2008).

Esta Declaración responde a la creciente transformación transcultural y globalización de las sociedades e incluye la reflexión y revisión comparada de distintos códigos de ética de diferentes países del mundo. La Declaración fue adoptada en 2008 por la Asamblea General de la International Union of Psychological Science (IUPsyS) y, el mismo año, fue considerada aplicable en forma transcultural por la Mesa Directiva de la International Association of Applied Psychology (IAAP) en Berlín, Alemania. Con el tiempo, la

Declaración ha obtenido un gran apoyo por parte de la comunidad psicológica internacional y se ha notado una elevada afinidad con los principios éticos vigentes en Sudamérica y los enunciados por el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile 1999/2008 (Ardila, 2011; Ferrero, 2014). La Declaración plantea principios éticos basados en valores humanos compartidos entre diversas culturas, sin entrar en aspectos normativos específicos (Ferrero, 2014). Esto facilita su aplicación en los diversos campos de ejercicio de la profesión, como es el caso de la psicología educacional. Los principios básicos de la Declaración son: respeto por la dignidad de las personas y los pueblos, cuidado competente del bienestar de las personas y los pueblos, integridad, y responsabilidad profesional y científica hacia la sociedad (Prentice, et al, 2017). Estos principios generales buscan orientar la toma de decisiones y guiar a las psicólogas y psicólogos hacia un comportamiento ético en todos los aspectos profesionales y científicos (Gauthier et al, 2017).

Al revisar la gran potencialidad de los principios de la Declaración para fortalecer la reflexión ética, se sondea su re-contextualización en el desempeño de la profesión en el contexto educacional chileno. Esta reflexión se ha nutrido del análisis de las principales acciones del psicólogo/a en relación con las normativas, los procesos y los diversos actores con los que se vincula, con un enfoque de derechos e interculturalidad apoyándose, también, en los principios éticos psicosociales (Sánchez, 2016) y las orientaciones éticas para la psicología comunitaria (Winkler et al., 2014).

## **Primer principio de la Declaración: Respeto por la dignidad de las personas y los pueblos**

Este es un principio ético fundamental que proporciona los fundamentos filosóficos de los demás principios. El respeto por la dignidad reconoce el valor inherente de todos los seres humanos, sin importar diferencias aparentes o reales en relación con el estatus social, origen étnico, género, capacidades, o cualquier otra característica (IUPsyS, 2008). Este principio orienta el quehacer de la o del psicólogo educacional-escolar desde los valores que tienen que ver con el respeto a la diversidad de las personas, la confidencialidad y la privacidad, la autonomía, la equidad y la justicia.

Este principio también incluye la dignidad de los pueblos, lo que implica una aproximación intercultural que cobra interés en una sociedad cada vez más interconectada y heterogénea. Desde la perspectiva intercultural se promueve un permanente autoconocimiento de posibles sesgos, actitudes, experiencias, valores o referentes relacionados con el propio contexto sociocultural de la o del profesional que pueden interferir en la acción; un desarrollo crítico ante posturas etnocentristas y la promoción de valores interculturales básicos como la aceptación y el respeto mutuo (Dietz, 2017). Asimismo, esta perspectiva exige revisar la tendencia a reificar las distinciones sociales jerarquizadas, considerándolas como disposiciones y capacidades (Claiborne, 2014), excluyendo de las prácticas los conceptos y sus atribuciones esencialistas que se resisten a un enfoque intercultural. Este principio es esencial para proponer una educación inclusiva: las psicólogas y los psicólogos educacionales deben contar con las competencias comunicativas y críticas para reconocer y actuar en esta interculturalidad en las comunidades educativas, considerando el contexto social más amplio en el que se aplica la disciplina generando, así, intervenciones histórica y culturalmente pertinentes y situadas.

Asimismo, el primer principio cobra una gran importancia en la generación de una situación de evaluación psicológica respetuosa de la diversidad que garantice la equidad con la que NNA enfrentan este proceso. En este caso, es indispensable cuidar que el proceso no genere segregación o discriminación. Si el objetivo de la evaluación tiene un carácter inclusivo, estará orientada al diseño de programas de apoyo, a identificar fortalezas y competencias más que debilidades, estableciendo los apoyos requeridos por parte de la escuela para su inclusión (MINEDUC, Ley 20845/2015; MINEDUC, Decreto 83/2015).

Los procesos de evaluación como una práctica transformadora aportan en la tarea de superar las barreras al bienestar, la participación y el aprendizaje de NNA. Estos han avanzado tanto en el desarrollo psicométrico (Pérez, 2016) como en las regulaciones de la evaluación en el contexto escolar, estableciendo los requisitos de las evaluaciones individuales en el sistema educativo (MINEDUC, Decreto 170/2010). Para respetar los derechos de NNA que responden a una prueba psicológica se propone seguir los Estándares Éticos de la Evaluación Psicológica planteados por la APA (2014), en especial aquellos que se refieren a los derechos de las y los evaluados. Además, corresponde asegurar que las niñas y los niños

entiendan el rol del profesional, los objetivos de la evaluación y las consecuencias de la misma, usando un lenguaje adecuado a su edad. Si bien los padres deben dar su asentimiento para llevar a cabo la evaluación, es importante escuchar al propio estudiante pronunciarse, desde su autonomía progresiva sobre su consentimiento para ser evaluado. Ello evita generar situaciones engañosas que cambien los objetivos de la evaluación, como, por ejemplo, invitar al estudiante a “jugar o a una actividad sin nota”, en un contexto evaluativo que sí tiene consecuencias, especialmente cuando los resultados de la evaluación puedan afectar significativamente su trayectoria educativa.

En una evaluación respetuosa de la dignidad, un momento complejo desde el punto de vista ético es la elaboración del informe psicológico. ¿Cómo vemos, entendemos y representamos al estudiante evaluado y cómo lo traducimos en palabras? El deseo de ser equilibrado, la incoherencia en resultados de diversos instrumentos aplicados y la incomodidad en torno a la certeza de los problemas reales de cada estudiante, son los dilemas éticos en el proceso de redacción del informe. Los dilemas que enfrenta el psicólogo influyen en la forma en que toma sus decisiones en la redacción, lo que dice sobre los niños y niñas y lo que descuida y, con ello, impacta en la vida de quienes evalúa (Attard et al., 2016). Además, una vez plasmadas en el papel, las afirmaciones y conclusiones realizadas sobre cada NNA toman una vida propia y entran en una cadena de decisiones institucionales y familiares. Este fenómeno es especialmente problemático cuando los procesos de evaluación se inscriben en una modalidad gerencialista de rendición de cuentas (Fardella et al., 2016; Sandoval y Lamas, 2018), si ello va acompañado por la presión de tiempo en la entrega de resultados, en informes emitidos en formularios estandarizados y en forma rutinaria. La o el profesional debe mantener una vigilancia sobre este proceso y reflexionar sobre sus alcances, en especial cuando se realiza de forma multidisciplinaria, lo que podría diluir las propias responsabilidades.

## Segundo principio de la Declaración: Cuidado competente del bienestar de personas y pueblos

Este principio establece que el psicólogo educacional debe ser competente al trabajar por el bienestar de otros y evitar causar daño por impericia, imprudencia o negligencia. Este principio apunta en una doble dimensión de derechos: generales y al mismo tiempo particulares. Al otorgar un servicio competente al que todos/as tienen derecho, nos plantea que debemos ser competentes frente a un 'otro generalizado' promoviendo la justicia y los derechos de NNA de la Convención y, al mismo tiempo, apelando al cuidado, nuestra competencia demanda responder a un otro/a concreto, como individuo portador de una historia, una identidad concreta y un contexto particular y único (Benhabib, 1989).

Así también, en el marco de la intervención situada en una institución escolar, el cuidado competente como acción psicosocial no solo busca la beneficencia del individuo, sino de su desarrollo personal y colectivo, su empoderamiento y su participación (Sánchez, 2016). Ello implica abordar situaciones de desempeño en equipo y movilizar recursos internos y contextuales para promover su bienestar. Esto requiere de un proceso de autocrítica constante, evaluación continua del desarrollo de sus competencias y actualización permanente. La falta de conciencia sobre el nivel de competencia necesario para la realización de una tarea pasa a constituirse en una falta ética del o de la profesional.

Si bien este segundo principio converge en la identidad de la profesión (Pasmanick et al., 2012), tras la pandemia por COVID-19 se ha enfatizado la importancia del cuidado del bienestar en las comunidades escolares (Darling-Hamond et al., 2021, UNICEF, 2021). En el país, la incorporación de las dimensiones socioemocionales en el currículo en el periodo pospandemia y el cuidado de la salud mental de la población escolar ha sido bien recibida y promete seguir guiando las prácticas de las instituciones escolares hacia el cuidado (MINEDUC, 2023).

A ello se suma la implementación de intervenciones psicosociales sistémicas en la organización escolar para promover inclusión y una buena convivencia desde el respeto a los DDNN. La inclusión de la diversidad y la preocupación por la desigualdad son esenciales para mejorar la educación y crear una comunidad escolar hospitalaria, donde cada individuo sea valorado y alcance su máximo desarrollo (Booth y Ainscow, 2015). El trabajo en equipo y la gestión de redes son fundamentales en este proceso,

teniendo como eje la justicia social. Como parte de este cuidado, el psicólogo y la psicóloga generan un diálogo habilitante y respetuoso, valorando los aportes de cada miembro del equipo, sean estos profesionales, docentes, auxiliares, padres u otros miembros de la comunidad, evitando imponer el propio saber por sobre otros tipos de conocimientos y fortaleciendo las confianzas en el equipo de trabajo.

Por último, en algún momento de sus carreras, las psicólogas y los psicólogos se enfrentan con escenarios que superan sus límites y afectan sus competencias para el cuidado. Es imperativo generar condiciones laborales y relacionales para que continúen practicando éticamente y mantengan su nivel de competencia. En ese sentido, es necesario iniciar un proceso de autocuidado (McCormack et al., 2018) y un abordaje cooperativo del autocuidado de los equipos. Extrapolando las orientaciones para la ética en psicología comunitaria (Winkler et al., 2014), se plantea que es deber del psicólogo/a impulsar políticas de autocuidado al interior de los equipos de trabajo que permitan procesar el desgaste producto de la alta demanda y de las condiciones laborales propias de los contextos escolares siempre sobreexigidos.

### **Tercer principio de la Declaración: Integridad**

La integridad es crucial para el desarrollo del conocimiento científico y de la confianza en la profesión. Una acción profesional honesta, transparente, rescata la importancia de tener en cuenta los sistemas de creencias, valores, necesidades y límites que influyen en la toma de decisiones en el trabajo profesional. En el contexto educativo es fundamental comprometerse con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo, evaluando la coherencia personal con los planteamientos y valores de estos instrumentos de gestión institucional. El examen de la coherencia debe ser parte de la negociación del cargo del profesional a su ingreso y la base del diálogo en el equipo de trabajo. La relación del profesional con los instrumentos de gestión en cada establecimiento, le permite sentirse parte de la organización y, al mismo tiempo, demanda de una actitud pedagógica que fundamente la posición transformadora de sus acciones, velando por ir más allá de la mera rendición de cuentas. Si bien la psicóloga o el psicólogo puede desplegar una crítica dialógica frente a las inconsistencias con las políticas institucionales, ha de ser cuidadoso/a con las contradicciones que su perspectiva pueda generar en el estudiantado. Por ello, trabajar en equipo

no solo expande los recursos de los integrantes y abre nuevas posibilidades de transformación sino, al mismo tiempo, permite dirimir posiciones y posibles sesgos frente a las políticas y las prácticas institucionales. La participación de los diversos actores constituye, al mismo tiempo, una necesidad y un valor en la intervención profesional, definiendo o ajustando los propios objetivos de intervención de acuerdo a las necesidades, valores e intereses de la comunidad escolar.

Así también, en el marco de una interacción laboral jerarquizada y normativa, es necesario indagar previamente con el equipo de gestión del establecimiento sobre el desarrollo de acciones que pueden ser moralmente sensibles o para las cuales no haya consenso en la comunidad escolar. Antes de iniciar estas acciones, el o la profesional debe negociar con la comunidad escolar los intereses y alcances valóricos de su acción; fundamentar y promover una reflexión dialogada para alcanzar consensos con la comunidad y los equipos de gestión del establecimiento. Al contrario, un aspecto particular que puede afectar la integridad del profesional es el actuar en forma irreflexiva a petición de terceros con los que tiene una relación jerárquica; ello demanda ponderar la propia autonomía y revisar la éticidad de las peticiones explícitas o veladas, identificando ambigüedades y conflictos de interés. En esta situación será necesario aclarar la naturaleza de la relación con todas las personas involucradas y establecer acuerdos sobre cuál será el foco sistémico de la intervención y quiénes tendrán acceso a la información.

Respecto al manejo de la información, el principio de integridad también implica respetar la confidencialidad –norma ampliamente consensuada en la profesión–, estableciendo oportunamente sus límites, velando por el bienestar de los individuos y sus familias y proporcionar información y retroalimentación a las personas involucradas de manera oportuna y diferenciada. También requiere reconocer las consecuencias de la información recogida para los involucrados, proponiendo las acciones de mitigación si esta pudiese generar alguna molestia o algún daño en integrantes de la comunidad escolar. Igualmente, el proceso de redactar el informe de la intervención enfrenta un dilema ético similar a los informes de diagnóstico, dilema respecto a la certeza del propio conocimiento y el impacto generado por la intervención. La tendencia a redactar eliminando la complejidad y la incertidumbre propia de la acción corre el riesgo de reproducir un razonamiento lineal y potencialmente reduccionista que no refleje la riqueza y la complejidad de la intervención realizada.

## Cuarto principio de la Declaración: Responsabilidad social y científica con la sociedad

Este principio enfatiza el compromiso social del psicólogo educacional para contribuir con el conocimiento científico y el desarrollo de políticas públicas. Los profesionales deben involucrarse en las políticas educativas, analizarlas críticamente y contrastarlas con los aportes de la disciplina y la profesión. Además, compartir conocimientos actualizados basados en evidencia y colaborar con los equipos de trabajo en los establecimientos educacionales para favorecer la integración entre el conocimiento científico y las buenas experiencias prácticas.

Se enfatiza la participación de las y los profesionales en la construcción de conocimientos práctico-morales, desde la acción en cuanto actores sociales en el mundo. La piedra angular de la construcción de esta metodología de investigación es la afirmación de compromiso por la transformación social-educacional y la lucha para hacer realidad este compromiso. Esto posiciona de manera única a las y los investigadores para ver el contexto educativo como un proceso histórico y a reflexionar acerca de cómo se llegó a las condiciones actuales. Lo que se enfatiza es que la investigación debe diseñarse directa y explícitamente para transformar lo establecido, mientras se enfoca en crear condiciones y proporcionar las herramientas para la creación de futuros alternativos (Stetsenko, 2014).

## Discusión y perspectivas

Aun cuando el campo educacional está orientado hacia fines políticamente variables, sus orientaciones valóricas permanecen y muestran un consenso social tácito, un discurso global que permea las políticas institucionales, la cultura y las prácticas pedagógicas, transmitiendo un orden moral y de formación de identidades y desarrollando las formas de consciencia de las próximas generaciones. En este contexto no puede haber una praxis profesional neutral. Más bien, el psicólogo y la psicóloga entran a un campo de acción pública y política de gran complejidad y dinamismo, conllevándola con múltiples actores con los que pueden compartir, o no, significados y valores.

¿Cuáles son los desafíos que genera el contexto educativo y qué saberes movilizarán las y los profesionales para abordar estas complejidades, ese dinamismo y esta pluralidad de actores? En un artículo anterior discutíamos sobre la importancia de integrar los saberes científicos, profesionales y subjetivos en el quehacer profesional (Cuadra et al., 2018), considerando la relevancia de la reflexión en la integración de los mismos. Más aún cuando estos saberes están en constante transformación hacia un saber científico posnormal que da cuenta de la incertidumbre, la complejidad y la pluralidad; un saber subjetivo impactado por la posmodernidad y el neoliberalismo, y un saber práctico desarrollado en una dinámica compleja y regulada por nuevas modalidades de gestión pública. Estos impregnan los contextos de acción pública con una forma de gerencialismo, como una forma a-crítica en la toma de decisiones, con un lenguaje de entradas y salidas, de clientes y productos, de resultados y mediciones estandarizadas que, a decir de Fardella et al. (2026), puede desarrollar un saber profesional en contradicción con los principios profesionales y la orientación ética de la acción.

Dado que estos saberes son también políticos, es necesario considerar la reflexión, la perspectiva ético-política inserta en la propia acción profesional. Si bien la concepción de la profesión como agente de cambio y la preocupación por la acción emancipadora fue una línea predominante en la psicología social latinoamericana en la década de los 70 del siglo XX (Gallego et al., 2014), este sello no permeó de la misma forma en la psicología educativa sacudida por el control ejercido por las dictaduras en los contextos educativos. Gradualmente, desde la resistencia, desde la propia acción, se retomó la revisión crítica de la profesión desde una perspectiva ético-política. En una perspectiva diferente, las distinciones planteadas por Arendt (2016) entre la labor, el trabajo y la acción, pueden mostrar un camino para superar estas contradicciones y el carácter aparentemente neutral e instrumental del desempeño profesional, superando la orientación a rendir cuentas para los programas y proyectos. Así, la acción profesional de las psicólogas y los psicólogos, desde su libertad, se entendería como la capacidad de iniciar algo nuevo, de hacer lo inesperado, como un nacimiento (Arendt, 2016). En el proceso de inserción en el campo educativo como un 'nacer al mundo', la acción profesional consigue un compromiso con la calidad, la justicia y la bondad, en un sentido moral-político más que instrumental. Desde esta perspectiva, la acción integra saberes interpretativos y críticos y se centra de lleno en una racionalidad comunicativo-moral; revisa los discursos pedagógicos e ideológicos del contexto educativo y devela

tanto lo que potencia y dignifica la humanidad como lo que la somete y enajena. Sin embargo, las preocupaciones menores que forman parte del día a día de la acción profesional entendida como del trabajo, generan el riesgo que las y los profesionales se acostumbren a ciertos aspectos burocráticos y se vuelvan cada vez más insensibles a la incomodidad que acompañan la complejidad y la incertidumbre de la reflexión ética y de la crítica transformadora.

Mirar la profesión como acción política y ética requiere de otras lógicas que sostengan la reflexión durante la formación y el ejercicio de la profesión. Un camino para la integración de los saberes ético-políticos que aporten sentido a la acción profesional puede encontrarse en los propios fundamentos onto-epistemológicos del quehacer en psicología educacional. Hace un tiempo, Lunt y Majors (2000) reconocieron el gran desafío y la complejidad que surge al sintetizar e integrar la teoría y la práctica en Psicología Educacional. La necesidad de contar con una epistemología robusta responde a las preocupaciones éticas que surgen en contextos cada vez más complejos y a la gran diversidad de perspectivas que aportan a la construcción de conocimiento para abordar estas preocupaciones.

El enfoque de la práctica basada en valores sostenida en el contexto de salud mental (Fulford, 2008), surge como una alternativa complementaria a la praxis en el sentido de Arendt (2026) y facilita un mayor compromiso interdisciplinario para resolver problemas incongruentes y la integración de puntos de vista para abordar las tensiones éticas que pueden surgir en la acción en los contextos educativos. Este enfoque complementa la llamada práctica basada en la evidencia con una reflexión permanente de los valores-principios en que se basan las prácticas de quienes están involucrados (Prendeville y Kinsella, 2022). Mientras que para los profesionales de la salud mental la reflexión toma como base los principios de la bioética (Fulford, 2008), en psicología educacional se han propuesto los principios de la Declaración Universal.

Para Prendeville y Kinsella (2022), la mirada de este enfoque no es solo normativa (*bottom down*), sino que contempla también aquellos valores que surgen en contexto y desde los actores (*bottom up*), de aquellos y aquellas con que entramos en diálogo. Desde este enfoque los juicios ocurren en colaboración con otros para llegar a una decisión dentro un contexto colaborativo, sin obviar que en la institución escolar las tensiones pueden surgir de las diferencias de poder de quienes participan en el diálogo. Desde una

apertura a puntos de vista y experiencias alternativas, el saber de las y los profesionales se nutre de las experiencias vividas por los integrantes de las comunidades educativas y puede ir conformando un saber integrado sobre esa realidad.

Ello requiere expandir críticamente la reflexividad para proporcionar una mejor visión teórica y justificación de las acciones y abordar las preocupaciones éticas que pueden surgir en contextos de práctica. Utilizar una reflexividad expandida en la acción contribuye a contextualizar y conectar la racionalidad crítica a la toma de decisiones éticas de las psicólogas y los psicólogos. Según Prendeville y Kinsella (2022), la práctica basada en valores ha ayudado a los profesionales a trabajar más eficazmente con valores complejos y conflictivos y proporciona un marco para abordar las cuestiones éticas que requieren de una “sensibilidad situacional”, como una acción ética específica de cada contexto, integrando prácticas culturalmente receptivas. Estas requieren de una reflexividad expandida que no es una competencia plenamente desarrollada durante la formación de psicólogos y que no surge espontáneamente en la premura de la acción profesional. Es más, este enfoque requiere considerar diversos niveles de reflexión crítica. Por ejemplo, en la dimensión de la acción profesional centrada en el niño o niña, se puede considerar una mirada focalizada en los procesos internos propios de la psicología del niño, la niña o adolescente; en su biografía personal-social; en la consideración de estos/as como sujetos de derechos; en su rol de alumno/estudiante en un contexto normativo institucionalizado; su rol como actores sociales, económicos y políticos, entre muchas posibles perspectivas. Todos estos niveles reflexivos, simultáneos, sucesivos o jerarquizados implican posicionamientos éticos y estratégicos diferenciados que debiesen ser integrados en la acción.

Estos niveles reflexivos de la acción aplicados a la comunidad e institución escolar, con todas sus complejidades y pluralidades, hacen requerimientos de validación de la acción profesional basada en valores como un desafío de formación y de acción. Asimismo, levanta la pregunta, siguiendo a Webster y Lunt (2002), de si ello implica una diversificación profesional en diferentes roles: profesionales “restringidos” que buscan preservar roles tradicionales, basados en el cliente individual y profesionales de la “complejidad”, cuyo enfoque es más estratégico, preocupados por las culturas, las políticas y el desarrollo de la organización escolar. Ante ello, es posible preguntar si esta diversificación contempla procesos de formación

de pregrado o de formación de posgrado y se restaura la necesidad de hacer la distinción entre la disciplina-ciencia y profesión. La disciplina compartida con los diversos profesionales de la educación y el ejercicio de la psicología educacional, propio del profesional psicólogo/a. Mientras la primera puede orientarse por los principios éticos propios de la construcción del conocimiento, la segunda requiere de una deontología profesional situada en el ejercicio en el contexto educativo.

Con independencia de los cambios que se produzcan en la acción profesional, existe una necesidad de que la profesión avance en reflexión ética tanto de los aspectos normativos y descriptivos como de los propios de la acción y la toma de decisiones.

El carácter flexible de la Declaración universal de principios éticos para psicólogos y psicólogas, como meta-código, ha permitido trasladar estos principios generales al plano de la acción profesional en el contexto educativo, los marcos filosóficos de la acción-praxis, así como el enfoque de la acción basada en valores sigue siendo una mirada parcial e inconclusa que deberá seguir ampliándose y diversificándose hasta llegar a principios nacionales consensuados.

Una reflexión asociativa y colegiada puede contribuir a establecer las orientaciones éticas consensuadas para la Psicología Educacional como acción profesional. Esta reflexión asociativa requiere mirar el ejercicio institucionalizado de la profesión desde un desafío adicional, el de dirimir entre las responsabilidades personales del o de la psicóloga educacional y las responsabilidades que se asumen en equipo, en forma normativa e institucionalizada. Pasar de la implementación de los principios generales de la Declaración y transformarlos en un código para el ejercicio de psicólogos y psicólogas educacionales excede el alcance de esta reflexión y debe ser abordado en forma colegiada.

Junto con la necesidad de actualizar el código de ética nacional, se considera altamente deseable avanzar en el camino hacia un código de ética para la acción profesional en psicología educacional. Ello puede cumplir funciones comunicacionales en favor de la legitimación de la acción profesional y visualización de la especialidad, contribuyendo a fortalecer la identidad pública de la profesión en el contexto educativo como una forma de encontrar y consensuar definiciones para un rol que a veces se muestra confuso.

## Referencias bibliográficas

- APA. American Psychological Association (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. Enmiendas 2010. Traducción Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite\\_etica/Codigo\\_APA.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf)
- APA American Psychological Association (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. <https://www.apa.org/science/programs/testing/standards>
- Ardila, R. (2011). Una declaración de principios éticos en psicología para toda la humanidad. *EUREKA*, 8(1), 14-18. <https://docs.google.com/document/d/1Ly3n1bZXFicdhjH-05t1-1RhyuKKHEi/edit>
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Ed. Planeta (2da Edición) (1ra publicación en inglés 1958).
- Attard, S., Mercieca D. y Mercieca D. P. (2016). Ethics in school psychologists report writing: acknowledging aporia, *Ethics and Education*, 11(1), 55-66. <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1145488>
- Baltar de Andrade, M. J. y Aguilar Carrasco, C. L. (2013). Re-pensando la psicología educativa en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, (24), 173-190. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2013000100011&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2013000100011&lng=pt&tlng=es)
- Benhabib, S. (1987). The generalized and the concrete other. En E. Feder Kittay y D. T. Meyers (Eds.), *Women and Moral Theory*. Ed. Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (1986). Una crítica de la “educación compensatoria”. En C. Wrigth Mills et al. *Materiales de sociología crítica, Texto 29*, pp. 457-467. <https://mcesuvaq.files.wordpress.com/2013/08/14-una-crc3adtica-de-la-educac3b3n-compensatoria.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI – FUHEM. 3ª edición revisada del Index for Inclusion 2011. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/15049>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*, Editorial Grijalbo, (1ra publicación en francés, 1984).
- Claiborne, L. B. (2014). The Potential of Critical Educational Psychology Beyond its Meritocratic Past. En T. Corcoran (Eds), *Psychology in*

- Education. Bold Visions in Educational Research.* Sense Publishers, [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-566-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-566-3_1)
- Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile A. G. (2da edición) (2008). Santiago, Chile: s/e. <http://colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf>
- Cong-Lem, N. (2022). Vygotsky's, Leontiev's y Engeström's Cultural-Historical (Activity) Theories: Overview, Clarifications and Implications. *Integr. psych. behav.* 56, 1091-1112. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09703-6>
- Cortina, A. (2010). *Ética Mínima: Introducción a la Filosofía Práctica.* Tecnos.
- Cortina, A. y Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones.* Ed. Navarra. Verbo Divino.
- Cuadra-Martínez, D. J., Castro, P. J. y Juliá, M. T. (2018). Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- Darling Hamond, L., Schachner A. y Elgerton, A. (2021). *Reiniciar y reinventar la escuela. El aprendizaje en los tiempos de covid.* Traducción E. Severin. Ed Learning Police Institute. <https://educacion.udd.cl/files/2021/08/Libro-Reiniciar-y-reinventar-las-escuelas.pdf>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tln g=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tln g=es)
- Ferrero, A. (2014). Impacto de la Declaración Universal de Principios Éticos Para Psicólogas y Psicólogos. *PSYKHE*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.1.530>
- Gallegos, M., Berra, M., Benito, E. y López, W. (2014). Las nuevas dinámicas del conocimiento científico y su impacto en la Psicología Latinoamericana. *Psicoperspectivas*, 13(3), 106-117. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-377>
- Gauthier, J., Pettifor, J. y Ferrero, A. (2017). La Declaración universal de principios éticos para psicólogas y psicólogos: un modelo con sensibilidad cultural para la creación y revisión de códigos de ética. *Revista Crítica*, 11(II), 06-22. [https://issuu.com/psicologiaunr/docs/critica\\_2\\_final\\_2\\_-\\_peke](https://issuu.com/psicologiaunr/docs/critica_2_final_2_-_peke)

- Gillett-Swan, J. y Sargeant, J. (2018). Assuring children's human right to freedom of opinion and expression in education. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(1), 120-127. <https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1385852>
- Gómez de la Torre Vargas, M. (2018). The implications of considering the child subject to rights. *Revista de Derecho*, (18), 117-137. <https://dx.doi.org/10.22235/rd.v18i2.1703>
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G. y Soto, R. (2016). Identidades Laborales y Ética del Trabajo Público en Tiempos de Rendición de Cuentas. *Psykhé* (Santiago), 25(2), 1-11. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.789>
- Fulford, K. W. M. (2008). Values-based practice: A new partner to evidence-based practice and a first for psychiatry? *Mens Sana Monographs*, 6(1), 10-21. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3190543/>
- IAAP y IUPsyS. International Union of Psychological Science (2008). *Declaración universal de principios éticos para psicólogos/as - Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists*. International Union of Psychological Science <http://www.iupsys.net/index.php/ethics/declaration>
- Juliá, M. T. (1990). ¿Una psicología cómplice? Análisis del contexto social de la evaluación de los procesos cognitivos. *Revista Temas de la Educación*, 3, 91-106.
- Juliá, M. T. (2006) Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, XV(2), 2006, 115-130.
- López, G., Assaél, J. y Neumann, E. (1984). *La cultura escolar. ¿Responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbanas-populares*. Publicaciones PIIE. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131610>.
- McCormack, H. M., MacIntyre, T. E., O'Shea, D., Herring, M. P. y Campbell, M. J. (2018). The prevalence and cause(s) of burnout among applied psychologists: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897>
- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile. (Ley SEP) LEY 20248/ 2008. Establece ley de subvención escolar preferencial. [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28046/2/BCN\\_Ley\\_SEP\\_actualizacion\\_modificaciones\\_Final.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28046/2/BCN_Ley_SEP_actualizacion_modificaciones_Final.pdf)
- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile. Decreto 170/2010. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales

que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)

MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile. LEY 20845/2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile. Decreto 83 Exento/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>

MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile. Política de convivencia escolar 2019. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4472> <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile (2023) *Plan de reactivación educativa 2023*. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl>

Ortega-Senet, M. B., Gómez Fernández, V. P. y Bustamante Durán, F. (2021). Análisis del Enfoque de Derechos de un proyecto piloto de intervención con niños, niñas y adolescentes en el contexto de crisis nacional de la red de protección de derechos de la niñez en Chile. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(243), 109-140. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.243.69889>

Pasmanick, D., Jadue, F. y Winkler, M. I. (2012). Un acercamiento al ethos profesional en estudiantes de psicología al inicio del ciclo centrado en la formación profesional. *Acta bioethica*, 18(1), 111-120. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100010>

Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Ed. Morata.

Pérez Solís, M. (2016). La evaluación psicológica en contextos educativos: aciertos del pasado, errores del presente y propuestas de futuro. *Estudios de Psicología, Campinas*, 33(3), 465-476. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300010>

Prentice, J. Dobson, K. S. y Gauthier, J. (2017). Ethics from a global perspective. En S. G. Hofmann (Ed.), *International perspectives on*

- psychotherapy* (pp. 241–257). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-56194-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-56194-3_12)
- Prendeville, P. y Kinsella, W. (2022) Ethics, values and Values Based Practice in educational psychology, *Cambridge Journal of Education*, 52(6), 735-757, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2047893>
- Salas, G., Scholten, H., Norambuena, Y., Mardones, R. y Torres-Fernández, I. (2018). Psicología y educación en Chile: problemas, perspectivas y vías de investigación (1860-1930). *Universitas Psychologica*, 17(5). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pecp>
- Sandoval Obando, E. y Lamas Aicon, M. (2019). Impacto de la ley SEP en las escuelas: una mirada crítica y local en torno al rol de los psicólogos de la educación. *Paideia Revista de Educación*, (61), 57-81. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/707>
- Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Ed. Gedisa.
- Sánchez, A. (2016). *Ética Psicosocial. Enfoque comunitario. Actores, valores, opciones y consecuencias*. Ed. Pirámide.
- Schwarz, N. (2008). Warmer and More Social: Recent Developments in Cognitive Social Psychology. *Annual Review of Sociology*, 24, 239–264. [https://www.academia.edu/17597639/Warmer\\_and\\_More\\_Social\\_Recent\\_Developments\\_in\\_Cognitive\\_Social\\_Psychology?auto=citations&](https://www.academia.edu/17597639/Warmer_and_More_Social_Recent_Developments_in_Cognitive_Social_Psychology?auto=citations&)
- Stetsenko, A. (2014). Transformative activist stance for education: Inventing the future in moving beyond the status quo. En T. Corcoran (Ed.), *Psychology in Education: Critical Theory~Practice* (pp. 181-198). Sense Publishers. [https://www.academia.edu/7183279/TRANSFORMATIVE\\_ACTIVIST\\_STANCE\\_FOR\\_EDUCATION\\_The\\_challenge\\_of\\_inventing\\_the\\_future\\_in\\_moving\\_beyond\\_the\\_status\\_quo](https://www.academia.edu/7183279/TRANSFORMATIVE_ACTIVIST_STANCE_FOR_EDUCATION_The_challenge_of_inventing_the_future_in_moving_beyond_the_status_quo)
- UNICEF, 2021 Sostener, cuidar y aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas. [www.unicef.org](http://www.unicef.org)
- Webster, A. y Lunt, I. (2002). Ethics, professionalisation and the future landscape of educational psychology. *Educational and Child Psychology*, 19(1), 97–108. <https://psycnet.apa.org/record/2002-13054-008>
- Winkler, M. I., Alvear K., Olivares B. y Pasmanick, D. (2014). Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 13(2). 44-54. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-353>

# ¿Una “base” en la Antártica para la identidad social? Conceptualización de una identidad social Antártica

## *A “base” in Antarctica for social identity? Conceptualization of an Antarctic social identity*

Recepción: 29 de octubre de 2023 / Aceptación: 4 de diciembre de 2023

Claudia Estrada-Goic<sup>1</sup>  
José Manuel Cárdenas<sup>2</sup>  
Ismael Gallardo<sup>3</sup>  
Jaime Barrientos<sup>4</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.785>

Licencia CC BY 4.0.

### Resumen

Este artículo revisa las propuestas conceptuales actuales que abordan la relación entre las personas y los espacios geográficos. Las propuestas desde la psicología ambiental, tales como la identidad de lugar y el de apego al lugar, resultan insuficientes para dar cuenta del fenómeno de identificación con territorios con los que no se interactúa directamente. Poniendo como ejemplo de análisis a habitantes de una puerta entrada a la Antártica, se reflexiona en torno a los potenciales aportes de la psicología geográfica y social clásica. Se propone el concepto de Identidad Social Antártica como una noción que reúne aspectos centrales de la identificación social cuando ocurre a partir de una relación simbólica con un territorio que se siente propio. La consideración de esta alternativa para explicar los vínculos identitarios con imaginarios geográficos podría extrapolarse a otros espacios terrestres en los que la experiencia directa con los entornos ambientales no es habitual.

*Palabras clave:* psicología ambiental; antártica; identificación social

---

1 Doctora en Ciencias Psicológicas, Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Magallanes, Avenida Bulnes 01855, Segundo piso, Punta Arenas, Chile. Código postal: 6210427. Correo electrónico: [claudia.estrada@umag.cl](mailto:claudia.estrada@umag.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9982-2025>

2 Doctor en Comportamiento Social y Organizacional, Facultad de Psicología, Universidad de Talca, Chile. Correo electrónico: [jose.cardenas@utalca.cl](mailto:jose.cardenas@utalca.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5484-0078>

3 Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Talca, Chile.  
Correo electrónico: [igallardo@utalca.cl](mailto:igallardo@utalca.cl). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3375-7942>

4 Doctor en Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Chile.  
Correo electrónico: [jbarrientos@uahurtado.cl](mailto:jbarrientos@uahurtado.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8497-3552>

## Abstract

This paper reviews current conceptual proposals that address the relationship between people and geographic spaces. We argue that the proposals from environmental psychology such as the identity of place and that of attachment to place are insufficient to account for the phenomenon of identification with territories with which there is no direct interaction. Using a social group made up of inhabitants of a gateway to Antarctica as an example of analysis, we reflect on the potential contributions of geographic psychology and classical social psychology. We propose Antarctic social identity as a concept that brings together central aspects of social identification when this arises from a symbolic relationship with a territory that feels proper and common to a social category. In this way, consideration of this alternative to explain identity-related links to geographic imaginaries can be extrapolated to other spaces in which direct experience with environments is not common or possible.

*Keywords:* environmental psychology; antarctic; social identification.

El continente Antártico, llamado también “el continente blanco”, se encuentra ubicado en el Polo Sur, latitud 60°, y ocupa un radio aproximado de 2.500 kilómetros. Aunque no posee población humana nativa ni permanente, existe consenso en que se trata de un territorio de interés para toda la humanidad y se le ha definido como una región sin nación, de paz y cooperación a partir del tratado antártico (1959) en vigencia desde el año 1961. Doce países manifestaron inicialmente el reconocimiento de un vínculo con dicho territorio que parece ir más allá de objetivos meramente instrumentales. Es así como Argentina, Australia, Bélgica, Chile, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Japón, Noruega Nueva Zelanda, Rusia y Sudáfrica declaran que la Antártica es parte de su identidad como nación. Se estima que existen 43 bases permanentes en dicho territorio de 20 países diferentes. Algunos de estos tienen una relación mayor de contacto con este continente, ya que por su ubicación geográfica son considerados “puertas antárticas”, debido a que ofrecen la logística que se requiere para llegar a las diferentes bases antárticas. Las cinco puertas en orden de distancia con el territorio antártico son las ciudades de Punta Arenas (Chile - 1000 km), Ushuaia (Argentina - 1500 km), Hobart (Australia - 2200 km), Christchurch (Nueva Zelanda - 2250 km) y Puerto del Cabo (Sudáfrica - 3600 km).

Pese a la existencia de actividades científicas y turísticas, el territorio Antártico es conocido por una pequeña proporción de la población mundial; sin embargo, al tener aspiraciones de soberanía representa territorialmente a una cantidad importante de países. De este modo, ¿es posible que las

personas consideren como propio (en el sentido de pertenecer) un espacio geográfico con el que no se interactúa y que, además, es potencialmente multinacional? La respuesta a esta pregunta implica consecuencias relevantes a la hora de desarrollar políticas públicas relativas a la protección del territorio antártico (Roldan, 2015). De este modo, el fenómeno de “reconocerse” en un territorio con el que no se interactúa representa un desafío para los desarrollos conceptuales actuales que provienen desde la psicología ambiental y la psicología geográfica, que han sido desarrollados a partir de contextos en los que las personas tienen vivencias directas con los entornos físicos con los que se identifican.

En esta revisión, se analizan algunas de las propuestas conceptuales que han sido formuladas para estudiar el sentido de pertenencia a un determinado territorio, y se aborda el desafío de intentar comprender cómo los imaginarios sobre un territorio pueden tener un importante efecto en la identidad de una comunidad. De esta forma, se busca comprender cómo la representación de un determinado territorio puede tener efectos importantes en la identidad personal y social.

## La propuesta de la psicología ambiental

Si bien existen numerosas definiciones de psicología ambiental (Aragónés y Américo, 2000), todas ellas comparten algunas ideas centrales respecto a esta área de la psicología: estudia el comportamiento humano y su relación con el ambiente físico en el que se desarrolla, y considera la existencia de una interacción bidireccional entre el individuo y un ambiente, sea este natural o construido. Desde esta perspectiva surgen dos conceptos centrales que ponen su atención en lo que le ocurre psicológicamente a una persona en la interacción con un entorno físico determinado, que son: *identidad de lugar* y *apego al lugar*.

Aunque ya utilizado en otros contextos similares (Relph, 1977; Tuan, 1977), es Proshansky (1978) quien propone el concepto de *identidad de lugar* para dar cuenta del rol del entorno físico en la construcción de la identidad personal. Proshansky (1978) postula, como una derivación de la Teoría del sí mismo, la existencia de una función del *self* que se desarrolla para permitir que la persona actúe de forma integrada en diferentes situaciones y ambientes. Propone que se requiere un concepto que vaya más allá de los procesos interpersonales y sociales y considere los entornos físicos que los condicionan. Define la *identidad de lugar* como una subestructura de la identidad individual que está compuesta de una

serie de creencias, sentimientos, valores y representaciones conductuales vinculadas con el entorno físico que condiciona la vida cotidiana de las personas. En la concepción de Proshansky (1978), la *identidad de lugar* es el resultado de una serie de experiencias en el pasado con entornos que han satisfecho algunas de sus necesidades psicológicas, sociales, biológicas y/o culturales. Se le considera una construcción cognitiva personal y, aunque puede estar influenciada indirectamente por la vivencia de otras personas, no es un concepto que comprenda una actitud compartida por un grupo de individuos que reconocen a un lugar como parte de su identidad colectiva (Dixon y Durrheim, 2000). En este sentido, el concepto de *identidad de lugar* aporta a la comprensión de la identificación con la Antártica desde la perspectiva que considera posible que este fenómeno ocurra, no por la interacción presente y directa, sino que por la expectativa de que esta podría ocurrir en el futuro (Proshansky et al., 1983).

Algo similar ocurre con el concepto de *apego al lugar*, definido por primera vez por Stokols y Shumaker (1981) como un apego emocional, una dependencia a un lugar físico que es vinculado a creencias que le otorgan a ese lugar la condición de poseer una conexión especial con quien lo vivencia. Aunque esta conexión emocional ha sido resaltada por diversos autores (Cuba y Hummon, 1993; Fullilove, 1996; Giuliani, 2003; Hernández et al., 2007; Hidalgo y Hernández, 2001; Manzo, 2003; Manzo y Perkins, 2006), los modelos actuales entienden el concepto desde una perspectiva tripartita (Scannell y Gifford, 2010). Según Scannell y Gifford (2010), el *apego al lugar* es un concepto multidimensional que considera dimensiones individuales, procesos psicológicos y el lugar o emplazamiento físico, dimensiones que se vinculan entre sí. En el caso de las dimensiones individuales, se incluyen características personales como la experiencia (Twigger-Ross y Uzzell, 1996) o necesidades, así como también aspectos culturales y grupales tales como la historia o la religión (Low, 1992). Los procesos psicológicos refieren tanto a los afectos, cogniciones y comportamientos (Jorgensen y Stedman, 2001). El lugar propiamente tal (ya sea este natural o construido) refiere a un espacio social simbólico o de expectativa de encuentro (Mazumdar y Mazumdar, 1993; Mesch y Manor, 1998; Uzzell et al., 2002).

En relación a la identificación con la Antártica, este concepto significa a este territorio como un espacio que se podría definir como simbólico desde lo social, ya que es definido como un espacio de interacción. Existe más de un territorio físico con el que no se interactúa y con el que, sin embargo, los individuos se identifican. La luna, por ejemplo, es señalada como "nuestro" satélite natural, asignándole una valoración afectiva positiva como un lugar de encuentro simbólico de la raza humana en la paz y

cooperación, proyectando tanto la colonización como el uso de sus recursos naturales. La luna es visualizada diariamente en el cielo, así como es posible ver a la Antártica en las noticias y documentales; sin embargo, resulta difícil establecer, desde la perspectiva del apego, si son territorios que permiten la experiencia de una conexión emocional equivalente a la de los ambientes con los que interactuamos cotidianamente y si, de existir, condicionan de alguna forma la manera de ser o de actuar de los individuos. Las propuestas tanto de la psicología ambiental como del apego al lugar proponen que las personas pudieran tener un vínculo personalmente relevante con un territorio nacional no visitado (como sería el territorio antártico), debido a la expectativa de interacción con ese espacio en el futuro. Sin embargo, la psicología social propone explicaciones alternativas a la existencia de un vínculo personalmente relevante con este tipo de territorios sin incorporar esta expectativa de encuentro.

## La perspectiva de la psicología geográfica

La psicología geográfica es un área emergente de la psicología que busca comprender cómo el ambiente ecológico conteniendo el paisaje, el clima, entre otros, se combina con los factores psicológicos para determinar el comportamiento humano (Rentfrow, 2014). Se entiende como un proceso interaccional entre el comportamiento y el ambiente, considerándose a este último no solo como un “lugar” en el que ocurren los actos, sino que una parte de lo que ocurre. La psicología ambiental se ocupa tanto de la forma en la que la geografía y sus variaciones afectan tanto los rasgos de personalidad individual y colectivas, como así también su efecto en el comportamiento humano en términos más amplios. Mas cercana a la psicología social, esta área de la psicología plantea que las relaciones intergrupales, la importancia asignada a un colectivo, la migración (tanto desde el punto de vista del migrante como de quien acoge la migración), el bienestar subjetivo y felicidad de los individuos y grupos, el conservadurismo político y económico, las preocupaciones sociales, el soporte grupal e incluso la creatividad pueden ser abordados como fenómenos producidos por la relación entre las personas y sus entornos geográficos (Jokela, 2009; McCann, 2018; Murray y Schaller, 2012; Park et al., 2004; Plaut et al., 2012; Peter Jason Rentfrow, 2010; Reysen y Katzarska-Miller, 2013; van de Vliert, 2011).

A pesar de estos promisorios avances en la dirección de comprender el rol de los espacios físicos en el comportamiento humano individual y grupal, fenómenos como el surgimiento de apego e identificación con

territorios con los que no se interactúa no han sido aún suficientemente estudiados. De allí la importancia de realizar una revisión de los aportes de la psicología social a la comprensión de la relación entre individuos y grupos con los imaginarios referidos a los espacios geográficos, de modo de indagar en las relaciones mutuas y su impacto en la conformación de la identidad social, la que a su vez produciría variaciones en dichos imaginarios geográficos, significándolos en sentido de las propias necesidades actuales de individuos y grupos. De dichos imaginarios se derivarían ciertas prescripciones conductuales para los individuos y grupos que las elaboran.

## Los aportes de la psicología social

La psicología social ha comenzado a “ecologizarse” en la medida en que se ha asumido que el ambiente físico es un componente que no puede ignorarse como parte de los procesos sociales (Meagher, 2020). Los procesos sociales y territoriales afectan a las personas y sus procesos psicológicos y, también, las formas en que se manifiestan estos procesos en el entorno grupal y geográfico en que las personas residen o se identifican. Un concepto central para la comprensión de la relación bidireccional entre territorio e individuo es el de *identidad social* (Tajfel y Turner, 1979).

El concepto de *identidad social* es propuesto desde la Teoría de la Identidad Social (TIS) (Tajfel y Turner, 1979; Tajfel, 1982), una de las escuelas de la psicología social moderna más relevante en la comprensión de fenómenos interaccionales. La identidad social es definida como aquella parte del sí mismo que surge y se ancla en el reconocimiento de que se pertenece a determinadas categorías sociales con las que una persona se identifica o a las que es adscrita (Tajfel, 1982), no siendo condición el que una persona sea reconocida por dicho grupo como perteneciendo a él, ni que tenga contacto o vínculos empíricos con dicho grupo. Los grupos pueden ser de diverso orden y abarcan todas las categorías construidas socialmente, sin excluir los espacios físicos y los territorios que son considerados por un individuo, y/o grupos de ellos, como propios. En este sentido, los espacios construidos (ciudades) y naturales (geopolíticos como regiones, flora y fauna característica de un lugar, clima, entre otras) también son categorías de pertenencia social que conectan a los individuos con una comunidad, real o imaginaria, con la que se comparte una concepción ya sea de pasado, presente o futuro. De esta manera, cuando una persona se define de acuerdo a elementos geográfico/territoriales (ej., “soy de esta ciudad”; “soy de la costa”), incorpora a su propia identidad elementos derivados de la interacción real o imaginada con otras personas que determinan el descubrimiento

y aceptación, o no, de que las personas pertenecen a dichos colectivos (Ellemers y Haslam, 2012). De ahí que la pertenencia a grupos condiciona, según lo predice la TIS, la autoestima individual (Ellemers et al., 1999), por lo que se busca pertenecer a categorías sociales que son valoradas como positivas. Estos grupos interactúan en un entorno físico determinado que, en ocasiones, lo definen como tal. Por ejemplo, haber nacido en un territorio puede ser entendido como la característica que define a un determinado grupo de ciudadanos, así como el haber nacido en otro territorio diferente le hace pertenecer al grupo contrario (extranjero). Estas pertenencias territoriales simbólicas definen la identidad personal más allá de la mera interacción cotidiana, convirtiéndose en estructuras geopolíticas y fronteras normativas.

A pesar de la importancia que tienen las pertenencias categoriales, los estudios desde la psicología social que incorporan la relación identitaria recíproca entre los grupos y los territorios son relativamente recientes (Roth, 2000). Consecuentemente, existen escasas investigaciones sobre el impacto que los territorios geográficos (posición relativa, clima, flora o fauna) poseen sobre la identidad de las personas y, aún menos, sobre territorios con los que no se interactúa cotidianamente (Luna, planeta Tierra, Antártica, etc.). Fenómenos como el *cambio climático* han conducido a cuestionarse respecto a cómo la sostenibilidad ambiental se vincula de forma sinérgica con la identidad de las personas, si esta surge con el ambiente sea este real o imaginario, y cómo conducen o no a comportamientos de cuidado y protección ambiental. Más aún, se ha planteado que necesidades centrales de los grupos humanos, como la trascendencia, influyen la conducta en los ambientes físicos que deben ser considerados como fundamentales tanto en el desarrollo infantil como en las relaciones interpersonales y la identidad social (Meagher, 2020). Aunque aún las evidencias empíricas son iniciales, estas apuntan a la existencia de una interrelación entre el ambiente físico-ecológico y la identidad social.

## La Identidad Regional

En general, se ha puesto énfasis en investigaciones que abordan la construcción de identidades locales y regionales a partir de un espacio real o imaginariamente delimitado y los elementos representativos de esa identidad relacionados con el entorno físico: la naturaleza, los recursos y el clima (Legue et al., 2018).

El concepto de *identidad regional* ha surgido inicialmente de manera más o menos explícita en otras disciplinas tales como la geografía, en la que se hace alusión a la armonía entre la personalidad de sus habitantes y la región en la que viven (Paasi, 2003). Desde esta disciplina se ha planteado que la espacialidad es parte de la formación de la identidad y que puede construir la forma en la que las relaciones intergrupales se establecen (Keith y Pile, 1993; McDowell, 2013; Peet y Watts, 1996). Asimismo, se ha señalado que los entornos físicos impactan en el regionalismo (etnocentrismo), nacionalismo y ciudadanía (Etherington, 2010; Herb y Kaplan, 2017; McSweeney, 1999). Desde la perspectiva de la geografía, la identidad regional se establece a partir de elementos variados, tales como el paisaje, la naturaleza y creencias asociadas, el entorno construido, cultura, estereotipos sociales, entre otros (Paasi, 2003).

Desde la visión antropológica, Lisón (1997) se interesa en la identidad regional como un constructo que permite dar cuenta de las particularidades culturales regionales y locales. Este autor plantea que, para dar cuenta de la identidad regional de un determinado conjunto de personas, es necesario que se haga alusión a su continuidad histórica y cultural, las que se desarrollan en un determinado territorio. De esta forma, los aspectos históricos, culturales y ecológicos se combinan para la construcción de una identidad social regional.

Desde la psicología social, los desarrollos de Tajfel (1982), Tajfel y Turner (1979) y Turner (1987) permiten definir que la existencia de la identidad regional se derivaría de la identificación con una entidad geopolítica denominada "región" y que existirían subcategorías de las nacionales. La identidad regional puede ser definida como una parte de la identidad social, que es el resultado de reconocerse como parte de un grupo regional y que comporta elementos valóricos y emocionales (Zúñiga y Asún, 2010). En la categoría de "región" se incluyen tanto los componentes humanos en sí mismos (habitantes con los que se comparte una historia y cultura) como los aspectos físicos del territorio. Como parte de la identidad social, la identidad regional convive con otras categorizaciones simultáneamente, con las que logra diferentes niveles de armonía (Herrera y Prats, 1995; Morales, 2007). A diferencia de la identidad nacional, identificarse con una determinada región geográfica resulta más o menos abstracto (Simon, 2014), por lo que es común que las personas muestren niveles de identificación mayores cuando se trata de entidades geográficas más reducidas que presentan una historia, un paisaje y un modo de vida menos heterogéneo.

La identidad regional puede constituirse en el núcleo que moldea en sus relaciones con otras regiones y se alimenta de la interacción con otros grupos similares (Salazar, 1996); no puede existir sin la definición de un territorio físico con el que se puede o no interactuar y en el que se comparte una historia y cultura común (Zúñiga y Asún, 2010). Sin embargo, existen algunos hallazgos iniciales que indican que el territorio físico y sus características puede ser el elemento central en algunas identidades regionales. Un estudio en población de la puerta antártica chilena mostró que el elemento definitorio de la identidad regional común es la identificación de un clima, paisaje, flora y fauna común. Este aspecto ambiental o ecológico fue señalado como central al momento de definir la identidad regional común, lo que dio origen al concepto de identidad regional ecológica (IRE) (Santana et al., 2013).

## La Identidad Regional Ecológica Antártica

Estudios posteriores en identidad regional ecológica han demostrado resultados similares, dando robustez a la premisa de que los aspectos territoriales y ambientales pueden ser centrales en la construcción de la identidad social referida a lo regional. Estos estudios centraron su atención en la evaluación del entorno ecológico inmediato con el que los habitantes de la región interactúan, surgiendo la pregunta de si esta identificación podría extenderse a lo antártico, parte de la denominación regional (Región de Magallanes y Antártica Chilena), aunque su contacto con dicho territorio fuese indirecto. El supuesto a la base es la existencia de la identificación social con un territorio virtualmente desconocido, en este caso la Antártica. Como resultado de estos estudios se formula el concepto de identidad regional ecológica antártica (IRA) a partir de la hipótesis de que los habitantes de la puerta antártica chilena se identifican con dicho territorio de forma similar a lo que lo hacen con otros espacios físicos en los que viven y con los que tienen experiencia directa.

A partir de este concepto se han desarrollado una serie de estudios, no publicados, en población de una puerta antártica con el objetivo de establecer su pertinencia como variable relevante para el estudio de las identidades geográficas vinculadas a territorios con los que no se interactúa. Los estudios llevados a cabo en población de la puerta antártica chilena (Punta Arenas), con más de tres mil participantes, han mostrado que los individuos reconocen a dicho territorio como un objeto de identificación.

Un primer estudio se interesó tanto en la existencia de la IRA como en su anclaje en la realidad a través de la medición del conocimiento sobre temáticas antárticas, bajo la hipótesis de que el conocimiento compartido podría fortalecer la identificación simbólica con dicho continente. Los resultados iniciales mostraron promedios altos de identificación con lo antártico al mismo tiempo que correlaciones bajas, aunque significativas, entre dicha identificación y el conocimiento concreto de las características del territorio (Legue et al., 2018). Una conclusión inicial fue que el proceso cognitivo de identificación social, esto es, la autocategorización, parece posible aún en ausencia de un contacto directo con el territorio o conocimiento conceptual de las características reales del mismo. A partir de este primer resultado se indagó respecto de otro aspecto de la identificación social, esto es, la dimensión emocional (autoestima grupal) vinculada con lo antártico. Para esto se evaluó la "reputación" antártica, es decir, la valoración que se le asigna o atribuye y que pasa a constituirse en parte de la valoración del grupo regional.

## El valor de la Antártica

El valor que se le atribuye a la Antártica no es consensual dadas las diferentes concepciones o creencias que los individuos y naciones confieren a este territorio, cuestión que podría reunirse en el concepto de *valoración antártica* (Shah, 2015). McLean y Rock (2016) usaron un modelo para identificar cuáles características son más valoradas con relación a la Antártica. Para ello, las autoras consideran siete cualidades que definen a la Antártica: un componente en el sistema climático de la Tierra, uno de los últimos grandes desiertos del mundo, un laboratorio científico para el beneficio de la humanidad, un destino turístico, una reserva de recursos minerales que podría apoyar a la sociedad en el futuro, un importante hábitat para la vida salvaje y un componente esencial de la historia de la exploración humana. Por otro lado, Hemmings (2013) postula que la valoración antártica está compuesta por seis tipos de valores. En primer lugar, el valor ambiental, que alude al grado de apreciación de la Antártica como territorio natural grandioso, que no tiene comparación. El valor social, que refiere a la conexión histórica con dicho territorio que se traduce en que es posible sentirse conectado e identificado con él, constituyéndose como parte de la identidad nacional. El valor político, que alude a la convivencia pacífica de las naciones en su encuentro en el territorio antártico. El valor estético, entendido como

su valía debido a la idílica composición de su paisaje. El valor económico, referido al provecho potencial de la explotación de recursos naturales con el objetivo de obtener beneficios comerciales. Finalmente, el valor científico, que apunta a las potenciales investigaciones de diferentes ámbitos que serían posibles gracias a los recursos existentes en la Antártica. Este último modelo es más específico que el anterior y permite separar valores asociados al individuo, a lo humano y a lo natural. Estudios sobre población general indican que no todos los grupos asignan los mismos valores a lo antártico; es así como algunos consideran más valiosa la Antártica por su ecosistema y paisajes naturales (Powell et al., 2016) y otros por ser una potencial fuente de recursos naturales, y un componente importante del sistema climático del planeta (Tin et al., 2018).

Los resultados iniciales de estudios realizados en población del sur austral de Chile indican que el valor general atribuido por los habitantes de la puerta antártica es alto, con correlaciones fuertes con la identificación con dicho territorio. Las personas otorgaron, sistemáticamente, el principal valor antártico a los paisajes y la belleza incomparable de sus “cielos y hielos”. Sin embargo, el promedio de conocimiento sobre temáticas antárticas generales fue muy bajo, y mostró una correlación débil con la identificación. Lo antártico parece construido en torno a elementos simbólicos surgidos de las imágenes prístinas comunes en los medios de comunicación y redes sociales. Los altos niveles de contaminación de la Antártica, su escasa vegetación, zonas cubiertas de barro y piedra (contra la idea de continente blanco), condiciones hostiles para la vida humana auto-sostenible, entre otras, no parecen realidades accesibles para un grupo de personas altamente identificadas con dicho territorio. Estos resultados no logran su explicación en los conceptos de *apego al lugar* ni de *identidad de lugar*, los que ocurren al otorgar una valoración positiva a un entorno natural con el que se reconocen lazos emocionales que no provienen ni del contacto directo o cotidiano ni de los potenciales efectos positivos de dicha interacción en las personas (Dietz et al., 1998). Más aún, se establece un vínculo que se manifiesta en una alta valoración, que proviene de características si no irreales, al menos idealizadas. Se concluye que los aspectos identitarios vinculados a elementos emocionales que contribuyen a la auto-estima grupal también se encuentran presentes en la identificación social antártica, por lo que el aspecto comportamental, o de compromiso grupal, es el que resta por sustentar.

## La identificación y el cuidado antártico

La identificación con el territorio antártico como una actitud general de vínculo con el lugar también es una variable potencialmente conectada con otros comportamientos relevantes como el pro ecológico, la que surge a partir de la hipótesis de que identificarse con un territorio que conforma la identidad grupal implica un compromiso con su conservación.

Desde la psicología social se ha intentado desarrollar respuestas a qué es lo que determina que un individuo muestre un comportamiento ecológicamente responsable, basado en la búsqueda de la sustentabilidad de la cohabitación del ser humano y los otros seres vivos del planeta. Uno de los conceptos más fructíferos en esta área es el de *creencia ambiental*, el que pone el acento en la percepción que cada ser humano tiene sobre el rol que los entornos naturales tienen, y el valor que poseen como un recurso de utilidad. Las creencias ambientales, entonces, hacen referencia a las razones por las cuales se debe cuidar el medio ambiente y considera las consecuencias que el deterioro ambiental puede tener para sí mismo, para los seres humanos en general y para la biósfera (Stern y Dietz, 1994). Un modelo común utilizado para medirlas es el tripartito propuesto por Amérigo et al. (2007), el que señala que el valor de un entorno ecológico puede ser evaluado en tres dimensiones: 1) las creencias antropocéntricas que refieren a la naturaleza como un bien en la vida del ser humano al servicio de sus necesidades, 2) las creencias egobiocéntricas que dan importancia de lo natural dado el efecto beneficioso del contacto con el medio ambiente, y 3) el bioesferismo, relativo a la importancia de la naturaleza en sí misma. Aunque adhiriendo a cualquiera de las tres creencias, un territorio como el antártico puede ser considerado de alto valor, su consecuencia en el comportamiento no es el mismo si las razones son de tipo instrumental. Un entorno que es valioso porque satisface necesidades del ser humano deja de serlo si resulta ser inútil cuando no cumple las expectativas (p.ej. un territorio que no posee recursos naturales valiosos). Por otra parte, si es visto como un espacio beneficioso para la persona que tiene contacto con él, su valor se conectará con aspectos como su estética (p.ej. espacios hermosos que traen paz y conectan con aspectos de la espiritualidad). Si la creencia va en la dirección de su importancia para el mundo natural, los aspectos antropocéntricos debiesen estar menos presentes. Asimismo, otras variables que se relacionan con la naturaleza como el sentido de la responsabilidad en su

cuidado (Hines et al., 1987; Hwang et al., 2000; Santos et al., 1998) pueden combinarse con cualquiera de las creencias ambientales.

Estudios en población local indican consistentemente la coexistencia de las tres creencias ambientales (Estrada, n.d.). La alta identificación social con lo antártico no se acompaña de manera privilegiada de creencias bioesféricas como podría haberse esperado. Estos resultados, aunque no contradicen los postulados de la TIS por cuanto el compromiso grupal es basalmente “interesado”, no permiten establecer la presencia de dicho aspecto identificadorio. Las medidas de responsabilidad en su cuidado y la intención de ser custodios de lo antártico parecen una mejor respuesta a dicha cuestión. La actitud declarada de sentirse involucrados con la Antártica y dispuestos a realizar acciones para su protección muestra, consistentemente, porcentajes de adhesión superiores al 80% cuando se evalúan como intención en el presente, y 90% al evaluarlas como intenciones futuras. La declaración de sentirse “custodios” de lo antártico también muestra altos niveles de acuerdo, tanto en los estudios locales como en internacionales que comparan puertas antárticas (Leane et al., 2021). Estas medidas se han mostrado consistentes en estudios realizados anualmente durante cinco años consecutivos con mínimas diferencias generacionales (los jóvenes menos dispuestos), y asociaciones fuertes con la identificación regional antártica (Sánchez et al., 2018). Estos resultados afirman la existencia de los elementos comportamentales, al menos en su nivel de intención de comportamiento, de la identificación social antártica.

## Conclusión

Es posible concluir la existencia de una base conceptual que permite dar cuenta de un fenómeno que cuenta con evidencia empírica inicial que se podría denominar identidad social antártica. Los marcos conceptuales existentes solo abarcan parcialmente la existencia de formas de apego territorial, compartida por grupos sociales, que se establecen a partir de elementos más simbólicos que reales. La identidad social antártica es una muestra de la existencia de representaciones sociales a partir de lo que podría denominarse un *imaginario geográfico*. El concepto de imaginario geográfico surge de la geografía humana histórica en los años 60 para dar cuenta del rol de la vivencia subjetiva que acompaña la relación con los entornos físicos (Zusman, 2013). El imaginario geográfico se ha utilizado para dar cuenta de lo que ocurre en los individuos influenciados por sus

motivaciones, actividades y culturas, en diferentes contextos geográficos. Aquellos espacios físicos que clasifican como *Terrae incognitae*, es decir, los territorios o tierras desconocidas son particularmente prolíferos para despertar imaginarios que suelen ser compartidos por personas cuya experiencia con el mundo real es similar (Keighren, 2005; Wright, 1977). Es un concepto que permite la comprensión de la identificación con un territorio "desconocido", puesto que establece que la relación con un entorno de estas características sería el resultado de un vínculo con la realidad, es decir, la existencia de dicho territorio como un objeto potencial de identificación y la percepción de este, que va más allá de la experiencia directa y que incluye las imágenes y actitudes que se tienen hacia este (Lowenthal, 1997).

La consideración desde las distintas áreas de la psicología de la existencia de *imaginarios geográficos* no solo permitiría comprender los fenómenos identitarios asociados a lo geográfico, sino que considerar una nueva concepción al problema de la relación entre el comportamiento del ser humano y su entorno ambiental. La propuesta de una identificación social "ecológica" podría resultar en un abordaje alternativo que da cuenta de un fenómeno que escapa a los desarrollos conceptuales actualmente disponibles.

## Referencias bibliográficas

- Amérigo, M., Aragonés, J. I., De Frutos, B., Sevillano, V. y Cortés, B. (2007). Underlying dimensions of ecocentric and anthropocentric environmental beliefs. *Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 97-103. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006351>
- Aragonés, J. I. y Amérigo, M. (2000). *Psicología ambiental*. Pirámides.
- Cuba, L. y Hummon, D. M. (1993). A place to call home: Identification with dwelling, community, and region. *Sociological Quarterly*, 34(1), 111-131. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1993.tb00133.x>
- Dietz, T., Stern, P. C. y Guagnano, G. A. (1998). Social structural and social psychological bases of environmental concern. *Environment and Behavior*, 30(4), 450-471. <https://doi.org/10.1177/001391659803000402>
- Dixon, J. y Durrheim, K. (2000). Displacing place-identity: A discursive approach to locating self and other. *British Journal of Social Psychology*, 39(1), 27-44. <https://doi.org/10.1348/014466600164318>

- Ellemers, N y Haslam, S. A. (2012). Social identity theory. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 379-398). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n45>
- Ellemers, Naomi, Kortekaas, P. y Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorisation, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29(2-3), 371-389. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-0992\(199903/05\)29:2/3<371::aid-ejsp932>3.0.co;2-u](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0992(199903/05)29:2/3<371::aid-ejsp932>3.0.co;2-u)
- Estrada, C. (n.d.). *Informe de investigación antártica 2009 – 2019*.
- Etherington, J. R. (2010). Nationalism, National Identity and Territory: Jacint Verdaguer and the Catalan Renaixença. *Ethnic and Racial Studies*, 321-339.
- Fullilove, M. T. (1996). Psychiatric implications of displacement: Contributions from the psychology of place. *American Journal of Psychiatry*, 153(12), 1516-1523. <https://doi.org/10.1176/ajp.153.12.1516>
- Giuliani, M. V. (2003). Theory of Attachment and Place Attachment. En M. Bonnes, T. Lee y M. Bonaiuto (Eds.), *Psychological theories for environmental issues* (pp. 137-170). Aldershot.
- Hemmings, A. D. (2013). *Exploring Antarctic Values* (D. Liggett y A. D. Hemmings (Eds.)). Gateway Antarctica, University of Canterbury
- Herb, G. H. y Kaplan, D. H. (2017). *Scaling Identities: Nationalism and Territoriality* (G. H. Herb y D. H. Kaplan (Eds.)). Rowman & Littlefield Publishers.
- Hernández, B., Carmen Hidalgo, M., Salazar-Laplace, M. E. y Hess, S. (2007). Place attachment and place identity in natives and non-natives. *Journal of Environmental Psychology*, 27(4), 310-319. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.06.003>
- Herrera, M. y Prats, A. (1995). Niveles de identificación e identidades nacionales. Un análisis desde la Teoría de la Identidad Social. En J. C. Sánchez y A. M. Ullán (Eds.), *Procesos psicosociales básicos y grupales* (pp. 401-412). Eudema.
- Hidalgo, M. C. y Hernández, B. (2001). Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 273-281. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0221>

- Hines, J. M., Hungerford, H. R. y Tomera, A. N. (1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8. <https://doi.org/10.1080/00958964.1987.9943482>
- Hwang, Y. H., Kim, S. Il y Jeng, J. M. (2000). Examining the causal relationships among selected antecedents of responsible environmental behavior. *Journal of Environmental Education*, 31(4), 19-25. <https://doi.org/10.1080/00958960009598647>
- Jokela, M. (2009). Personality predicts migration within and between U.S. states. *Journal of Research in Personality*, 43(1), 79-83. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.09.005>
- Jorgensen, B. S. y Stedman, R. C. (2001). Sense of Place as an attitude: Lakeshore owners attitudes toward their properties. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 233-248. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0226>
- Keighren, I. M. (2005). Geosophy, imagination, and terrae incognitae: Exploring the intellectual history of John Kirtland Wright. *Journal of Historical Geography*, 31(3), 546-562. <https://doi.org/10.1016/j.jhg.2004.04.004>
- Keith, M. y Pile, S. (1993). *Place and the Politics of Identity*. Routledge.
- Leane, E., Lucas, C., Marx, K., Datta, D., Nielsen, H. y Salazar, J. F. (2021). From gateway to custodian city: Understanding urban residents' sense of connectedness to Antarctica. *Geographical Research*, 59(4), 522-536. <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12490>
- Legue, S., Pacheco, E., Ulloa, V. y Estrada, C. (2018). Estudio sobre la identidad magallánica antártica: cuando se idealiza lo desconocido. *Sophia Austral*, 22, 9-21. <http://sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/200/80>
- Lisón, C. (1997). *Las máscaras de la identidad. Claves antropológicas*. Ariel.
- Low, S. (1992). Symbolic ties that bind: Place attachment in the plaza. En I. Altman y S. M. Low (Eds.), *Place Attachment. Human Behavior and Environment* (pp. 165-184). Plenum Press.
- Lowenthal, D. (1997). Geografía, experiencia e imaginación. En P. Randle (Ed.), *Teoría de la Geografía Vol. 2* (pp. 189-229). GAEA.
- Manzo, L. C. (2003). Beyond house and haven: toward a revisioning of emotional relationships with places. *Journal of Environmental Psychology*, 23(1), 47-61.

- Manzo, L. C. y Perkins, D. D. (2006). Finding common ground: The importance of place attachment to community participation and planning. *Journal of Planning Literature*, 20(4), 335-350. <https://doi.org/10.1177/0885412205286160>
- Mazumdar, S. S. S. S. y Mazumdar, S. (1993). Sacred Space and Place Attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 13(3), 231-242. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80175-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80175-6)
- McCann, S. J. H. (2018). State Resident Neuroticism Accounts for Life Satisfaction Differences Between Conservative and Liberal States of the USA. *Psychological Reports*, 121(2), 204-228. <https://doi.org/10.1177/0033294117725072>
- McDowell, L. (2013). *Gender, Identity and Place: Understanding Feminist Geographies*. Univ Of Minnesota Press.
- McLean, L. y Rock, J. (2016). The importance of Antarctica: assessing the values ascribed to Antarctica by its researchers to aid effective climate change communication. *Polar Journal*, 6(2), 291-306. <https://doi.org/10.1080/2154896X.2016.1241488>
- McSweeney, B. (1999). *Security, Identity and Interests. A Sociology of International Relations*. Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9780511491559>
- Meagher, B. R. (2020). Ecologizing Social Psychology: The Physical Environment as a Necessary Constituent of Social Processes. *Personality and Social Psychology Review*, 24(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/1088868319845938>
- Mesch, G. S. y Manor, O. (1998). Social ties, environmental perception, and local attachment. *Environment and Behavior*, 30(4), 504-519. <https://doi.org/10.1177/001391659803000405>
- Morales, J. F. (2007). Identidad social y personal. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria y I. Cuadrado (Eds.), *Psicología Social* (pp. 787-805). McGraw-Hill.
- Murray, D. R. y Schaller, M. (2012). Threat(s) and conformity deconstructed: Perceived threat of infectious disease and its implications for conformist attitudes and behavior. *European Journal of Social Psychology*, 42(2), 180-188. <https://doi.org/10.1002/ejsp.863>

- Paasi, A. (2003). Region and place: Regional identity in question. *Progress in Human Geography*, 27(4), 475-485. <https://doi.org/10.1191/0309132503ph439pr>
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Peet, R. y Watts, M. (1996). *Liberation Ecologies: Environment, Development, Social Movements*. Routledge.
- Plaut, V. C., Markus, H. R., Treadway, J. R. y Fu, A. S. (2012). The Cultural Construction of Self and Well-Being: A Tale of Two Cities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(12), 1644-1658. <https://doi.org/10.1177/0146167212458125>
- Powell, R. B., Ramshaw, G. P., Ogletree, S. S. y Krafte, K. E. (2016). Can heritage resources highlight changes to the natural environment caused by climate change? Evidence from the Antarctic tourism experience. *Journal of Heritage Tourism*, 11(1), 71-87. <https://doi.org/10.1080/1743873X.2015.1082571>
- Proshansky, H. M. (1978). The city and self-identity. *Environment and Behavior*, 10(2), 147-169. <https://doi.org/10.1177/0013916578102002>
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K. y Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Education*, 3(1), 57-83. <https://doi.org/10.4324/9781315816852>
- Relph, T. (1977). Humanism, phenomenology, and geography. *Annals of the Association of American Geographers*, 67(1), 177-179. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1977.tb01129.x>
- Rentfrow, P. J. (2014). Geographical differences in personality. En P. J. Rentfrow (Ed.), *Geographical psychology: Exploring the interaction of environment and behavior* (pp. 115-137). American Psychological Association. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/14272-007>
- Rentfrow, Peter Jason. (2010). Statewide differences in personality: Toward a psychological geography of the United States. *American Psychologist*, 65(6), 548-558. <https://doi.org/10.1037/a0018194>
- Reysen, S. y Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 48(5), 858-870. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.701749>

- Roldan, G. (2015). A door to The Ice?: The significance of the Antarctic Gateway Cities today. *Journal of Antarctic Affairs*, 2(September), 57-70.
- Roth, E. (2000). Psicología ambiental: interfase entre conducta y naturaleza. *Revista Ciencia y Cultura*, 8, 63-78. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-33232000000200007](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232000000200007)
- Salazar, J. M. (1996). Identidad social e identidad nacional. En J. F. Morales, D. Páez, J. C. Deschamps y S. Worchel (Eds.), *Identidad social: aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos* (pp. 395-416). Promolibro.
- Sánchez, E., Ruiz, J., Díaz, J., Pino, V., Pérez, P. y Estrada, C. (2018). *Guardianes Antárticos: El compromiso como resultado de variables identitarias y actitudes ecológicas*. Universidad de Magallanes.
- Santana, D., Carrasco, H. y Estrada, C. (2013). La identidad regional ecológica: El rol del entorno ambiental en la construcción de la identidad patagónica. *Estudios de Psicología*, 34(1), 83-88. <https://doi.org/10.1174/021093913805403101>
- Santos, M. C., García-Mira, R. y Losada, M. D. (1998). Relación de las variables locus de control y autoestima con las actitudes hacia el medio ambiente. En R. García, J. M. Sabucedo, E. Ares y D. Prada (Eds.), *Medio ambiente y responsabilidad humana: Aspectos sociales y ecológicos* (pp. 281-288). Universidade da Coruña.
- Scannell, L. y Gifford, R. (2010). The relations between natural and civic place attachment and pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30(3), 289-297. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.01.010>
- Shah, R. M. (2015). Public Perceptions of Antarctic Values: Shaping Future Environmental Protection Policy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 168, 211-218. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.226>
- Simon, B. (2014). *Identity in Modern Society: A Social Psychological Perspective*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470773437>
- Stern, P. C. y Dietz, T. (1994). The value basis of environmental psychology. *Journal of Social Issues*, 50(3), 65-84.
- Stokols, D. y Shumaker, S. A. (1981). People in places. A transactional view of settings. En J. Harvey (Ed.), *Cognition, social behavior and the environment* (pp. 441-488). Lawrence Erlbaum Associates.

- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Brooks Cole Publishing.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>
- Tin, T., O'Reilly, J., Peden, J., Pinkalla, S., Kelly, M., Larrea, K., Haugen, B., Haun, A. y G. Janssen, (2018). Perceptions of wilderness and the Antarctic: case studies from the United States. *Polar Journal*, 8(2), 364-385. <https://doi.org/10.1080/2154896X.2018.1541564>
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Univ Of Minnesota Press.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Blackwell Pub.
- Twigger-Ross, C. L. y Uzzell, D. L. (1996). Place and identity processes. *Journal of Environmental Psychology*, 16(3), 205-220. <https://doi.org/10.1006/jevp.1996.0017>
- Uzzell, D., Pol, E. y Badenas, D. (2002). Place identification, social cohesion, and environmental sustainability. *Environment and Behavior*, 34(1), 26-53. <https://doi.org/10.1177/0013916502034001003>
- van de Vliert, E. (2011). Climato-economic origins of variation in ingroup favoritism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(3), 494-515. <https://doi.org/10.1177/0022022110381120>
- Wright, J. K. (1977). Terrae incognitae: El lugar de la imaginación en geografía. En P. Randle (Ed.), *Teoría de la Geografía* (Vol. 2, pp. 165-188). GAEA.
- Zúñiga, C. y Asún, R. (2010). Identidad social y discriminación intergrupala. ¿Una relación inevitable? El caso de las identidades regionales en Chile. *Revista de Psicología Social*, 25(2), 215-230. <https://doi.org/10.1174/021347410791063778>
- Zusman, P. (2013). La geografía histórica, la imaginación y los imaginarios geográficos. *Revista de Geografía Norte Grande*, 66(54), 51-66. <https://doi.org/10.4067/s0718-34022013000100004>

# Tipos psicológicos junguianos y creatividad en arte y arquitectura. Reflexión desde la experiencia docente universitaria<sup>1</sup>

## *Jungian psychological types and creativity in art and architecture. Reflection from university teaching experience*

Recepción: 28 de marzo de 2023 / Aceptación: 5 de septiembre de 2023

Omar Cañete Islas<sup>2</sup>  
Álvaro Carrasco Guzmán<sup>3</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.733>

Licencia CC BY 4.0.

### Resumen

El presente texto busca reflexionar sobre los procesos creativos en arte y arquitectura desde la teoría de los tipos psicológicos de C. G. Jung, poniendo énfasis en la cualidad sensible de la experiencia, su elaboración psíquica, en la medida que se vuelve consciente, siendo parte de un proceso de individuación mayor. Esto se evidencia no solo en la experiencia clínica, sino en ámbitos de alta complejidad creativa y docente, como son el arte en general y la evolución de los estudiantes de la carrera de arquitectura, lo cual es aplicable para la comprensión de los procesos creativos y estéticos en el arte en general, la arquitectura en particular y otras disciplinas como la psicoterapia. En el presente escrito se exploran algunas descripciones y coordenadas de este proceso.

*Palabras clave:* Carl Jung, personalidad, psiquismo, docencia, arquitectura, arte

---

1 Este artículo es una versión revisada y editada a partir de una entrevista originalmente en YouTube, grabada el 23 de marzo del 2021 en Santiago de Chile y Ashiya, Hyogo, Japón. Ver: <https://youtu.be/ftCEhK36iYY>

2 Psicólogo, Magister en Psicología Social y docente de la Escuela de Arquitectura. Universidad de Valparaíso. [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=list\\_works&hl=es&user=4AU9M18AAAAJ](https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=4AU9M18AAAAJ)

Pasaje El Boldo n° 201. Villa O'Higgins. Estación Central. Santiago. Región Metropolitana. Código postal: 9190295. Correo electrónico: [omar.canete@uv.cl](mailto:omar.canete@uv.cl)  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4762-3718>

3 Doctor en psicología. Psicólogo clínico en práctica privada. Ashiya, Hyogo Japón.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5239-8431>

## Abstract

This manuscript seeks to reflect on the creative processes in art and architecture, from C. G. Jung's theory of psychological types, emphasizing the sensitive quality of experience, its psychic elaboration as it becomes conscious, being part of a further individuation process. This is evident not only in clinical experience, but also in areas of highly creative and teaching complexity, such as art in general, and the evolution of architecture students, which is applicable to the understanding of creative processes. and aesthetics in art in general, architecture in particular and other disciplines such as psychotherapy. In the present manuscript, some descriptions and coordinates of this process are explored

*Keywords:* Carl Jung, personality, psyche, teaching, architecture, art

## Presentación

Pareciera que la tendencia al abordar el problema de la creatividad ha estado enfocada desde el estudio del símbolo inconsciente y su elaboración arquetípica en el plano individual, clínico o cultural (Barrionuevo, 2012; Peralta, 2015; Vargas, 2021; Ovalle, 2022). También destacan las aportaciones de von Franz, respecto al concepto de imaginación activa (Franz; Hannah; Jung; Tauber, 2017; Mellado, 2022), o marcos afines como la teoría del camino del héroe, de autores como Campbell (2018) o la evolución simbólica de la conciencia en la historia humana (Newmann, 2017), dejándose de lado una de sus primeras aportaciones junguianas vinculadas al estudio de los llamados Tipos Psicológicos (Jung, 1985), la que creemos pertinente y necesaria para aproximarnos en el presente artículo. Justamente, será esta el campo de reflexión sobre el cual se expondrá y sistematizará, en el presente texto, la experiencia docente y personal y en torno al problema de la creatividad, en artes visuales en general y arquitectura en particular.

## Los Tipos Psicológicos y el arte

Para introducir el modelo de los Tipos Psicológicos de Carl Jung (1985) hay que considerar algunas coordenadas esenciales para este autor y que, en su vinculación con la expresión artística, esta debe entenderse como parte de un proceso vital, que involucra dinámicas y contenidos conscientes e inconscientes. Siguiendo el modelo analítico general de Jung (1985), esta

dinámica es la base del proceso de individuación y desarrollo personal. Al respecto, Alonso (2018) asevera que el proceso de individuación se da dentro de un modelo general del funcionamiento psíquico, el que, de modo didáctico y gráfico, puede ser representado:

... Como un gran círculo en el que una pequeña porción superior sería la consciencia; una segunda porción mayor sería el inconsciente personal cuyas unidades funcionales son los complejos (...) y en la parte inferior del círculo estaría una enorme porción que constituye el inconsciente colectivo, una de las ideas más novedosas de Jung. Jung plantea que, además de los contenidos inconscientes personales, existen otros: los arquetipos, que pertenecen a un inconsciente más amplio, y que nunca estuvieron antes en la consciencia, sino que son elementos que existen como herencia de la humanidad. El ego estaría gravitando en el umbral entre la consciencia y el inconsciente personal. Todos estos contenidos son sistemas dinámicos que participan en un proceso continuo de interacción y transformación. (326-327)

### Figura 1

*Esquema del funcionamiento psíquico junguiano.*



Fuente: Alonso 2018.

Por un lado, el psiquismo tiene dos tipos de orientaciones: una orientación introvertida y una orientación extrovertida, hacia el mundo o hacia uno mismo, en tanto modo de encausar y fijar sus contenidos y pulsiones. Eso ya es una distinción muy interesante. Al respecto, de modo acucioso, Jung

(1985) en su obra *Los Tipos Psicológicos* analiza y describe las diferencias entre lo prometeico y lo epimeteico, estudiando los poemas de Goethe y Splitter sobre la figura mítica de Prometeo y Epimeteo, y los diferentes rasgos que nos muestran sus personajes<sup>4</sup>. Aludiendo a un poema que habla sobre este personaje de la mitología griega (Graves, 2019; Kerényi, 2021) señala que en el Prometeo de Splitter, a diferencia del de Goethe (extrovertido y heroico) el personaje es descrito como alguien que vivió y se formó dentro una caverna, ensoñando, idealizándola como un castillo interior, visto desde un anhelo universal y externo. En segundo término, está el ámbito que Jung (1985) define, ya no solo la orientación del psiquismo, sino los diversos modos de surgir a la consciencia, que este tiene. En este sentido, *Los Tipos Psicológicos* describe tales modos, destacando ciertas funciones psíquicas a través de las cuales se elabora y hace consciente un contenido, originalmente inconsciente (figuras 2 y 10). Son cuatro tipos mayores: a) intuición, b) sensación, c) sentimiento y d) reflexión.

Respecto a la intuición, un rasgo central es que esta opera con pocos elementos, con los que logra y elabora configuraciones globales complejas, de modo más o menos súbito, y “a saltos” respecto del contenido psíquico propiamente tal. Cuando el destacado arquitecto Mies van der Rohe señala que en el arte “menos es más”, alude claramente a este rasgo. Los procedimientos perceptuales descritos por la Gestalt alemana, de inicios del siglo XX, también pueden ser entendidas en este sentido. Es decir, con pocos elementos se es capaz de configurar un todo armonioso y también funcional. En este caso, el arte es un plano catalizador de tales elaboraciones psíquicas. Destaca, por ejemplo, la sensación, que vendría a ser el opuesto de la intuición, a lo que Jung denomina eje irracional, y que tiene que ver con las sensaciones corporales, cenestésicas; desde que se te paran los pelos hasta la percepción de la luz, las sombras y los colores. En la historia del arte, en la Edad Media, por ejemplo, uno puede ver la asunción de la virgen o la crucifixión pintadas por dos autores y el cuadro es muy distinto, más allá de que el motivo sea el mismo y las formas de composición, parecidas. En

---

<sup>4</sup> Al respecto, Jung (1985) señala que:

El Prometeo de Goethe crea y actúa en el mundo hacia afuera, sitúa en el espacio las figuras por él formadas y animadas por su alma, llena el mundo con los partos de su crear y es, al mismo tiempo, maestro y educador del hombre. En el Prometeo de Splitter, en cambio, todo se recoge hacia la intimidad y desaparece en la tiniebla de la psíquica entraña, y él mismo desaparece del mundo y hasta de su patria chica emigra, en cierto modo, para hacerse más invisible (236-237).

el Renacimiento hablaban del estilo, la *maniera*. Es un lenguaje propio del arte, que no es discursivo.

Para Jung (1985), estos dos modos de consciencia, sensorial e intuitivo, son irracionales, en tanto no buscan necesariamente la expresión de una idea mental en tanto realidad trascendente a la experiencia, pues se definen más por el aquí y ahora. Y, por otro lado, existe lo que Jung plantea como otro eje donde se ubican tanto lo relacional, reflexivo y analítico, que permite componer y descomponer ideas, como, por otro lado (dentro de este mismo eje) y confrontando lo racional, está el plano de la expresión sentimental, que para Jung se articulan como opuestos en tanto comparten un criterio común, que es la búsqueda de expresarse a través de una idea o ideal o, mejor dicho, de un sentido trascendente y por eso no están tan regidos por el aquí y el ahora. Allí hay distinciones que él va agregando que son muy interesantes. Uno puede incluso seguir desarrollando esta idea. Uno puede entrar a preguntarse: ¿qué hay entre la intuición y el sentimiento?, ¿qué tipo de elaboraciones hay entre esos dos mundos conscientes?

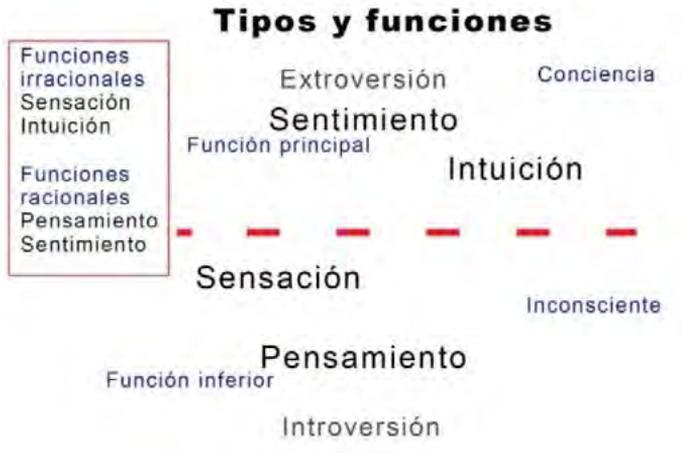
Desde el punto de vista del arte, ¿qué es la ensoñación o la fantasía? Pareciera que es algo intuitivo, pero también algo cercano al sentimiento y plano emocional (figura 1)<sup>5</sup>. Experiencias como el enamoramiento o, en el plano artístico, la ensoñación, puede ser así descritas. También cabe preguntarse: ¿por qué mundos o campos de expresión y elaboración psíquica emergen solo en la interacción entre razón e intuición?, ¿o entre sensación y razón? Se puede apreciar, estéticamente, por ejemplo, la obra de muchos pintores o artistas, donde uno claramente distingue que hay una mezcla depurada entre sentimiento y sensación. Todas las corrientes pos-impresionistas que están influenciadas por el Romanticismo, que todavía tenía esa fuerza vital y, por otro lado, el descubrimiento de la impresión, las sensaciones, sobre todo a través de la luz y del color. Van Gogh, por ejemplo, estaría en ese mundo. Uno puede ver en el arte, a través de Jung, muchas pistas de como estas funciones y tipos, confluyen, se mezclan, y/o se diferencian en el proceso creativo en cada persona.

---

5 Resulta atractiva y pertinente la noción de inteligencia sentiente del filósofo Xavier Zubiri (2004; Zomosa, 1996), quien deshecha la noción de inteligencia como mera facultad, para plantearla como un modo de aprehensión de la realidad.

**Figura 2**

*Esquema junguiano tipos psicológicos: tipo sentimiento extrovertido.*



Fuente: elaboración propia

Por cierto, como señala Alonso (2004) en la teoría de los Tipos Psicológicos de Jung: “las personas no utilizan estas funciones por igual, sino que desarrollan más una de estas y dejan otra parcialmente desarrollada, mientras que las otras dos permanecen en un plano indiferenciado e inconsciente” (57). En contextos específicos (como terapia) o pedagógicos, como un Taller de Arquitectura, esto es un punto que se debe tener en cuenta, atendiendo especialmente a como las diversas funciones psíquicas y recursos del sujeto entran en juego, en un proceso creativo, como parte de un desarrollo psicológico que, a su vez, es parte de su propio auto-descubrimiento y ciclo vital mayor.

## Funciones Psíquicas. Niveles, grados y modos de elaboración consciente.

Otro aspecto a destacar de la psicología junguiana, pertinente para lo que pudiéramos denominar una experiencia pedagógica de la creatividad, es observar los grados y tipos de dominancia consciente en la elaboración de los contenidos psíquicos, según cada tipo psicológico. Hay alumnos o personas que, vistas a través de su trazo o la factura de sus modelos o tipo de

materialidad, expresan no solo ciertas formas, sino los modos de expresarse, como pueden ser los rasgos antes mencionados, como la intuición o la sensación, por ejemplo. Atendiendo a esto, cabe plantearse cómo, respetando esa sensibilidad inicial o dominante, te permite la experiencia artística ayudar a transitar hacia algo más elaborado que responda a un fin ya pre-programático o pre-proyectual, en el caso de la arquitectura, por ejemplo. En este sentido, se destaca el rol mediador de todo docente, guía o monitor, pues toda construcción, toda arquitectura tiene una forma, tiene una geometría y, por tanto, una forma definida a la cual se orienta. Hay un tránsito hacia esta forma de lenguaje formal que es la geometría, que es mucho más analítico. Este proceso supone respetar esa sensibilidad, integrándola al proyecto sin prescindir de ella, pues es lo que va a darle esa cualidad expresiva como arquitecto. Por ejemplo, el dibujo de Gaudí es muy orgánico, difumina muchas cosas, trabaja con las sombras y rasgos genéricos (Cañete, 2020). El mismo estilo expresivo de su época desde donde se nutre está más cerca de la ensoñación romántica y fantasiosa. Como Gaudí transita desde esa ensoñación imaginativa hacia formas geométricas definidas, es parte de su proceso creativo en cada obra (figura 2).

### **Figura 3**

*Ventana de la Casa Batlló, diseñada por Antonio Gaudí.*



Fuente: SOBREARQUITECTURAS (2011), Fotografías de Luca Florio<sup>6,7</sup>.

<sup>6</sup> Ver Luca Florio. [https://www.flickr.com/photos/elle\\_florio/34688618070](https://www.flickr.com/photos/elle_florio/34688618070)

<sup>7</sup> Ver <https://www.timeout.es/madrid/es/noticias/la-exposicion-mas-grande-y-completa-del-genio-del-modernismo-ya-esta-en-madrid-101722>

**Figura 4**

*Simpleza de las formas y construcción de atmósfera en proceso constructivo de la. Capilla de Campo Bruder de Peter Zumthor.*



Fuente: SOBREARQUITECTURAS (2011)

## Arte, creatividad e individuación en la experiencia docente

En este punto, en base a esa transición psico-creativa, cabe preguntarse: ¿cómo se relaciona esto de la tipología con otro concepto junguiano, que es el de la individuación en toda experiencia artística? Al respecto, es necesario reconocer que la idea de proceso es muy pertinente en el sentido de que, lo que en un principio pudo haber sido un *horror vacui*, un terror al vacío, del estudiante que no sabía cómo lanzarse al agua, después de un tiempo, después de algunos años, es capaz de ver su propio proceso de desarrollo. Tú te das cuenta de que estos modos en muchos casos se mantienen y, en otros, van cambiando en el alumno, incluso si ya son más conscientes, llegando a ser parte de su toma de decisiones. Es más consciente el proceso, en este sentido. Una conciencia que no es una cosa cognitiva, como la típica imagen que hay en la formación del estudiante de psicología que viene a ser como una especie de decisión planificada, de toma decisiones, meta-cognición u otras formas o mecanismos. Es como un desarrollo, hay un modo de expresarse que se va depurando al hacerse más consciente. Y eso se ve al comparar el inicio y el final.

**Figura 5**

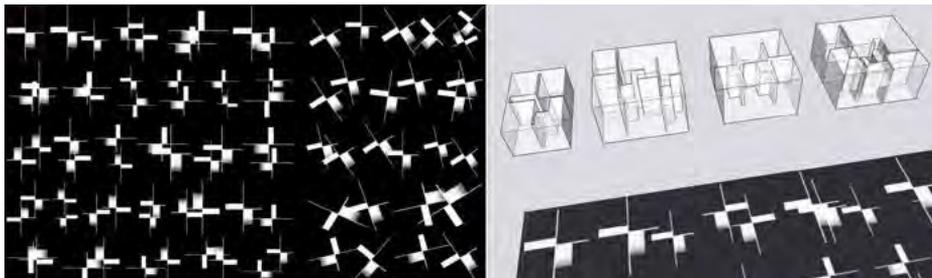
*Modelos de trabajo de alumnos. Ramo de geometría fractal (2010-2015) y  
electivo morfologías (2016-2017).*



Fuente: Cañete 2019

**Figura 6**

*Variación de configuraciones en base a principios de lleno, vacío y encaje de tramas geométricas simples y modelos espaciales en base a configuraciones usando contornos cúbicos como envolventes.*



Fuente: Elaboración propia.

Hay casos interesantes en que el alumno experimenta ciertos saltos o cambios un poco más bruscos al enfrentarse a un problema, que tiene que ver con los propios descubrimientos que va haciendo (Cañete, 2018, 2020). También en los profesores y en los propios arquitectos. Por ejemplo, hay arquitectos notables que, dentro de la tradición minimalista de las formas puras, propia de la arquitectura moderna (de Solà-Morales; Llorente; Montaner; Oliveras; Ramon, 2000), llegan a descubrir, por ejemplo, la idea de las atmósferas. Al ver la obra del destacado arquitecto Peter Zumthor (2006) vas notando como él construye la atmósfera (figura 4). La atmósfera de por sí es algo inmaterial. Él pone una cortina de humo, un velo en tanto tratamientos de la materia, ya sea por el manejo de la luz, de las sombras, del interior y el exterior de la obra, o del emplazamiento del territorio y como te sumerge o no en ciertas formas. Un arquitecto que parte de los mismos principios de las formas puras (Cañete, 2020; 2019) (figura 7) descubre algo que está en otra polaridad psíquica (por ejemplo, si uno la considera en relación con la transparencia de la planta libre, planteado por Mies), en este caso, la atmósfera arquitectónica de un lugar. Entonces, bajo un mismo paradigma, como el de las formas puras en la arquitectura moderna, tú puedes tener una gama de expresión muy rica.

## Figura 7

### Evolución de las formas puras en arquitectura moderna.



Fuente: Cañete, 2019, 2020

De este modo, reconociendo que la arquitectura pasa a ser algo que tiene una dimensión humana, no es algo mecánico que uno pudiera estandarizar. Más bien, el arquitecto tiene que ser capaz de ahondar en su propia sensibilidad, en su modo de ver el mundo; en cuanto modo, ni siquiera como narrativa o discurso, en el estar, en el *ser en el mundo (Dasein)*, como diría Heidegger (1919). Esto supone aprender a ver las cualidades de un lugar, que puede ser un cerro, una playa, una ciudad, para hacer que eso se integre y sea parte del proyecto. Es una forma feliz de canalizar estos procesos creativos y de que no sean solamente meros juegos formales, geométricos, sin más trascendencia. De este modo, podemos decir que se humaniza la técnica y se le dota de cierto elemento estético y peculiar. Ahí tú observas como entra en juego la personalidad, la tipología, con la creatividad y el arte. Me da la impresión que en los artistas el proceso es semejante.

El destacado teórico del arte Herbert Read (1969), en su libro *Educación por el arte*, trata de explicar ese tránsito de los modos junguianos con una cierta analogía, un correlato de base con distintas corrientes artísticas, sobre todo las vanguardias del siglo XX y del siglo XIX. En otras obras aborda el tema de la expresividad y el gesto en las corrientes expresionistas del

arte contemporáneo (Read, 1971). Por otro lado, este mismo autor (Read, 1969), plantea su sistema junguiano como marco comprensivo para tales fines, en su obra *Educación por el Arte*, en la siguiente imagen (figura 8):

### Figura 8

*Esquema de homologación de corrientes artísticas a tipos psicológicos, propuestas por Herbert Read.*

Realismo	=	Pensamiento
Suprarrealismo	=	Sentimiento
Expresionismo	=	sensación
Constructivismos	=	intuición

Fuente Read (1969, p.123)

Siguiendo estas coordenadas, por ejemplo, se puede distinguir el rasgo intuitivo que Read homologa a los constructivismos, básicamente en su dimensión formalista, minimalista, vinculada a la aprehensión de formas, patrones, relaciones y configuraciones, tan afines al cubismo, la Bauhaus, la pintura moderna, etc. (figura 6). Aun así, debe entenderse esta dimensión en relación a los rasgos a-figurativos y racionales, como funciones psicológicas complementarias que operan abstrayendo rasgos, conservando un plano representacional.

Por otro lado, se puede reconocer en otras corrientes, como el Romanticismo, una carga sentimental como núcleo expresivo, cuyas funciones complementarias están en lo figurativo y lo simbólico, en el sentido de que hay una idea de hombre que se desborda en ese sentimiento y el uso de motivos, tales como mitos, hechos imaginativos o religiosos o la representación de fuerzas naturales, que refuerzan este eje primario dándole ese carácter de supra-realidad descrito por Read. Asimismo, se distinguen autores dentro de esa gama que van explorando otros horizontes del Romanticismo. Por ejemplo, Fuseli (Antal, 1989) es de los autores que se van al lado de los sueños, de la ensoñación, del límite incluso con la pesadilla. Uno puede decir que se acercan a la intuición, por un lado, pero también a la emoción reactiva, en tanto reacción corporal más acotada, cercana al

impulso y descarga. Siempre, además, dentro de un contexto figurativo. En este sentido, la emoción, nos abre un mundo entre el sentimiento y la sensorialidad corporal. Jung (2016) diría que los opuestos complementarios comienza a actuar en torno a un mismo contenido y función inicial. Ya no es solo una función dominante, sino que empieza a aparecer la fuerza de los opuestos complementarios. Por otro lado, en autores del Impresionismo claramente su centro de origen está en la sensación, sobre todo la sensación vinculada a la luz y el color natural, una luz que uno casi la siente en el cuerpo como cuando ve una pintura de Manet. Destacan la incontable cantidad de versiones que hizo de una similar vista de la iglesia de Reims, donde la pintaba a distintas horas del día y épocas del año, durante mucho tiempo. Siempre con resultados distintos. Cada cuadro no era una copia del anterior (figura 9).

### **Figura 9**

*Serie de pintura de Monet: Catedral de Rouen, Francia, en diversas horas, días y épocas del año.*



Fuente: INFOBAE, 2011

**Figura 10**

*Pintura de Oskar Kokoschka. Bride of the Wind.*



Fuente: Comas, 2019

Otro es el caso de un autor como Kokoschka, de quien uno podría preguntarse: ¿qué función complementaria él está poniendo en juego en su psiquismo para llegar a esas formas? Uno podría decir que hay, por un lado, un proceso de descomposición, de fragmentación sensorial. Toda fragmentación da cuenta de una influencia analítica (de pensamiento), por lo tanto hay una especie de tensión ahí que tiene esa polaridad (sensación-pensamiento) dentro del funcionamiento psicológico, pero que no busca ser algo constructivo-volumétrico, incluso, casi modularmente constructivo, que es lo que le pasa al cubismo, especialmente cercano al post-impresionismo de Cezanne<sup>8</sup>. Para pintores como Kokoschka, esta vinculación sensorial-imaginativa es más directa, sin ser mediada por el plano constructivo. En cuadros como “La novia del viento” (figura 10), además, uno ve un giro hacia la fantasía y ensoñación, además de la polaridad anterior. Realmente, en este sentido, este pintor es un autor realmente excepcional y complejo, tanto por la variedad de registros complementarios de funciones opuestas, como por el gasto energético y psíquico que supone la vinculación que

---

<sup>8</sup> Para Richard Shiff (2002) la obra de Cezanne marca una inflexión y transición desde el impresionismo, donde predomina la sensación, y se pasa al cubismo y otras expresiones formalistas, más cercanas al tipo reflexivo y analítico, de acuerdo a los planteamientos de Jung.

logra (figura 10). Si uno ve, en cambio, a Piranesi<sup>9</sup>, este pintor renacentista mostraba en sus pinturas paisajes urbanos de la Italia de su época, que usualmente incluían palacios, ruinas, anfiteatros, plazas públicas, jardines, puentes, iglesias, etc., con un magnífico uso de la perspectiva, que incluye hasta ocho puntos de fuga en sus vistas y puntos focales puestos en juego en un mismo cuadro (figura 11) (Navarro de Zuñiga, 2006), además de depuradas geometrificaciones en los arcos, columnatas, escalinatas, grandes y magníficas esculturas, techos abovedados, vistas en escorzo, series, etc. Hay una flexibilidad racional para hacer uso de la perspectiva compositivamente. Sin embargo, él, en un momento de su vida, empieza a descubrir las sombras, las atmósferas, lo inacabado, como en un sueño. Para muchos, ese giro va a influir tanto en su generación y en otros que va a marcar el inicio del paso desde algo más racional, como lo es el uso de la perspectiva, a los albores de su opuesto renacentista, que va a ser el barroco e, incluso, el Romanticismo mucho después. Como diría Jung (2016), hay un momento en la obra de Piranesi donde pensamiento y sentimiento se van a plegar o prolongarse entre sí, estéticamente, y van a constituirse como un verdadero *mysterium coniunctionis*.

### Figura 11

Giovanni Battista Piranesi. *Il leone in bassorilievo* / *El león en bajorrelieve* / *The Lion Bas-Reliefs*.



Fuente: Fuente (2013)

---

9 Giovanni Battista Piranesi: pintor, grabadista y arquitecto italiano (1720-1778).

## Figura 12

*Acuarela de W. Turner. El incendio de la Torre de Londres.*



Fuente: ARTHIVE. 2022. Dibujos e ilustraciones

También resulta muy notable el caso de W. Turner (figura 12), quien, desde un trabajo inicialmente casi naturalista, llega a sumergirse en el Romanticismo y, aún más, anticipar el impresionismo (Meyer, 1995). De hecho, la influencia de su obra en los impresionistas franceses, es bastante reconocida. Además, debemos destacar que, en el arte, las salidas siempre son muchas, sobre todo en el plano de la creatividad, donde no hay una sola solución para esto. Hay una polisemia generativa, por así decirlo. Uno ve también cambios. Antes veías croquis muy bonitos, muy bien hechos, muy sensibles a la vida cotidiana. Hoy en día hay una mayor funcionalidad en el sentido de depurar creativamente, desde la maqueta, el croquis o el modelo virtual. Esto es similar a lo que te comentaba hace un rato de cómo descubrir las atmósferas de Zumthor, cuando se trabaja con formas puras, que es el paradigma de la arquitectura moderna (de Solà-Morales; Llorente; Montaner; Oliveras; Ramón, 2000; Cañete, 2020) y, de repente, se descubre algo que parece su opuesto en algún plano. Hoy en día también hay muchos arquitectos orientales, chinos y japoneses que claramente han abierto la mente en muchos aspectos. Porque tomaron muchos de los mismos principios de las formas puras de la arquitectura y arte moderno, pero desde su sensibilidad oriental. Por cierto, la arquitectura no solo es un tema de forma, sino un tema del espacio arquitectónico. Uno no habita pegado a la muralla;

uno habita en el espacio que queda entre los muros. Se debe buscar pensar el espacio y pensar la forma adecuada de ese espacio, que tiene una cualidad. Ahí recién empieza a aparecer el problema de la forma como algo secundario. Entonces, hay varios niveles de complejidad que hay comprender primero. También está el tema de pensar el futuro creativamente. En este sentido, una de las cualidades del arte es lo que decían Heidegger (2019) y también Herbert Read (1969), no es solo cantar la gloria de tu época sino anticipar e intuir los mundos que vienen.

### Figura 13

Coordenadas en base al modelo de tipos psicológicos, de algunas corrientes artísticas en la pintura.



Fuente: Elaboración propia

## Conclusiones

La teoría de Jung de los tipos aporta una perspectiva psicológica a la descripción de obras y estilos artísticos. Este marco está disponible para los intentos de comprensión de las transiciones individuales, de los movimientos artísticos y, podríamos notar, de los procesos creativos en general. A modo de ejemplo podríamos argumentar que, en el ámbito de la pintura, en corrientes como el impresionismo predomina la facultad de la sensación corporal, pero que en corrientes posteriores, como los pos-impresionistas, esto variará. Es así como en el caso de muchos seguidores de Cezanne (Shiff, 2002; Mailer, 1997) hay una marcada tendencia que migró al formalismo cubista, con crecientes grados de abstracción y elementos constructivistas de rasgos aun sensoriales, en una suerte de “pensar constructivamente con las manos”. En otro caso, el pos-impresionismo derivó a lo que podemos llamar una descomposición geométrica racional de formas cada vez más abstractas, y menos figurativas, lo que supone grados mayores de influencia del plano de la intuición analítica (eje reflexión-intuición). En otros casos, muchos pos-impresionistas volvieron al plano de la ensoñación y fantasía, bajo la influencia pos-romántica (sentimental) o profundizaron en la descarga emotiva (como el expresionismo o el llamado fauvismo), apelando a juegos de deformación y exageración formal y cromática (que lo sitúa en un juego entre sentimiento y sensación, incluso entre intuición y sentimiento) y abriendo derroteros particulares como la ensoñación o la fantasía (figura 9).

Al mismo tiempo, esta teoría de los tipos psicológicos presenta líneas de investigación de los procesos creativos a partir de la profundización en un tipo o en sus combinaciones en las específicas condiciones culturales, históricas y biográficas de un artista. Favorece a estas posibles exploraciones la comprensión de los flujos y mixturas psíquicas en su paso de lo inconsciente a lo consciente, lo que Jung llamaría operaciones complementarias, o funciones secundarias y terciarias. Esto nos permite abordar la importancia de los matices o variaciones en la expresión psíquica subyacente al arte plástico, e intentar comprender cualidades como la ensoñación o la fantasía. Además, el modelo estimula preguntas respecto a estos campos de mixtura y expresión como fuente de la creatividad: ¿qué tipos de elaboraciones creativas se dan a partir de la combinación entre los distintos tipos? ¿Y cómo facilitar el tránsito de un tipo a otro en contexto creativo situado?

Estas ideas y preguntas resultan ser relevantes para una pedagogía de la creatividad. Este es un ámbito de la educación artística en el que hay pocos desarrollos, y en el cual la psicología de Jung tiene algo que ofrecer. A partir de la experiencia docente de uno de los autores en la carrera de arquitectura, destacamos la importancia de reconocer los tipos psicológicos de los estudiantes, de ayudarles a refinar y potenciar sus campos de exploración y auto-observación, a la vez que se promueve la integración de elementos constructivos complementarios y necesarios en una profesión (Cañete, 2018).

En la experiencia formativa se han observado aspectos propios de un proceso y desarrollo integrativo de las facultades creativas, en los que los estudiantes son capaces de transitar de una exploración y producción más espontánea a una progresiva realización más consciente y ajustada (Cañete, 2018), tanto a sus demandas internas como a las que impone la realidad, un encargo o un cliente. Esta toma de decisiones parece ser no solo, ni principalmente, racional sino más bien un desarrollo que se expresa o manifiesta en la obra y que, con cada nueva oportunidad de trabajo, guarda el potencial de nuevas evoluciones. En este contexto, cobra mucho más valor la noción de “condición” de un problema, en tanto define campos y criterios donde operan o han de operar las posibles soluciones creativas, por lo que ahondar en este punto, desde la noción de tipos psicológicos como la que ofrece Jung –en tanto no abarca solo estilos cognitivos como inteligencias múltiples o rangos de plasticidad neuro-cognitiva o emocional, sino aspectos inconscientes y conscientes de elaboración y trasfondo vital del psiquismo, como coordenadas de un proceso vital– permite enriquecer y fomentar los procesos creativos.

Esta reflexión, desde el ámbito de la arquitectura y el arte en general, resulta también pertinente en otros ámbitos de la educación, particularmente del arte, como el camino iniciado por Herbert Read (1969, 1971) o, en casos particulares, como los importantes estudios de Rhoda Kellogg (1979) o Antonio Machon (2009) sobre el dibujo y garabato infantil en edades tempranas del desarrollo, y como darles curso en el proceso educativo (sin truncar los modos propios de expresión infantil, al rigidizar, estandarizar y esquematizar su producción natural). Esto se ve, especialmente, en la transición de la denominada educación pre-escolar a la educación primaria.

También esto permitiría fortalecer intervenciones propias del ejercicio y formación de terapeutas, ligada al campo de la psico-plástica, bio-danza, o muchos talleres vivenciales que buscan, en el enriquecimiento e integración de experiencia sensoriales o del cuerpo, un desarrollo más armónico e

integral del plano simbólico o arquetípico vital, por ejemplo. También, en el plano terapéutico propiamente tal, la plasticidad y creatividad que considere los rasgos o tipos psicológicos de cada persona, permitiría, en principio, dinamizar y des-rigidizar, en ciertos momentos, los modos de interactuar entre los planos conscientes e inconscientes de elaboración psíquica, ofreciendo una alternativa no patologizante que exacerba el síntoma como eje de sus intervenciones.

De este modo, las consideraciones mencionadas ayudan a que en el proceso técnico aplicado, ya sea en el ámbito de la arquitectura o la psicoterapia, se incluyan como trasfondo los procesos de individualidad y desarrollo personal. Para esto, quien ejecuta la técnica ha de sondear su propia personalidad para dotarla de elementos artísticos o creativos que respondan a sus condiciones específicas de ser en el mundo.

## Referencias bibliográficas

- Alonso G., J. C. (2018). La individuación desde el enfoque de Carl G. Jung. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 10(1), 325-343. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v10n1a13>
- Alonso G., J. C. (2004). La Psicología Analítica de Jung y sus aportes a la psicoterapia. *Revista Universitas Psychologica*, 3(1), 55-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64730107>
- Antal, F. (1989). *Estudios sobre Fuseli*. VISOR.
- ARTHIVE. (2022). Dibujos e ilustraciones. El incendio en el gran almacén de la Torre de Londres. [https://arthive.com/es/williamturner/works/384239~El\\_incendio\\_en\\_el\\_Gran\\_Almacn\\_de\\_la\\_Torre\\_de\\_Londres\\_en\\_1841](https://arthive.com/es/williamturner/works/384239~El_incendio_en_el_Gran_Almacn_de_la_Torre_de_Londres_en_1841)
- Barrionuevo Durán, C. (2012). *El demonio y la sombra: el problema del mal desde la psicología analítica de Carl Gustav Jung*. [Memoria para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica Adultos]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113411>
- Calduch, J. (2021). *La Modernidad de Piranesi*. <https://arquitecturayempresa.es/noticia/la-modernidad-de-piranesi>
- Campbell, J. (2018). *Las máscaras de Dios. Mitología primitiva*. Vol. I, Editorial Atalanta.

- Cañete, O. (2020). Dispositivos de observación para el desarrollo del croquis y pensamiento creativo en alumnos de arquitectura. *Revista MÓDULO ARQUITECTURA CUC*, 25(1) <https://doi.org/10.17981/mod.arq.cuc.25.1.2020.05>
- Cañete, O. (2019). *Fractales. Hermenéutica de las formas puras*. Ed. UV.
- Cañete, O. (2018). El trazo sutil amplificado: dibujos de observación en Taller de Arquitectura. *Revista ACADEMIA XXII*, 9(17). <http://dx.doi.org/10.22201/fa.2007252Xp.2018.17.64883>
- Comas, C. (2019). *La Catedral de Rouen*. <https://lacamaradelarte.com/obra/la-catedral-de-rouen/>
- Franz, H. y Jung, T. *Imaginación activa, imaginación musical*. Ed. Manuscritos De Solà-Morales, I., Llorente, M., Montaner, J. M., Oliveras, J., Ramón, A. (2000). *Introducción a la arquitectura Conceptos fundamentales*. UPC
- Fuente, J. (2013). Giovanni Battista Piranesi (II), “Carceri d’Invenzione” [Grabados]. En Blog: El Hurgador: <https://elhurgador.blogspot.com/2013/07/giovanni-battista-piranesi-ii-carceri.html>
- Graves, R. (2019). *Los mitos griegos*. GREDOS.
- Heidegger, M. (2019). *Ser y Tiempo*. Universitaria.
- INFOBAE. (2011). *La belleza del día: La novia del viento, de Oskar Kokoschka*. <https://www.infobae.com/cultura/2020/06/15/la-belleza-del-dia-la-novia-del-viento-de-oskar-kokoschka/>
- Jung, C. (1985). *Tipos psicológicos*. Vol. 1. Sudamericana.
- Jung, C. (2016). *Mysterium coniunctionis*. Vol. 14. Obras Completas. Trotta.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del pre-escolar*. Cincel.
- Kerenyi, K. (2021). *Los dioses griegos*. ATALANTA.
- Machon, A. (2009). *Los dibujos de los niños*. Cátedra.
- Mailer, N. (1997). *Picasso. Retrato del artista joven*. ALFAGUARA.
- Mellado Villavicencio, J. (2022). La sabiduría de la imaginación: ¿Cómo conocer sus facultades e integrar estos nuevos enfoques creativos en los procesos educativos y de transformación personal? *Márgenes. Espacio Arte y Sociedad*, 15(23), 36-50. <https://doi.org/10.22370/margenes.2022.15.23.3608>

- Navarro de Zuillaga, J. (2006). *Estudios de la perspectiva*. SIRUELA.
- Peralta, S. (2015). *Conociendo los arquetipos, persona, sombra, anima y animus, en el camino de la individuación en los integrantes de la pareja de la mediana edad, desde la psicología junguiana*. [Tesis para optar al grado de magíster en psicología clínica adultos]. Universidad de Chile facultad de ciencias sociales escuela de postgrado. [https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/144370/Tesis\\_Magister%20Psicolog%C3%ADa%20C1%C3%ADnica%20Adultos\\_Shirley%20Peralta%20Flores.pdf?sequence=1](https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/144370/Tesis_Magister%20Psicolog%C3%ADa%20C1%C3%ADnica%20Adultos_Shirley%20Peralta%20Flores.pdf?sequence=1)
- Neumann, E. (2017). *Los orígenes e historia de la conciencia*. Traducciones junguianas.
- Ovalle Vergara, M. (2023). Alma, Mito y Cosmovisión en un Mundo Cambiante: Esenciales de la Psicología Analítica y del Camino Descendente. *Márgenes. Espacio Arte y Sociedad*, 15(23), 76-84. <https://doi.org/10.22370/margenes.2022.15.23.3611>
- Read, H. (1969). *La Educación por el Arte*. PAIDOS.
- Read, H. (1971). *Imagen y Verdad*. FCE.
- Shiff, R. (2002). *Cezanne y el fin del impresionismo. Estudio de la técnica y la valoración crítica del arte moderno*. VISOR.
- SOBREARQUITECTURA. (2015). *Capilla Bruder Klaus–Peter Zumthor*. <https://sobrearquitecturas.wordpress.com/2015/11/16/capilla-bruder-klaus-peter-zumthor/>
- Vargas Mora, M. (2021). *La experiencia de elaboración simbólica desde la mirada del consultante: Cambio terapéutico en psicoterapia Junguiana* [Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Clínica de Adultos]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/191245>
- Zubiri, X. (2004). *La inteligencia sentiente*. Tecnos.
- Zomosa, H. (1996). *La estética de la inteligencia sentiente*. PUCV.
- Zumthor, P. (2006). *Atmósferas. Entornos Arquitectónicos. Las cosas a mi alrededor*. GG.

# ¿Coexistir o no coexistir? Ese es el dilema a resolver para una vida personal y planetaria más saludable y feliz

*To coexist or not to coexist? That is the dilemma to  
be resolved for a healthier and happier personal and  
planetary life*

---

Recepción: 29 de agosto de 2023 / Aceptación: 10 de noviembre de 2023

Patricio Alarcón Carvacho<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.773>

Licencia CC BY 4.0.

## Resumen

La inexistencia, la desconexión, las relaciones vacías, la incomunicación carente de empatía y asertividad, la soledad, la violencia, el pseudoamor enferman y generan una pseudofelicidad construida con los intereses del mercado y sobre los principios y el poder de la economía neoliberal, que coloniza y mercantiliza según sus estándares y homogenizaciones al ser, al existir y al coexistir. Recuperar la salud y la felicidad personal y planetaria requiere con urgencia del coexistir, de una nueva coreografía de las pautas que conectan con el coexistir pleno y amoroso, sustentándola en la recursividad de una comunicación nutritiva, afectiva-efectiva, compasiva y validadora absoluta e integral de los otros(as) y lo otro.

*Palabras clave:* ser, existir, coexistir, vivir

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación, Magíster en Educación y Antropología, Psicólogo, Profesor de Filosofía, de EGB mención Artes Plásticas, de Educación Especial y Diferencial y Consejero Educacional y Vocacional. Correo electrónico: [palardoncarvacho@gmail.com](mailto:palardoncarvacho@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8821-6791>

## Abstract

Nonexistence, disconnection, empty relationships, lack of communication deprived of empathy and assertiveness, loneliness, violence, pseudo-love, make you sick and generate a pseudo-happiness built with the market interests and on the principles and power of the neoliberal economy that colonizes and commercializes according to its standards and homogenizations to being, to exist and to coexist. Recovering personal and planetary health and happiness urgently requires coexistence, a new choreography of the patterns that connect (Bateson, 1997) with full and loving coexistence supporting it in the recursiveness of a nourishing, affective-effective, compassionate communication and an absolute and integral valid agent of the others and the other.

*Keywords:* being, exist, coexist, live

## Introducción

Este texto aborda la ambiciosa tarea, de elaborar una propuesta sentipensante, resignificativa e integrativa de los conceptos, posiblemente más abordados por la filosofía: el ser y el existir, enfocado en la necesidad de poner a la luz el “amarás a tu prójimo, como a ti mismo” (Biblia Latinoamericana, 2019, Mateo 22:36-40), como figura sobre el fondo de una sociedad enferma, donde la relación con los semejantes es entre productos, entre dos máquinas vivientes que se usan mutuamente (Fromm, 2012), de una cultura consumista que vive desde la premisa *compro, luego existo* (Z. Bauman, 2007), de una sociedad compulsiva enajenada (Llano, 1995), de una época de creciente automatización que genera tiempo libre que se llena con vacío existencial y con carencia de sentido (Frankl, 1990), de un convivir humano semejante a una muchedumbre solitaria (Riesman, 1972), del individualismo narcisista que conduce al olvido de la otredad y del compromiso con el otro, donde el otro es expulsado, especialmente el otro diferente, en una sociedad del cansancio, de la indignación y de la desconexión, producto de un pseudoconvivir digitalizado (Han, 2012).

La coexistencia planetaria, como lo señaló E. Morin en la conferencia que realizó en su visita a Chile en el año 2008, debe tender a la construcción y no a la destrucción del otro y de los otros, dejar de hacer del bienestar un malestar, expandir la consciencia hologramática para la generación simultánea de responsabilidad y solidaridad, crear sentidos de pertenencia, reducir la “desligación” en todos los ámbitos y dimensiones de lo humano, especialmente en cada uno de los instantes de intimidad coexistencial que

los habitantes del planeta experimentan en cada uno de los instantes de su ser y existir (Alarcón, 2015).

El ser es condición para el existir y el existir condición para el coexistir, por tanto existe codependencia, inseparabilidad y un fluir recursivo entre estos tres términos.

Sobre el concepto de coexistir y sus derivados, se puede señalar que como toda palabra es polisémica, con tantos significados como seres la interpretaron, la interpretan e interpretarán.

El uso más usual de la palabra coexistencia es dentro del ámbito de lo jurídico y de lo antropológico, donde se suele utilizar para diferenciar lo multicultural de lo intercultural, del convivir no inclusivo y no integrado; paradójicamente se utiliza para denotar ausencia en el coexistir, de lo compartido, de lo interactivo, de lo recursivo, de lo dialógico o de lo ecosistémico, olvidando que la palabra coexistencia está formado por el prefijo “co” que significa precisamente aquello de lo cual se le desnuda, del “nosotros”, del “entre”, del “juntos”, de lo “ecosistémico”, de todos los “co” posibles propios y necesarios dentro del dominio del coexistir: lo co-laborativo, lo co-educativo, lo co-construido, lo co-habitado, lo co-municado o lo co-existido.

Coexistir es el verbo de la acción de existir con otro, en la simultaneidad de una plena conciencia que hace *coemerger* el ser del otro. Por tanto, el ser es la condicionante del existir, no se puede existir sin ser; cuando el ser está negado, esclavizado, colonizado, sometido, solo permite un pseudo-existir y con ello un pseudo-coexistir, es transitar de un no-ser (nada óptica) a no-existir (nada existencial).

La guerra entre el esencialismo y el existencialismo es del todo un absurdo, ambos se necesitan, se requiere una urgente tregua y un fin de las hostilidades entre el esencialismo y el existencialismo. El ser requiere tanto del existir, como el existir del ser. Es el existir lo que engrandece, actualiza o desarrolla el ser de cada ser, así como el ser lo que le otorga sentido, amor, libertad, salud y felicidad plena al existir.

El coexistencialismo, agregando el prefijo “co”, busca saldar una deuda semántica, del existencialismo, solitario y desconectado de la otredad, tanto en sus etapas más absurdas y humanistas, movió las aguas de sus molinos hacia la autosuficiente, autogestión, para algunos, incluso contribuyendo a inspirar el sueño del “héroe americano”, que todo lo puede solo, a pesar de los otros.

La coexistencia explícita que no se puede ser ni existir sin lo otro y los otros, esa otredad es la que explica la actualización del ser esencial, (entiéndase, no solo como los trascendentales del ser en potencia, sino que también como: identidad, autenticidad, congruencia, etc.).

Desde el coexistencialismo propuesto se procura interpretar las diferentes realidades abordándolas desde una epistemología o teoría del conocimiento que estudia el ser en sí, que es la gnoseología (filosofía esencialista) sin negar y, por ello, incluyendo e integrando todo lo posible, la teoría del conocimiento o epistemología del ser-en-el-mundo (filosofía existencialista).

El coexistencialismo considera el ser como centro, fuerza y sentido del existir, independiente que se considere como antes o después de la creación del hombre o que se asocie o no a la existencia de Dios. No se requiere de la creación o existencia del Dios cristiano para considerar que todo ser existente vivo tiene una teleontología que le es propia e inherente, en tanto ser vivo y existente, direccionarse y conectarse de modo simultáneo con la vida personal y las vidas inter y transpersonal. Por tanto, todo ser cuenta con los recursos intrapersonales para coexistir de modo auténtico y pleno, en conexión nutritiva, amorosa y matrizica con toda la otredad.

El coexistir es el proceso que es a la vez natural, biocéntrico y hologramático y que puede ocurrir solo cuando el ser auténtico es también auténtico, cuando se es un vivo-vivo, cuando se es un ser actualizado, cuando es un ser que aprendió a ser, cuando el ser es consciente de que es, cuando el ser se liberó o decolonizó de su pseudoser y, con ello, de toda colonización ontológica, negación como persona, de la pérdida de sentido óntico, de todo sometimiento, homogenización, igualismo, etc. El ser-en-el-mundo para ser requiere de un mundo o ambiente óntico, liberador, ético, estético, que le facilite y posibilite ser-en-el-mundo.

Hay diferencias entre ser, existir y coexistir, se puede ser o pseudoser, se puede existir o pseudoexistir, se puede coexistir o pseudocoexistir (Alarcón, 2015). En los tiempos actuales, el ser, existir y coexistir se encuentran en crisis, son olvidados por la educación y son transgredidos, patologizados, distorsionados y obstaculizados por una cultura que requiere para sus fines de control, de influencia social, de homogenización de los satisfactores de necesidades, de la negación del ser, del existir y del coexistir.

Por tanto, una sociedad promotora de la inautenticidad, del sin sentido, de la pseudolibertad y de un pseudoexistir donde por multimedios (que coincidentemente son los que más enriquecen a los sistemas de poder) se escapa de la vida, del amor, del bien, de la verdad, de la belleza, de la salud y de la felicidad.

Todavía quedan muchas tareas pendientes para direccionar el coexistir hacia las virtudes humanas esenciales, hacia una vida personal y universal amorosa, vidafilica<sup>2</sup> (enamorada de la vida) y projimológica<sup>3</sup> (centrando el existir en el bienestar integral y pleno de los otros y lo otro). La primera tarea es ontologizar todo pensamiento, todo lenguaje, toda ciencia, toda epistemología. Refundando y deconstruyendo toda pedagogía en ontopedagogía, toda psicología en ontopsicología, toda antropología en ontoantropología<sup>4</sup> y así sucesivamente.

### ***Ser o no ser, existir o no existir, coexistir o no coexistir, tres dilemas inseparables.***

¿Ser o no ser?, ¿existir o no existir?, son la mitad del dilema o del camino, la otra mitad requiere necesariamente del surgimiento pleno-real-amoroso-integrativo del **otro**. Ser o no ser es el primer dilema, no se puede existir sin ser. Existir o no existir es el segundo dilema, no se puede coexistir sin existir primero, por ello el verdadero dilema, cuya resolución abre la puerta a la felicidad y la salud es **coexistir o no coexistir**, o su equivalente **coexistir o pseudocoexistir**. También existen múltiples modos de pseudoser y de pseudoexistir. Pensadores críticos de las distintas etapas de la historia sobre la descripción de ser y hacer del hombre nos entregan múltiples ejemplos de ello (Alarcón, 2017).

Si la educación fuera un dominio de acciones que facilitara la disminución del espesor que separa a cada ser de sí mismo, y actualizara la capacidad de hacer existir al otro, también “separado de sí mismo por todo el espesor del mundo”, la educación sería el lugar-tiempo en que se encontraran cotidianamente dos existencias al desnudo en la transparencia y perfección de su “ser profundo”, que tiene por vocación responder a la llamada de ser imagen y semejanza de Dios, de actualizar para sí y con ello para el otro y el todo: el bien, la verdad, la belleza y el uno.

La pedagogía de la coexistencia tiene esa finalidad projimológica, ser para hacer ser, existir para el coexistir y coexistir para existir, cuya

---

2 Ver más sobre el tema en el artículo: “Vidafilia”, en Revista Co.Incidir N° 45. Nov. 2017.

3 Ver más sobre el tema en: “La projimología como sentido primordial de la educación” y en “Projimología y Paradigma de la Complejidad”.

4 Un ejemplo, de esta deconstrucción ontoantropológico, donde se utiliza un enfoque hermenéutico gnoseológico en una investigación antropológica, se puede encontrar en el estudio: “Rolando Olmos: informante y facilitador de la comprensión hologramática de la identidad territorial de Llay Llay” del autor de este artículo.

simultaneidad y recursión es imprescindible, para que no se convierta en un pseudoexistir y en un pseudocoexistir. Nada puede ser desde la desconexión o desde la *negación hologramática*.

Esta projimología ha sido expresada de mil modos y en mil momentos, la más reconocida es “ama a tu prójimo como a ti mismo”, que para hacer explícita la circularidad causal podría también expresarse como: *ámate a ti mismo para que puedas amar a tu prójimo y ama a tu prójimo para que puedas amarte a sí mismo y puedas amar a otros*.

En el coexistir, incluido el que ocurre en el contexto educativo<sup>5</sup>, la *projimología* puede describirse como la actualización de la capacidad de explicitar amor al otro. Esta descripción está sustentada en la convicción de que el amor es un componente originario y propio de nuestra primera naturaleza, tanto el alma como el cuerpo son ríos, que dirigen sus aguas exclusivamente hacia la vida y por ello hacia el amor. La homologación de amor y vida, que también podría hacerse con los otros procesos propios del coexistir, permite liberarse de desconexiones, fragmentaciones, de infra y supravaloraciones que se hacen del amor, según el interés témporo-espacial-cultural-emocional-económico-etcétera. Liberación que permite, por ejemplo, sostener sin pudor que el objetivo primordial de la educación es el amor y su principal didáctica o metodología es la projimología. Porque quién aprende a amar, en consecuencia sabe amar la vida propia y del otro y, por tanto, sabe coexistir en co-salud y co-felicidad. La projimología referida al *cómo* lograr el objetivo o *qué*, planteado para la educación, finalmente resulta ser un saber ya sabido, la tarea de la educación es solo mantener intacta o volver a recordar la capacidad de amar (desde la recursión de la mismidad y la otredad) que le es natural y propio a todo niño-hombre y niña-mujer<sup>6</sup>.

Si el espacio-tiempo educativo, después de todos los procesos de *liberación-humanización*<sup>7</sup>, convirtiera cada patio, cada sala, cada pueblo, cada país, cada continente, cada planeta en un lugar de *convivencia projimológica*, el fluir de la vida se haría por fin congruente con su sentido originario: la felicidad plena y permanente.

---

5 En lenguaje de la biología del amor de H. Maturana, entiéndase **contexto** como un dominio de acciones o *redes de conversaciones* que, en su fluir, transforman la coexistencia.

6 Se intenta, con esta integración, explicitar el continuo fluir y conexión de la vida y lo que conocemos como edades, sobre lo cual solemos tener la tendencia de percibir las como lineales, separadas y en ocasiones degenerativas.

7 Es solo otra reiteración de la inseparabilidad necesaria de todo, para que el todo sea, en este caso entre libertad y humanidad.

No serían *arrojados al mundo* tantos y tantas, con sentipensamientos de estar en falta para ser valorados del todo por los otros y, con ello, no sentipensarse como merecedores del mejor, verdadero, liberador, nutritivo y buen amor y abordar la travesía de su historia “amorosa” (de pseudoamor) creyendo que solo se merecen relaciones afectivo-negativas, de maltrato, abandono y negación de sí. Esta descripción desvalorativa de sí como persona se asocia directamente con la insatisfacción de dos necesidades primordiales, que explican por qué tantos y tantas se embarcan en la vida en dirección hacia la no-vida. Las dos necesidades insatisfechas que explican las conductas más adaptativas y las más desadaptativas son: (a) tener un sentido de pertenencia y (b) tener un soporte afectivo.

Su carencia, usualmente producto de un apego insegurizante y ambiguo, debilita la seguridad básica y aumenta la desconfianza básica (Erickson, 1978), genera la tendencia de direccionar toda búsqueda afectiva, convirtiendo a todos los prójimos: los padres, hijos, amigos, profesores, jefes, compañeros de trabajo, mascotas, Dios, etc., en satisfactores de alguna necesidad afectiva primaria insatisfecha. El otro deja de ser quién es para convertirse en el satisfactor de la necesidad de sentirse perteneciente, aceptado incondicionalmente, validado, querido, valorado, “visto” ópticamente, protegido, etc.

No obstante las carencias, asociadas a estas necesidades fundamentales para la vida, como el abandono, el maltrato, las relaciones doble vinculares, la negación, el prejuicio, etc., pueden traducirse en tipos de necesidades muy diversas. Por ejemplo, una persona que sufrió experiencia de abandono puede asumir en el extremo máximo el *patrón regresivo*: esa persona tendrá algún grado de necesidad de “abandonar” a quienes establezcan algún tipo de relación o vínculo con ella, operará desde el patrón inconsciente de hacer con otros lo que le hicieron a ella. En el polo opuesto está el *patrón proactivo*. Esta persona tendrá algún grado de necesidad de “cuidar” a quienes establezcan algún tipo de relación o vínculo con ella, operará desde un patrón inconsciente de evitar que los otros vivencien el mismo sufrimiento padecido por ella. Y, por cierto, pueden existir todos los matices de patrones posibles de encontrar, entre estas dos polaridades. Toda relación humana o más bien pseudo-relación construida en base de superar en algún grado estas necesidades afectivas insatisfechas, no direcciona el coexistir hacia la vida personal y planetaria plena, saludable y feliz. Es en ese contexto coexistencial (en los primeros estadios de desarrollo psicosocial), en ambientes relacionales nutritivos y amorosos, que hacen sentir a la persona en desarrollo que es amado incondicionalmente, que se “siente en casa” y en una relación vincular segurizante y liberadora cuando y donde, desde la raíz, se

pueden detener las guerras, el odio y destrucción del prójimo, la autodestrucción de sí, la cultura de la indignación y la agonía del eros (Han, 2014), la xenofobia, la colonización, la esclavitud cibernética, el sometimiento, la violencia simbólica y mediática, etc.

Lo señalado no significa sumarse al causalismo, al determinismo y la desesperanza, por ningún motivo, son solo señales que ya muchos autores e investigadores han enfatizado, especialmente en la actualidad algunos neuropsicólogos, pero desde los orígenes de la psicología se tiende a coincidir sobre la importancia que se le ha otorgado a ciertos procesos, ambientes, tipos de vínculos, explicitación de los afectos, soporte afectivo, primera infancia, etc., en la calidad de las relaciones que establecen en sus distintos contextos de “pertenencia existencial”. Las comillas se colocan porque explicitan un constructo ideal, en el otro extremo se encuentra la no-pertenencia y la inexistencia, que según muchos pensadores, especialmente críticos, son los más frecuentes modos en que se habita el planeta, influidos por los agentes de control e influencia social, como los sistemas familiares y educativos, entre otros.

Si ya existen teorías y aplicaciones sobre la resiliencia, las funciones ejecutivas superiores, lo contradictorio, lo hologramático, la deconstrucción, la resignificación, el caos, lo imprescindible, la causalidad circular, el asombro, la relatividad, la doble dialéctica, el efecto mariposa, etc., siempre es posible pensar en el cambio, la causa de un efecto, puede ser la causa que no solo produce un efecto opuesto e inexplicable, sino que puede convertirse en la causa de una transformación profunda y definitiva en este caso de las capacidades y modos en que se coexiste en el planeta.

¿Se puede elegir entre coexistir y no coexistir? Aunque no es fácil, se puede aprender a coexistir y a diferenciarlo del pseudoexistir, son largos y complejos caminos, sobre todo lograr una coexistencia plena, verdadera, madura y nutricia en cada uno de los contextos del coexistir: familiar, laboral, barrial, etc. Son etapas y procesos que han sido estudiados a través de la historia, principalmente por la filosofía, la antropología, la sociología, psicología y la neurociencia. Desafortunadamente fragmentando el ser, el existir y el coexistir y repartiendo sus partes en la desconexión de las ciencias ya mencionadas. Debilitando con ello la comprensión integrada de lo ontológico y de lo epistemológico, del ser en sí y del ser en el mundo y, en consecuencia, las posibilidades de actualizar los procesos de individuación, de actualización del ser (Jung), del proceso de convertirse en persona (Rogers, 1981), del desarrollo psicosocial (Erikson, 1978), de la

convivencia nutritiva (Satir, 1991) y amorosa (Maturana, 1999) y del fenómeno de la vida (Varela, 2010) en todos sus sentidos y dimensiones.

El camino propuesto es integrar lo gnoseológico (en tanto teoría del conocimiento del ser en sí) y lo epistemológico (en tanto ser en el mundo), más allá de un enfoque teórico o paradigma investigativo, como el objetivo fundamental y puro de la educación y de todo saber humano, en un aprender o más bien recuperar la principal condición de la naturaleza humana, el coexistir projomológicamente, donde no exista ningún aprendizaje o acción que no beneficie ética, estética, biológica, social, cultural y psíquicamente simultáneamente a toda persona y a todos los otros y otro prójimo, lo que le da sentido al ser y al existir personal es el coexistir con lo y los otros. El ser y el existir es solo posible en el coexistir, en la inseparabilidad de lo intrapersonal y lo interpersonal.

### *¿Qué se requiere para coexistir en una sociedad del vacío existencial?*

Primero validar el problema y las dificultades que implican habitar en una sociedad donde predomina el vacío existencial, que obliga a nadar contra la corriente, pero utilizando el problema como parte de la solución, validar el vacío existencial para llenarlo de existencia y coexistencia. Igual como la mariposa incorpora la oruga que es para poder llegar a ser la mariposa que será, si la negara jamás podría llegar a volar. Requerimiento al que le es inherente el autovalidarse para un coexistir liberador y auténtico, lo que implica, como ya se señaló, validar sin prejuicios los componentes de la realidad psicosociocultural en que se cohabita, donde predomina el narcisismo y la neurosis noogena; después, direccionar en el coexistir cotidiano, en todos los instantes y contextos del vivir, la praxis cotidiana de expandir la mismidad auténtica y la otredad compasiva, y de contraer y reducir las prácticas habituales de negar, colonizar o esclavizar el propio ser y las prácticas de excluir, prejudicar, comparar, someter a lo otro y a los otros.

Otro hábito necesario es acostumbrarse a hacer silencio menor cotidianamente, para alimentar el espíritu (Quiles, 1978), expandiendo la conciencia para sentir lo sensorial y lo emocional, para fortalecer el sentido de pertenencia matrimonial, familiar, laboral y social en general, idealmente incorporarse a colectivos que trabajan en pro de la vida y del bienestar integral de lo prójimo y los prójimos. Elegir de modo consciente vivir fortaleciendo la congruencia y la autenticidad, para favorecer que el existir y el coexistir sean una expresión usual y extendida del ser en el mundo.

Para que el otro sea en el coexistir, su ser debe ser reflejado ontoempáticamente<sup>8</sup> por cada uno de los interactuantes, es decir, reflejar el ser pleno u holoser del otro, para que surja el coexistir pleno.

Para que el coexistir sea nuevo y diferente a los dos o más seres involucrados en ese coexistir, simultáneamente conserven y fortalezcan la identidad del ser de modo simultáneo que conserven y fortalezcan la intimidad coexistencial<sup>9</sup>.

El coexistir es nutritivo, maduro o saludable, solo cuando incluye y fortalece en esa intimidad la identidad óptica plena y legítima de los interactuantes.

¿Cómo se puede coexistir cuando el ser está en procesos incipientes de actualización y el existir es un sin sentido?

Eligiendo no escapar de la tarea diaria de quitar o reducir los paralogismos y máscaras, poniendo todo el afán en aprender a autoaceptarse, distinguiendo el ser del saber y del hacer, aprendiendo a no matar el tiempo, reducir los hábitos, adicciones y medios, para evitar emerger en el tiempo y espacio en que se es, para aprender a co-emerger en el coexistir consciente y pleno con la otredad.

Desarrollando la costumbre de agendar momentos irrenunciables de encuentros coexistenciales con los otros y las otras, solo para disfrutar el ser y existir de los demás, para disfrutar el momento perfecto del goce coexistencial (Alarcón, 2016).

Evitando que se ponga el sol sobre nuestro enojo (Biblia Latinoamericana, 2019, Efesios 4:26-27) canjeando los bonos pendientes y poniéndose al día (Análisis transaccional). Aprender a explicitar el amor a los otros(as), aprender a comunicarse con los demás con una escucha activa y refleja. Añadir a toda meta o finalidad personal el bienestar de lo transpersonal, escuchar la vocación (voz que llama a ser) sin dejar de comprender, e incorporar al coexistir, la vocación de los demás.

---

8 Término creado por el autor de este artículo y desarrollado en los libros *Coexistencia y Educación y Escuela inclusiva*.

9 Para profundizar sobre el tema de la “intimidad coexistencial” se sugiere revisar las publicaciones del autor de este artículo: *Intimidación Educativa Coexistencial: El valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria*.

## **¿Por qué el coexistir es la alternativa para alcanzar simultáneamente una vida personal y planetaria saludable y feliz?**

Porque no hay separación entre cada persona del planeta y el resto de sus habitantes (principio hologramático enunciado por la epistemología de la complejidad de Edgard Morin), como no la hay entre cada célula y el resto de las células de todo organismo (pensamiento compartido con propuestas teóricas de otros autores como Pierre Teilhard de Chardin, Carl Jung, Bruce Lipton, y con constructos teóricos como: noosfera, alma común, inconsciente colectivo, ecología profunda, ecosofía, taoísmo, epigenética).

## **¿Qué experiencia y preparativos naturales tenemos para aprender a ser, existir y coexistir?**

La experiencia primaria más relevante ocurre durante la primera infancia, por eso tiene tanto sentido la afirmación: *los mejores maestros son los niños*, equiparable con la frase bíblica: *debes ser como niño para entrar al reino de los cielos*, porque los niños antes de ser culturizados, socializados, colonizados, adaptados, normalizados y homogenizados cuentan con todos los recursos para coexistir: sienten emocional y sensorialmente, existen en el aquí y el ahora, tienen intacta la capacidad de asombro, por ellos la realidad emerge completa e inédita frente ellos, son holo-seres, se expresan con todo el cuerpo y se relacionan con el mundo como un todo, luego como lo señala Sartre: *somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros*.

Existen propuestas psicoeducativas que intentan conservar estas habilidades coexistenciales y otras que pretenden recuperarlas o actualizarlas, como por ejemplo las propuestas educativas que tienen como teleología principal el que los estudiantes, sean quienes sean, sean los protagonistas de sus aprendizajes, que se eduquen en y para la vida, en contacto con la naturaleza, liberados de la homogenización y las influencias enajenantes y opresora de su identidad y derechos humanos. Algunos ejemplos de estas propuestas educativas son: el currículo humanista o personalizado, la pedagogía Montessori, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner.

## **¿En qué dominio ocurre el coexistir?**

El coexistir requiere de existir y el existir de ser, pero no en cualquier dominio; (a) primera condición: no se puede verdaderamente coexistir con

ninguna otredad que no se encuentre en el mismo tiempo y espacio, (b) segunda condición, no basta compartir el mismo espacio y tiempo, se debe ser-existir en ese espacio tiempo, único contexto posible del ser, existir y coexistir, en el denominado tiempo cero o *aquí y ahora*, solo se *es* cuando se elige ser, el tiempo y lugar en que se está. Sin embargo, el racionalismo, la virtualidad, el escapismo creciente de la vida y la realidad hacen cada día más difícil poder compartir con las dos condiciones. Por ejemplo, un estudio de hace varias décadas demostró que más del 76%, tanto de hombre como mujeres, mientras “hacían el amor” estaban pensando que estaban en otro lugar y con otra persona, es decir, muy lejos de donde estaba su cuerpo, que debería considerarse como el referente principal del lugar, el tiempo, el dónde y con quienes se coexiste.

Utilizando, también como ejemplo, algunas nomenclaturas filosóficas y neuropsicológicas, podría decirse que solo es posible coexistir en el dominio político y no en el dominio semántico (enfoque sistémico), solo en el territorio y no en el mapa (psicología de la Gestalt), solo en la ontología hermenéutica y no en la ontología del explicar (biología del conocimiento), solo en lo fenoménico y no en lo nouménico (E. Kant), en el dominio de la cognición enactiva y no el dominio de la cognición de las representaciones (neurofenomenología).

## A modo de conclusión

¿Coexistir o no coexistir? No es un pequeño dilema. Es, posiblemente, una de las causas principales de la crisis psicosociocultural de nuestros tiempos. Puede explicar el paradigma histórico-psico-social-cultural-educacional-económico-ético-estético de nuestros tiempos. Tampoco es solo un problema individual o personal, es un problema social, colectivo y planetario. Todos ellos ya han sido visualizados, analizados y criticados por innumerables pensadores que explican los holocaustos, los genocidios, las guerras entre seres del mismo planeta, la posverdad, el posbien, la posbelleza, la economía neoliberal, la colonización, la discriminación y negación del otro diferente.

La triangulación que conforman la gnoseología (estudio del ser en sí), la epistemología (estudio del ser-en-el-mundo) y la gnoseoepistemología (estudio del ser-en-el mundo y del mundo-en el ser) constituyen una triada, donde tres son imprescindibles e inseparables, las distinciones son solo interpretaciones o explicaciones teóricas, sin dudas necesarias para la mejor comprensión de un ser-en-el-mundo que, como se señaló, es también inseparable de la comprensión del mundo-en-el-ser.

Las interpretaciones eurocéntricas más corrientes, filosóficas y epistemológicas, son duales y dicotómicas: entre el ser y la nada, el esencialismo y el existencialismo, lo ontológico y lo epistemológico, naturaleza asociada al bien y naturaleza asociada al mal, el ser en sí y el ser en el mundo. Mundo que existe solo si el ser es y ser que es solo si existe en el mundo que es.

Ser y existir son dos dimensiones fundamentales con infinitos modos de interpretar, relacionar, negar, validar, culturizar, ontologizar, etc. Desde la coexistencia, no tiene sentido separar y hacer distinciones entre ser y existir, entre lo esencial y lo existencial, entre mismidad y otredad, excepto desde una perspectiva maniqueísta y fragmentadora. En la coexistencialidad se encuentran todos, los no-dos y toda inclusión. Desaparece toda prioridad, todo poder, toda colonización, porque va más allá de la doble dialéctica (Morin, 1974), de dos aparentemente contradictorios u opuestos no surge una tercera realidad, ni siquiera una síntesis (Hegel, 2017), porque no hay dos en búsqueda de unidad, se restituye lo uno, la conectividad hologramática del yo-relación-tú, no existe la preeminencia del yo-tú, por sobre el yo y tú (en lenguaje buberiano), como tampoco de la otredad por sobre la mismidad (en lenguaje levinasiano). Solo existe el coexistir: el ser-existir-coexistir como uno, no tres.

Desde la coexistencialidad no existe la unidireccionalidad, la linealidad causal y menos el poder entre emisor y receptor, existe la simultaneidad, circularidad, recursividad dialógica entre emisor y receptor, entre profesor y estudiante, entre padre e hijo, entre terapeuta y paciente, entre toda relación y vínculo, ocurre entre Sujeto y Sujeto.

La coexistencialidad plena y verdadera ocurre en el dominio de las relaciones co-validadoras, co-municativas, co-laborativas, co-amorosas, co-liberadoras. Dos seres existentes auténticos, seguros y virtuosos solo coexisten para fortalecer cada uno sus dimensiones óptico-existenciales. Mientras más es cada uno de los coexistentes, más profunda, plena, ética, bella y verdadera será su coexistencia, del mismo modo que mientras más pleno, ético, bello y verdadero sea este coexistir, también lo serán su ser-existir en cada una de las dimensiones ya señaladas.

Todos los procesos humanos son natural y bio-originariamente de co-confianza, de co-aceptación y de co-nutrición, de ahí que se considere a los niños como los mejores maestros en coherencia con el versículo: “si no os volvéis y os hacéis como niños, no entraréis en el reino de los cielos” (Biblia Latinoamericana, 2019, Mateo 18,3-4) y también son las características constitutivas de la cultura matríztica a diferencia de la cultura

patriarcal, que se ha centrado principalmente en el espesor del mundo que separa a todo ser de sí mismo (Sartre, 1962), sustentado en la desconfianza y sometimiento del otro, en el control e influencia social, política, histórica, religiosa, etc., dominio alejado del ser-existir-coexistir, más próximos al pseudoser, al pseudoexistir y al pseudocoexistir, donde la unidireccionalidad y las pautas relacionales de dominación y de colonización, de la negación de sí y del otro (especialmente del diferente), del escapar de la vida, mediante el tener, hacer, sumergirse en otras realidades, son las más comunes y globalizadas.

En la filosofía y la epistemología existen suficientes recursos, de pluralidad, de deconstrucción y de empoderamiento del sujeto en su relación con el mundo, poniendo la fuente de las acciones humanas en el convivir (“nutritivo”, según Virginia Satir, y “amoroso”, según Humberto Maturana) sustentado en la comprensión y protagonismo individual y en su expresión de intercambio comunitario, direccionado al bienestar integral de los prójimos.

En definitiva, el aprender a ser no depende de cuánto se estudie y conozca de ontología o metafísica y sobre la obra de los pensadores célebres e ilustres sobre el tema. Se aprende a ser siendo, a existir existiendo y a coexistir coexistiendo. Entre estos tres fenómenos de la vida existe una transferencia máxima, mientras más plenamente se es, simultáneamente más plenamente se existe y coexiste, del mismo modo que mientras más se existe y coexiste más se es. Los sistemas educativos, más que sistemas que llenan de datos y destrezas funcionales y congruentes con los estándares de las exigencias de una cultura de la competencia y de la información, deberían ser contextos para el coexistir pleno, inclusivo y hologramático de todos los integrantes de los sistemas educativos en ambientes activo-modificantes, integradores de todas las esferas de desarrollo de los interactuantes (biológica- psicológica- social-emocional-cognitiva-volitiva-ética-estética, etc.) donde todos co-enseñan y todos co-aprenden, en un coexistir intra-inter-transpersonal conectado con la vida.

Toda educación, que es lo mismo que transformarse en la convivencia amorosa (Maturana, 1999), debería hacerse mediante la generación de *círculos coexistentiales*, lo que no es algo nuevo bajo el sol, es una propuesta construida en base a los modelos de enseñar ancestrales y, por ello, más próximos a lo natural e intuitivo.

Tiene reminiscencia de los diálogos socráticos, de la escuela peripatética aristotélica, de los grupos de encuentro rogerianos y encuentros reichianos,

de los círculos matrízticos inspirados en la biología del amor de Maturana o del modo de hacer iglesia de la cultura cristiana sustentada en el versículo: “Donde dos o tres se reúnen en mi nombre, allí estoy yo en medio de ellos” (Biblia Latinoamericana, 2019, Mateo 18,20), principio que es del todo coherente con la intención de impulsar y multiplicar los *círculos coexistentiales*, porque cuando dos o más se reúnen desde el sentido del *projimologismo*<sup>10</sup>, desde la intimidad coexistencial, de fortalecer la plenitud integral del *yo* y del *tú*, solo para gozar el existir y el coexistir en el único contexto que es posible, en el aquí y el ahora, y desde ese tiempo y lugar único del ser, validar la historia de interacciones de sí y del otro, sin duda que se hará más posible la integración y conexión con todos los niveles de conciencia y con la trascendencia comunicadora con el todo del que se es parte.

En esencia los *círculos coexistentiales* son de una sola naturaleza, la del ser-siendo y co-siendo en plenitud. Espacio y tiempo donde se excluye cualquier tipo de negación existencial o coexistencial, como los “debería”, los “prejuicios”, las “fragmentaciones” y las “buenas intenciones”; sin embargo, puede proponerse una subclasificación que permita focalizar o iluminar a los potenciales asistentes el sentido específico del encuentro, como por ejemplo:

- *Conversatorios coexistentiales*: donde el énfasis está en lo que se transmite a través del pensamiento y lenguaje, que cuentan con la ventaja de la validación que tienen, principalmente en Occidente, el conocimiento y la retórica.
- *Círculos coexistentiales contempalativos*: donde el silencio, la meditación, y no conocimiento tradicional, tiene el principal protagonismo.
- *Círculos para el goce coexistencial*: donde el único objetivo es disfrutar plena y cósmicamente el existir y el coexistir de sí y los otros.
- *Círculo coexistencial para el hacer*: donde se reúnen dos o más para compartir el dominio de una competencia del saber hacer, en cualquier área o nivel del conocimiento humano: salud, educación, arte, cultivo, crianza y todas las otras dimensiones que pueden ser creadas a futuro.

---

10 El *projimologismo*, neologismo creado por el autor de este artículo, puede definirse como la disciplina que tiene por objeto aprender a ver y amar al prójimo como a sí mismo, abordado en el capítulo 7: “La *projimología* como sentido primordial de la educación”, en el libro *Coexistencia y Educación*, publicado el 2015.

- Círculos coexistenciales projomológicos: donde dos o más se reúnen teniendo como motivo principal el bienestar integral de lo otro, otros y otras, desde la conciencia de la inseparabilidad entre el bien propio y el ajeno, de que es la compasión, el dolor que produce el dolor del otro y por tanto la felicidad que produce la felicidad del otro, lo que moviliza y otorga valor a todo sentir, pensar y hacer para sí y para lo otro y los otros(as). Han existido y existen mucho colectivos y redes con esta inspiración, sustentados en principios como la libertad, el amor, la dignidad, la vida, la ecología profunda, la solidaridad, la felicidad, la hologramatidad, la confianza, el respeto y la coexistencialidad.

La invitación es sumarse a la generación y vinculación de círculos coexistenciales, éstos pueden ocurrir en cualquier momento y constituirse en cualquier lugar, sin auspicios ni patrocinios, la única restricción es no hipotecar su más preciada cualidad, dentro de las ya mencionadas: la libertad de ser, existir y coexistir, en toda mismidad y otredad, que no olvide que su posibilidad de ser está fundamentada en la unidad.

Todos los momentos y lugares son válidos, la sugerencia es que tenga como norte intransable la *felicidad* y la *salud* plena e integrativa de los participantes (norte que es inseparable o sinónimo de todos los ya mencionados), la ganancia no será la fama ni el dinero, será la felicidad y salud del planeta y del universo desde la conciencia hologramática de que si se procura estar más sano y más feliz todos los otros y otras, transgeneracionalmente, serán más felices y sanos a través de este acto. Al igual que cuando cualquier otro y otra, por lejano(a) que se encuentre de mí en el tiempo y el espacio, nos hará más felices y más sanos en cada una de las dimensiones de nuestro ser, existir y coexistir.

Responder la pregunta que inicia el título de este artículo –¿coexistir o no coexistir?– requiere responder dos preguntas previas: ¿ser o pseudo-ser?, ¿existir o pseudo-existir?, dilemas que han sido abordados por corrientes como el personalismo, el existencialismo y el humanismo, en los ámbitos educativo, filosófico y psicológico. Como ya se señaló, lo que convierte todo ser y existir auténticos en una falsificación de ellos es la pérdida de libertad interior o intrapersonal, es decir, en toda experiencia relacional con uno mismo y con los otros. Basta una gota de no libertad en un océano del ser o el existir para que se conviertan en pseudo-ser y en pseudo-existir. Esta contaminación esclavizante o limitadora de la libertad esencial y de la libertad existencial impide cualquier posibilidad de un auténtico coexistir.

Todo ser en sí es ser en el mundo y todo ser en el mundo es un ser en sí. Esta inseparabilidad no dual, muy bien descrita a nivel epistemológico por el paradigma de la complejidad de Edgard Morin, necesita de una comprensión también hologramática desde una ontología de la complejidad. El ser no fue arrojado en el mundo, el mundo es porque existe el ser; ser y existencia se integran dialógica y recursivamente en una unidad ecosistémica inseparable en la coexistencia. La descripción ontológica (del ser en sí) y la descripción epistemológica (del ser-en-el-mundo) no son lo mismo solo en la descripción fragmentadora que ha hecho la filosofía posmoderna del ser-esencial y del ser-existencial. Desde la coexistencialidad son un “no-dos”, es partir de su inseparabilidad que brota la vida y todos sus sinónimos: el amor, la salud, la libertad, la compasión, el entendimiento, la validación de sí y del otro. Solo existe la mismidad-otredad, es su comprensión fragmentada y casi siempre dicotómica y opuesta lo que ha generado las “guerras”, no solo a nivel del pensamiento y del lenguaje, porque se han colonizado y exterminado culturas teniendo como “justificación” estas diferencias.

Se requiere para el co-vivir cotidiano personal y planetario validar e incluir de modo integrado, recursivo, hologramático y dialógico en cada interacción el ser-esencial y el ser-existencial como un todo en cada tiempo cero, en que ocurre la intimidad coexistencial. Ese es el dilema a resolver.

Finalmente, la invitación es a generar una alternativa de sistemas familiares, laborales, educativos, etc., que recuperen en todo lo posible la ontogénesis<sup>11</sup> (personal) de la adaptación natural del ser al existir y coexistir, y la filogénesis<sup>12</sup> (interpersonal y transpersonal) originaria de adaptación natural del ser-al-mundo-socio-cultural y del ser-al-mundo-natural.

La sugerencia es transitar o retornar, al modo de coexistir, que se requiere para adaptarse a los requerimientos holísticos de la vida y el contexto sociocultural en que a cada uno le toca desarrollarla, libre de las condicionantes y limitaciones de los sistemas de control e influencia sociales dominantes, vinculados con colonización del ser, la inexistencia y la desconexión coexistencial. Desde la urgencia de validar otros formatos y estilos de nutrirse en el convivir, desde la experiencia existencial y, por ello, verdadera sabiduría, desde la genuina legitimización del otro, desde la

---

11 Pueden considerarse como ejemplos de propuestas educativas asociadas: la psicogénesis y el método holístico interactivo.

12 Posibles ejemplos son: la cultura matrizica, la permacultura, la ecología profunda y la ecosofía, entre otros.

dinámica y multiversidad de un co-vivir, que surge y se inventa la identidad coexistencial del ser en sí y la intimidad coexistencial del ser-en-el-mundo, en cada aquí y ahora, brotando de la vida, construyéndose en la vida y transfiriéndose a la vida.

Abandonando paulatinamente los hábitos de un pseudo-co-existir, con rasgos, niveles, procedimientos y medios de distanciamiento del existir real, para escapar de sí de lo otro y los otros, en realidades virtuales u otros mecanismos evasivos del coexistir, cada vez más validadas y extendidas en todos los contenidos del vivir.

Convirtiendo la vida personal (esencial) en una autonegación óptica y en un vacío existencial, y la vida interpersonal (existencial) en una “muchedumbre solitaria”, en un “enjambre”, en una “sociedad de la indignación”, “en un infierno del igualismo”, donde agoniza el amor, la vida, la libertad, en un co-vivir en que aumenta la violencia, las guerras, las enfermedades, los suicidios, los sometimientos, el miedo, las colonizaciones del pensar, del desear, del hacer, del tener, etc.

Es hora de bajar las barreras actitudinales, comunicacionales y pseudo-coexistenciales que reducen cada día más el encuentro coexistencial de los niños, niñas, jóvenes, adultos y mayores en los contextos sociobioafectivos culturales, donde verdaderamente sucede su vida y por tanto, el lugar y tiempo único y preciso, donde ocurre el necesario coexistir, que fortalece la vida y todos sus “imperativos categóricos<sup>13</sup>” asociados: la libertad, el amor, el bien, la verdad, la belleza, la compasión, la salud, la felicidad, imperativos auténticos y no los pseudo-imperativos creados por sistemas promotores del consumo, que han logrado homogenizar los satisfactores de necesidades humanas, y establecer una relación causal entre ser y tener, tema que ha sido abordado por autores como Erich Fromm y Gabriel Marcel.

El daño mayor que el *bloque institucional de influencia y control social* ha hecho a la humanidad es el de provocar una disonancia óptica entre el ser (esencial) y su hacer, su saber y su tener (existencial), bien expresado por Sartre cuando afirma que *el hombre está separado de sí mismo por todo el espesor del mundo*. Recuperar el ser esencial, recurso imprescindible para el coexistir, es semejante a lo que respondió Miguel Ángel a quién le preguntó, apreciando la perfección escultórica del David: ¿Pero cómo logró hacer esto? Él simplemente dijo: Fácil, solo quité lo que le sobraba al mármol.

---

13 Se utiliza imperativo categórico, concepto central en la ética (estudio del ser en sí en tanto bueno) kantiana, en cuanto, para los fines del contenido de este texto, se consideran como propias del ser en sí, y por tanto, independientes de lo cultural (de lo pensado y creado por el hombre).

Solo se puede generar un encuentro coexistencial (intimidad coexistencial) cuando hay dos o más identidades existenciales (ser auténtico y congruente, sin el espesor del mundo). En el coexistir auténtico, las identidades y la intimidad se fortalecen de modo recursivo y dialógico, en una circularidad perfecta. Donde solo se nutre el ser (en sí, esencial, yo profundo, primera naturaleza, lo intrapersonal...) cuando el coexistir es un encuentro (relación, vínculo, intimidad, yo-tú, lo interpersonal...) que fortalece el ser de los interactuantes y, a su vez, estos seres cada vez que fortalecen o actualizan su identidad, autenticidad y bienestar integral, aumentan la madurez y nutrición de cada encuentro coexistencial, aumentando con ello de modo hologramático y, por ello, creciente la salud y la felicidad personal y planetaria.

## Referencias bibliográficas

- Alarcón, P. y Bazan, D. (2019). Inclusión y ontoempatía: ¿qué tan difícil es ponerse en el lugar del otro? En D. Bazán (Ed.), *Escuela Inclusiva* (pp. 153-168). HomoSapiens.
- Alarcón, P. (2015). *Coexistencia y Educación*. Editorial Cuarto Propio.
- Alarcón, P. (2015). *Proximología y Paradigma de Complejidad, en Coexistencia y Educación* (pp. 175-208). Editorial Cuarto Propio.
- Alarcón, P. (2005). Hacia una pedagogía de la coexistencia. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (3), 63-85. <https://doi.org/10.25074/07195532.3.511>
- Alarcón, P. (2017). *Intimidad Educativa Coexistencial: El valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria*. Editorial Académica Española.
- Alarcón, P. (2015). *Coexistencia y educación*. Editorial Cuarto Propio.
- Alarcón, P. (2021). *Rolando Olmos: informante y facilitador de la comprensión hologramática de la identidad territorial de Llay Llay*. <https://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/6062/TMAN%2032.pdf?sequence=1>
- Alarcón P. (2017). Vidafilia. *Revista Co.Incidir*, 45. 34-44. [http://www.altaalegremia.com.ar/contenidos/revista\\_coincidir\\_n\\_45.html](http://www.altaalegremia.com.ar/contenidos/revista_coincidir_n_45.html)
- Bateson, G. (1997). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Editorial Planeta.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo*. Fondo de Cultura Económica.

- Biblia Latinoamericana.* (2019). Mateo. 22:36-40.
- Biblia Latinoamericana.* (2019). Efesios, 4:26-27.
- Biblia Latinoamericana.* (2019). Mateo 18:3-4.
- Biblia Latinoamericana.* (2019). Mateo. 18:20.
- Buber, M. (2020). *El principio dialógico.* Hermida Editores.
- Erikson, E. (1978). *Infancia y sociedad.* Ediciones Hormé.
- Frankl, V. (1990). *Ante el vacío existencial. Hacia la humanización de la psicoterapia.* Editorial Herder.
- Fromm, E. (2012). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea: hacia una sociedad sana.* Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio.* Herder.
- Han, B. (2014). *La agonía del eros.* Herder.
- Hegel, W. (2017). *La fenomenología del espíritu.* Fondo de Cultura Económica.
- Levinas. M. (2000). *De la existencia al existente.* Editorial Arena.
- Llano, C. (1995). *Los fantasmas de la sociedad contemporánea.* Trillas.
- Quiles, I. (1978). *Antropología filosófica in-sistencial.* Ediciones Depalma.
- Maturana, H. (1994). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano.* Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia.* Dolmen Ediciones.
- Morin, E. (1974). *El paradigma perdido: el paradigma olvidado.* Edit Cairois.
- Morin, E. (1983). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología.* Kairós.
- Riesman, D. (1972). *Muchedumbre solitaria.* Paidós.
- Sartre, J. (1962). *El ser y la nada.* Losada.
- Rogers, C. (1981). *El proceso de convertirse en persona.* Paidós.
- Satir, V. (1991). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar.* Editorial Pax México.
- Varela, F. (2010). *El fenómeno de la vida.* Editorial Granica.

# Identidad del rol de hermanas religiosas católicas en Santiago, Chile

## *Role identity of catholic religious sisters in Santiago, Chile*

---

Recepción: 4 de septiembre de 2023 / Aceptación: 16 de octubre de 2023

Carlos Díaz Cánepa<sup>1</sup>  
Montserrat Toro<sup>2</sup>  
Dalvy Valdivia<sup>3</sup>  
Isabel Morales<sup>4</sup>  
Marcelo Flores<sup>5</sup>  
Antonia Sepúlveda<sup>6</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.774>

Licencia CC BY 4.0.

---

1 Doctor en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, RM. Código postal: 7750000.

Correo electrónico: [carldiaz@uchile.cl](mailto:carldiaz@uchile.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1017-287X>

2 Licenciada en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, RM. Código postal: 7750000.

Correo electrónico: [monserrat.toro@ug.uchile.cl](mailto:monserrat.toro@ug.uchile.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2869-2143>

3 Licenciada en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, RM. Código postal: 7750000.

Correo electrónico: [dalvy.valdivia@ug.uchile.cl](mailto:dalvy.valdivia@ug.uchile.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2062-7779>

4 Licenciada en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, RM. Código postal: 7750000.

Correo electrónico: [isabel.morales.1@ug.uchile.cl](mailto:isabel.morales.1@ug.uchile.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4525-6871>

5 Licenciado en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, RM. Código postal: 7750000.

Correo electrónico: [marcelo.flores.p@ug.uchile.cl](mailto:marcelo.flores.p@ug.uchile.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1970-4361>

6 Licenciada en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, RM. Código postal: 7750000.

Correo electrónico: [antonia.sepulveda.t@ug.uchile.cl](mailto:antonia.sepulveda.t@ug.uchile.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0606-5360>

## Resumen

Las hermanas religiosas en Chile contribuyen de modo importante en diversas esferas de nuestra sociedad, desde lo educativo, comunitario, hasta el cuidado de la vida. Dichas labores se enmarcan al interior de su rol religioso y hacen parte de la identidad que construyen en su calidad de hermanas religiosas. La presente investigación busca analizar los contenidos y la percepción identitaria de hermanas religiosas que desarrollan ocupaciones propias del ámbito laboral. Para estos efectos, se realizaron entrevistas a hermanas religiosas pertenecientes a distintas congregaciones en Santiago de Chile; del análisis de contenidos de ellas se desprende que si bien hay diferencias significativas en la forma de organizarse y operar entre las distintas congregaciones, y que realizan distintas labores, estas diferencias no aparecen como relevantes en la conformación identitaria de las hermanas religiosas, las que comparten aspectos identitarios sustantivos, construyendo una relación imbricada entre vida religiosa, personal y ocupacional, a partir de su identidad de hermanas religiosas.

*Palabras clave:* hermanas religiosas, construcción identitaria, identidad de rol ocupacional y organizacional

## Abstract

Religious sisters in Chile contribute in an important way in various spheres of our society, from education, community, to the care of life. These tasks are framed within their religious role and are part of the identity they build as religious sisters. The present research seeks to analyze the contents and identity perception of religious sisters who carry out workplace occupations. For these purposes, interviews were carried out with religious sisters belonging to different congregations in Santiago de Chile. From the content analysis emerged that although there are significant differences between the different congregations in the way of organizing, operating, and in the different tasks that they carry out, these differences do not appear as relevant in identity formation of religious sisters, who share substantive identity aspects, building an interwoven relationship between religious, personal and occupational life from their identity as religious sisters.

*Keywords:* religious sisters, identity construction, occupational and organizational role identity

## Introducción

La construcción identitaria personal y social se encuentra en una constante dinámica de naturaleza dialógica, donde las demandas de las identidades sociales infringen la singularidad de las identidades personales (Brewer, 2003). Los individuos se clasifican a sí mismos en varias categorías sociales, a partir de las cuales obtienen parte de su identidad y el sentido de sí mismos, entre las que juegan un particular rol aquellas derivadas de las membresías organizacionales (Tajfel y Turner, 1986). Así, las identidades organizacionales proporcionan un contexto dentro del cual los miembros interpretan y dan sentido a las conductas que realizan (Fiol et al., 1991).

De un modo general, las personas demarcan cognitiva y conductualmente las arenas físicas, temporales y sociales en las que participan, creando diferentes dominios que permitan organizar sus entornos (Rothbard & Ramarajan, 2009). De este modo, la delimitación de dominios contribuye a evitar la activación conjunta de facetas incongruentes e incommensurables de sus identidades (Ollier-Malaterre et al., 2013), evitando conflictos entre dominios, por ejemplo, aquellos que acaecen entre lo profesional y lo personal.

En la actualidad, a raíz del incremento del trabajo remoto y el uso de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), se ha abierto un amplio debate en torno a los efectos del desdibujamiento de la separación espacial y horaria de los roles laborales y personales (Díaz Cánepa, 2021). No obstante, tal fenómeno no es necesariamente novedoso, siendo igualmente una característica de escenarios tradicionales existentes previo a la modernización derivada de la revolución industrial y que, en ciertos casos, han prolongado formas de vida en las que las dimensiones personales y laborales se encuentran sobrepuestas en el tiempo y el espacio. Tal es el caso, por ejemplo, de la actividad que desempeñan las religiosas dentro de las congregaciones, la que se desenvuelve en marcos temporo-espaciales difusos, en los que los planos personales, ocupacionales y del ejercicio del rol religioso se superponen y entreveran.

Vivir comunitariamente es parte de la vida personal y de la identidad de las hermanas religiosas. Las comunidades religiosas proporcionarían el contexto, la experiencia previa y la instrucción para la construcción de la identidad personal/religiosa, a través de la que cada hermana religiosa vive su compromiso (Obi et al., 2021). Así, la comunidad religiosa sería el cimiento a través del cual las religiosas desarrollarían y negociarían su sentido personal.

Las congregaciones proporcionarían el centro para la “interrelación” a través de la cual las hermanas religiosas están llamadas a vivir su vida, condensando los dominios personales y el rol en tanto que hermana religiosa, de manera tal que satisfacer las demandas en un dominio o rol dificultaría hacerlo en el otro (Edwards y Rothbard, 2000). Tal tensión, y el modo de resolverla, tendría efectos en la construcción identitaria.

Si bien la construcción identitaria en las congregaciones sería tributaria tanto de la forma de vida que esta propicia como del rol que las hermanas religiosas van desempeñando en el tiempo, la incidencia respectiva de estas fuentes identitarias podría ser asimétrica en la medida en que las labores ocupacionales que desempeñan son elaboradas como actualizaciones de su rol religioso. En este sentido, desde una lógica analítica cuantitativa, Halevy (2022) reporta que existiría un 85% de convergencia entre la identidad religiosa y la identidad global, en comparación con el 59% de convergencia entre la identidad ocupacional y la identidad global. Consistentemente con estos distintos antecedentes, resulta relevante la revisión de la incidencia de ambas fuentes identitarias en la configuración de la identidad de hermanas religiosas que desempeñan roles ocupacionales.

En este texto se exponen y analizan sintéticamente contenidos discursivos levantados en una investigación exploratoria sobre el papel que juega, por una parte, el rol de hermana religiosa, y, por otra, el ejercicio de roles ocupacionales y organizacionales, sobre la construcción identitaria de hermanas religiosas pertenecientes a distintas congregaciones religiosas católicas en Santiago de Chile.

## Marco Teórico

### *Religión e Identidad*

Según Adame et al. (2009), la religión acompaña a las sociedades como un elemento sustancial en la configuración del individuo, formando parte de su propia identidad, de tal forma que las maneras en que se presenta y se organiza es lo que le dará el carácter de una estructura y de una entidad que formulará parte del accionar social. Así, la religión sería, de algún modo, concebible únicamente y gracias a la sociedad misma, donde cobra fuerza como fenómeno cultural debido a que esta ayuda a construir la personalidad en la infancia y a asegurar la cohesión social a través de la configuración de un ethos colectivo.

No existe una definición precisa para englobar universalmente los aspectos que involucra la religión, pues tanto sus elementos constitutivos como relaciones serían históricamente específicos (Asad, 1993). Por lo que la definición que se le otorgue sería una construcción dialéctica legitimada por un colectivo específico en un tiempo y espacio determinado (Werbner, 2010). Sin embargo, es posible distinguir elementos comunes, a partir de los que se puede describir como un sistema de creencias y prácticas unificadas relativas a elementos sagrados que se unen, dando forma a una comunidad moral (Durkheim, 1964), y a un sentimiento de solidaridad íntima, profunda, con los ideales de un grupo, vinculando la integración del mí y los sentimientos de sí mismos a las características de los grupos de pertenencia (Cohen-Scali y Guichard, 2008). Así, la conciencia de pertenencia sería compartida con otros, y producida y mantenida mediante mecanismos sociales (Poveda, 2016).

Tales elementos configurarían una base para entender lo religioso en tanto que identidad, donde el énfasis estaría en la unidad de la moralidad, en las creencias y en las prácticas que se sustentan en la organización institucionalizada y la conciencia colectiva de grupos (Werbner, 2012). Esto resulta particularmente crítico para aquellos que abrazan la religión como forma de vida y, especialmente, para aquellos que comparten sus vidas en comunidades religiosas, cuya naturaleza interdependiente e intensiva marcan el contexto en que ocurren las comunicaciones e interacciones desplegadas cotidianamente para lograr los objetivos de vida y trabajo de la comunidad (Obi et al. 2021).

### ***Labor Religiosa Católica***

Las congregaciones religiosas católicas mantienen un vínculo fundamental con su propia tradición y su compromiso con los valores ligados, en función de lo cual han desarrollado labores de distinto tipo, atendiendo a las necesidades de las comunidades en las que se encuentran, mostrando capacidad para adaptar sus propuestas al contexto específico en que desarrollan su labor (Ostolaza, 2000).

Según lo apuntan Beribe et al. (2021), las religiosas católicas se sienten unidas a Dios siguiendo el consejo del evangelio en votos de castidad, pobreza y obediencia, y a vivir en comunidad imitando a Cristo, desarrollando una relación íntima con Dios, donde la oración y el servicio (trabajo) es parte integral de la vida personal y religiosa. Encontrar significado en el trabajo ayudaría a descubrir direcciones en su vida, también les proporcionaría un sentimiento de comprensión, entusiasmo y totalidad interior, así como un sentimiento de estar conectado con uno mismo, Dios y otros. De este modo, las hermanas religiosas lucharían por el bienestar holístico, como

individuo y como comunidad, siendo el bienestar espiritual un elemento importante de bienestar holístico (Obi et al. 2021).

Es posible encontrar una realidad multifuncional muy amplia de actividades que se llevan a cabo dentro de las congregaciones. Dentro de las actividades religiosas colectivas, ocupan una alta relevancia la lectura de textos sagrados, charlas sobre tópicos religiosos, el consejo moral, la oración individual, el encuentro y la confraternización, los cursos de formación y las actividades festivas, y la ayuda y solidaridad hacia los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Pérez-Agote y Santiago, 2009). Estas últimas se inscriben en una lógica de acción cooperativa, orientada a desarrollar un servicio de tarea compartida, en temas de interés general que afectan a la población (Perold & Tapia, 2007). Estas se sustentan en la idea del compartir social, inscrito en las doctrinas, creencias y rituales, y se desenvuelven enmarcadas normativamente por autoridades religiosas tradicionales y estructuradas (Derezotes, 2006).

Así entendida, la actividad religiosa podría clasificarse como un fenómeno funcional e instrumental, actuando acorde a las preocupaciones de la comunidad y respondiendo a un sistema de valores morales compartidos que actúa como punto de referencia (Hunt, 2005). En definitiva, la labor religiosa desempeñada por las congregaciones estaría fuertemente ligada a la cooperación de carácter social, que se llevaría a cabo bajo el nombre de la religión, pero su impacto a nivel comunitario sigue siendo terrenal. Estas actividades permitirían además suplir, atender y potenciar sectores que en principio deberían ser atendidos por el Estado (Ballesteros & Rivera, 2017).

Desde esta perspectiva, las hermanas religiosas desarrollarían sentido tanto a nivel espiritual como interpersonal por medio de su servicio, pues vivir una vida como hermanas religiosas sería un llamado de Dios que debe ser aceptado obedientemente. Así, ellas verían su vida y trabajo como parte de Dios, y una forma de traer amor, felicidad y paz a los demás (Beribe et al., 2021).

## **Congregaciones**

Las organizaciones de origen religioso, como son las congregaciones católicas, brindan un espacio en el que sus miembros expresan su sistema de creencias mediante el servicio a los demás. En ellas ocurrirían procesos de socialización organizacional, a través de los cuales las personas adquirirían los conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos necesarios para adaptarse a las ocupaciones, roles y cultura organizacional vigentes (Wachtfogel, 2009).

Si bien existen diversas congregaciones católicas, las que desarrollan sus propios mecanismos internos y se encuentran estructuradas en función de las específicas ideas fundacionales y compartidas por la organización de modo de sostener su propio carisma y vitalidad (Fabián-Jimenez, 2018), estas distintas organizaciones cuentan como punto común de referencia una misma religión, la que definiría condiciones de borde compartidos para su accionar.

De un modo general, las congregaciones católicas aspiran a que sus miembros disfruten de una vida consagrada, con votos de pobreza, castidad y obediencia, pudiendo ser de carácter simple o temporal. Esta forma de vida está reconocida por la Iglesia Católica como una forma total de entrega a Dios, buscando la caridad (Heraldos del Evangelio, s.f). En lo formal, el desempeño de las asignaciones misioneras de las congregaciones y órdenes se encuentran reguladas en el Código de Derecho Canónico sobre la vida consagrada (Beribe et al., 2021).

En lo particular, las congregaciones femeninas surgieron principalmente en Francia e Italia durante mediados del siglo XIX, lo que fue favorecido por la crisis económica que sufrían las áreas rurales y la falta de posibilidades laborales para las mujeres en estos países, expandiéndose posteriormente a otros continentes. Sus integrantes debían además de practicar los votos de obediencia, castidad y pobreza, una vida activa, la que sugería la dedicación a la enseñanza y actividades serviciales, otorgándoles un reconocimiento social por tal función (Bianchi, 2015).

## ***Vocación Religiosa***

El concepto de vocación religiosa hace referencia a la llamada que un individuo siente procedente de Dios para llevar así una determinada forma de vida, de la cual nace una aspiración hacia el sacerdocio o hacia la vida religiosa (Mankeliunas, 1960), de modo que la persona busque seguir las creencias y los consejos evangélicos, disponiendo el espíritu para hallar la voluntad divina y, así, efectuar una correcta elección o modo de vida (Llavona et al., 2005).

## ***Carisma***

El concepto de carisma, por su parte, corresponde a un don concedido por el Espíritu Santo a algunas personas, con el propósito de edificar espiritualmente a una comunidad cristiana. Este concepto no es necesariamente igualmente interpretado por las diversas congregaciones o instituciones

religiosas, siendo una fuente de pluralidad en la comunidad cristiana (Sánchez, s.f). Al tener este carácter variable en las diversas instituciones, el carisma de cada congregación manifiesta los aspectos más característicos y específicos de estas. De esta manera, en el carisma “está inscrito la identidad de la congregación”, no siendo algo estático, sino que una construcción en continuo desarrollo (Sánchez, s.f).

## Metodología

### *Distinción de las congregaciones*

La presente investigación se realizó a partir de la recolección de datos obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas a hermanas religiosas pertenecientes a diferentes congregaciones religiosas católicas que tienen sedes en Santiago de Chile. Estas congregaciones presentan características particulares, las que se describen someramente a continuación.

1. Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, esta congregación tiene sus orígenes en Francia, fue creada con el fin de entregar el servicio corporal y espiritual a los pobres. En la actualidad posee sedes en Latinoamérica en países como Bolivia, Uruguay, Paraguay, Argentina y Chile. Especialmente en Chile en las zonas de Copiapó, Santiago, Valparaíso, Rancagua, Punta Arenas. Su carisma se centra en la castidad, pobreza, obediencia y servicio a los pobres.
2. Hermanas Misioneras Terciarias Franciscanas, congregación que se basa en los postulados del santo San Francisco de Asís, posee sedes en Argentina y Chile. Se caracterizan por su carisma de silencio, oración, penitencia y alabanza.
3. Hermanas Franciscanas de la Inmaculada Concepción, es una congregación que tiene sedes en Estados Unidos, México, República del Salvador y en Chile, donde trabaja junto con la fundación Las Rosas. Se destaca por tener carisma de castidad, pobreza y obediencia.
4. Carmelitas Misioneras, esta congregación abarca diversas partes del mundo, tiene sedes en Europa, Asia, África, Centroamérica, y en Latinoamérica, con sedes en Colombia, Perú y Chile. Su carisma se centra en la contemplación, fraternidad, oración y servicio.

5. Hermanas Hospitalarias de San José, congregación que tiene sedes en Europa y en América del norte, centro y sur, entre ellas, en Chile. Su carisma se enfoca en la labor social en hogares de ancianos y colegios.
6. Hermanitas de Jesús, poseen sedes alrededor de todo el mundo, en la actualidad están ubicadas en más de treinta países. Su carisma y principal misión radica en vivir en los lugares más pobres de cada país/población para ayudar a las personas en las necesidades que vayan surgiendo. Viven la religión como acción política y social a la vez. En Chile realizan comedores populares, entre otras cosas.

### ***Muestra***

La muestra está compuesta por entrevistas realizadas a 10 hermanas religiosas pertenecientes a diferentes congregaciones de Santiago de Chile. El rango etario de la muestra oscila entre los 35 años a los 93 años de edad, con una media de 67 años y una mediana de 63 años. Cinco de las entrevistadas son de nacionalidad chilena, una italiana, una española, una argentina, una salvadoreña y una venezolana.

Las hermanas entrevistadas cumplen con el criterio de haber ingresado a la congregación hace más de 5 años, y estar trabajando o haber trabajado dentro de las labores dispuestas por las congregaciones. Dentro de estos trabajos se encuentran: trabajos en asilo de ancianos, docencia, hospitales, trabajos sociales en poblaciones, cuidado de hermanas religiosas ancianas, entre otros.

### ***Tipo de investigación e instrumento***

La investigación realizada tiene un carácter cualitativo, con base en entrevistas semiestructuradas, las que se realizaron sin un límite de tiempo predeterminado.

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial en los locales de las diferentes congregaciones ubicadas en la ciudad de Santiago de Chile. Previo al inicio de las entrevistas se les solicitó un consentimiento informado, abarcando aspectos relativos con el resguardo de su identidad y el uso de la información.

Los contenidos de las entrevistas han sido analizados y categorizados según: a) Historia de vida, razones y modalidad de acceso al rol religioso, b) Relación entre rol religioso y rol ocupacional, c) Relación entre vida laboral y vida personal, d) Relaciones interpersonales y pertenencia grupal, e) Valoración de la organización y su labor, f) Expectativas de permanencia en los distintos roles y proyecciones futuras.

## Resultados

### *Historia de vida, razones y modalidad de acceso al rol religioso*

Todas las hermanas religiosas entrevistadas tienen su lugar de residencia en la congregación a la que pertenecen y donde desempeñan su actividad religiosa.

En sus historias de vida, todas presentan como base antecedentes de familiares y de infancia ligados a la religión. Vivenciando concurrencias familiares a misa los domingos, estudiando en colegios católicos, participando de pastorales juveniles, entre otras actividades y experiencias.

“En mi época juvenil tuve mucha formación en la fe, la que fue fortalecida. Mi mamá me llevaba a la iglesia y mi papá ayudaba a los pobres” (Religiosa, 84 años).

No obstante, a pesar de esta fuerte formación religiosa en su crianza, la decisión de ingresar a la congregación, no fue del todo bien recibida por sus familiares, según reporta una mayoría de las entrevistadas, haciéndoles cuestionar su vocación.

“Mis padres nunca quisieron que siguiera este camino, sobre todo mi padre quería que estudiara una carrera en la universidad, al igual que mi hermano mayor” (Religiosa, 62 años).

Señalan que sus intereses por la vida religiosa fueron mayores, por lo que, en consecuencia, decidieron tomar este camino entre los 17 y 23 años de edad. Mencionan que, incluso antes de ingresar a la labor religiosa, sentían como algo muy propio la fe y cercanía con Dios, ligado al rol social de servir a los pobres.

“Aquí me quiere el Señor a mí, esta es mi casa, aquí me quiere Dios” (Religiosa, 35 años).

El tiempo de vida de las hermanas religiosas entrevistadas en sus respectivas congregaciones, se sitúa en una media de 20 años. Señalan que solamente su formación religiosa ya dura aproximadamente 10 años. El inicio del proceso considera la realización de un aspirantado, algunas –dependiendo la congregación– pasan a un pre-postulado, un postulado, para culminar con los votos, los cuales también dependiendo de la congregación pueden ser votos perpetuos o votos que se van renovando anualmente.

Las hermanas se van igualmente especializando técnicamente si lo desean, tomando cursos específicos o estudiando profesiones en distintas áreas como, por ejemplo, la docencia o la enfermería. Esto, en tanto que complemento del desarrollo de su labor religiosa desde labores propias del mundo ocupacional.

### ***Relación entre rol religioso y rol laboral***

El rol religioso y el rol laboral, aunque se perciben como estrechamente ligados, presentan distinciones que importa considerar, pues si bien las hermanas religiosas entienden sus ocupaciones administrativas dentro de la congregación y de servicio social hacia las comunidades como parte de su dedicación religiosa, desarrollan igualmente actividades mayormente relacionadas con el estilo de vida que llevan, asegurándose de cumplir con su carisma en la vida cotidiana, lo que incluye rutinas y ritos como, por ejemplo, las oraciones.

Las hermanas religiosas tienden a ver sus roles laborales como una extensión de su rol religioso, el que vendría por encima del primero. El rol laboral es un medio por el cual las hermanas pueden cumplir su carisma, lo que tiene una orientación social y de servicio a la comunidad.

“Mi profesión primero es como hija de la caridad, después de eso es formadora” (Religiosa, 62 años).

“Siempre religiosa, más que docente y más que cuidadora” (Religiosa, 59 años).

Así, algunas hermanas religiosas se dedican a cumplir su labor en hospitales, en colegios, en asilo de ancianos, en hogar de menores, cuidando a sus hermanas mayores, etc., atendiendo a la capacidad física y mental que puedan disponer a medida que van envejeciendo. Así, por ejemplo, las hermanas con mayor edad se dedican a la limpieza del lugar de residencia.

“El trabajo de hermanas se desarrolla hasta que Dios te pone un servicio, hasta el día que Dios te dice hasta aquí puedes” (Religiosa, 84 años).

En otro plano de cosas, con el tiempo las hermanas religiosas van accediendo a distintos roles al interior de las congregaciones, como son los de Madre Superiora y Madre de Servicio, asumiendo desde esas posiciones variadas funciones administrativas y operativas necesarias para la sustentabilidad de sus congregaciones.

El rol laboral que cumplen las hermanas depende en alguna medida de sus intereses personales y competencias, pero también depende de las necesidades de la congregación, por lo que las hermanas están disponibles para asumir distintos roles e ir donde las necesiten, lo que no solo implica eventualmente cambiar de trabajo, sino que igualmente la posibilidad de tener que cambiar de lugar de residencia.

“Cuando nos dicen que la congregación necesita de nosotras porque no hay vocaciones (en Chile), ahí nos movieron el piso y dijimos: si la congregación nos necesita para ayudar en esta tarea, vamos” (Religiosa, 59 años).

Las hermanas expresan sentirse satisfechas y representadas por los trabajos que realizan, sintiéndose parte de las distintas labores que han debido desempeñar desde su ingreso a las congregaciones, reportando en su mayoría tener facilidades para adaptarse a los roles que se requerían de ellas, estando motivadas por su sentido de vocación. De un modo general, las hermanas muestran aceptación y flexibilidad.

“La vida de trabajo ha sido dura, pero la adaptación fue muy fácil. Siempre me he sentido parte [de la labor]” (Religiosa, 84 años).

“Yo me adapte muy bien [...] lo importante es ponerle amor a lo que tú estás haciendo, en donde tu estés” (Religiosa, 59 años).

No obstante, algunas manifiestan haber tenido dificultades para adaptarse en algunas situaciones, asociadas particularmente a problemas relacionales dentro de las congregaciones y sus trabajos.

“Sí, [alguna vez pensé en abandonar el rol] pero, más que por un problema vocacional, era de relaciones humanas” (Religiosa, 62 años).

## ***Relación entre vida laboral y vida personal***

Las hermanas religiosas entrevistadas tienden a mostrar una identidad condensada y fuertemente arraigada en su rol en tanto que religiosas. Esto se expresa de diversas maneras, partiendo por el modo de presentarse frente a otros. Así, por ejemplo, al dar inicio a las entrevistas, todas declararon de entrada su status de “*hermana*”, para luego indicar su nombre civil. En un mismo sentido, en el relato que desarrollan respecto a sus vivencias personales, muchas de ellas mencionan que, incluso en sus sueños, ellas se ven como “*hermanas*”, por ejemplo, vestidas con sus hábitos.

Refieren que su labor la realizan todos los días del año, con dedicación las 24 horas del día a sus labores, pues no cuentan con horarios fijos como en los trabajos tradicionales, no existiendo en consecuencia separación entre su vida laboral y vida personal.

“No es una vida laboral y personal, es solo una vida” (Religiosa, 59 años).

“No se hace una separación, lo personal y su función está integrado [...] siempre se es religiosa, pero porque está internalizado, no es como algo forzado” (Religiosa, 52 años).

“La vida personal y laboral están mezcladas, acá no hay horario. es distinto en el colegio” (Religiosa, 59 años).

“Todos los días, todas las horas, a cada rato una cumple el rol” (Religiosa, 84 años).

“Al vivir en la población La Victoria, tengo que estar atenta y con la puerta siempre abierta, porque qué pasaría si llega una mujer a pedirme ayuda porque su esposo le pegó... tengo que acogerla, no es como que le diga no a esta hora no trabajo, [...] por lo que uno está siempre en su labor” (Religiosa, 64 años).

Así, las hermanas señalan que no dejan de ser religiosas en ningún momento, que no existe el descanso en el rol religioso, pero si existirían eventuales descansos en el rol laboral, dependiendo del trabajo que realicen, pues una pedagoga tendría las vacaciones del colegio, mientras que una cuidadora en un hogar de ancianos no tendría necesariamente acceso a períodos establecidos de descanso.

Recalcan, sin embargo, que, en los momentos de descanso, se sigue cumpliendo el rol religioso, destinando a menudo el tiempo disponible, por ejemplo, para asistir a un retiro religioso o para la oración personal y, en algunos casos, el practicar pasatiempos como las manualidades o la lectura, pero incluso estos estarían, de una u otra manera, frecuentemente ligados al rol religioso.

En contraste con lo anteriormente reportado, sí establecen una distinción entre sus actividades en tanto que miembros de las congregaciones, y lo que consideran sus espacios personales. Así, eventualmente, cuando tienen acceso a descanso, algunas lo destinan para visitar sus familias o a establecer espacios físicos y temporales que les permita el recogimiento consigo mismas.

“Mi mundo es mi pieza, cuando uno termina el día, a veces antes o después de las noticias, cada una se va a su pieza, mi pieza es mi lugar propio” (Religiosa, 62 años).

No obstante, estos espacios de recogimiento no se actualizarían en ruptura con su rol de religiosas, tendiendo frecuentemente a emplearlos para la lectura de literatura religiosa, la contemplación y la oración.

Del mismo modo, hacen hincapié en la distinción que establecen entre ser hermana religiosa y ser mujer. Poniendo énfasis en que la dedicación a la vida religiosa no implica dejar de ser mujeres.

“Tenemos cambios como toda mujer, tengo que aprender a vivir y canalizar toda esa parte de mí, tengo que estar bien emocionalmente. Implica mucho trabajo personal, equilibrio, trabajar la historia personal de vida” (Religiosa, 35 años).

### ***Relaciones interpersonales y de pertenencia grupal***

La pertenencia grupal, además de su adscripción vocacional y al carisma de la congregación de pertenencia, se encuentra mediada en buena medida por la relación que establecen con sus pares y/o con las personas con las que interactúan en el trabajo.

Las hermanas comparten muchas horas del día juntas, a pesar de que tengan diferentes labores designadas. Dentro de las actividades que realizan juntas se destaca que en la mañana rezan juntas, toman desayuno (en algunos

casos), luego se van a sus respectivas labores, vuelven a compartir a la hora de almuerzo y luego, en la tarde noche, se vuelven a reunir para cenar, rezar y hacer actividades recreativas como, por ejemplo, ver películas, dependiendo del día, antes de irse a dormir.

“En la mañana y en la tarde tienen tiempo de oración juntas y la misa, dependiendo del horario pueden ahorrar más” (Religiosa, 59 años).

“Compartimos mucho en conjunto, dentro de las actividades que hacemos en conjunto están comer, rezar y limpiar juntas” (Religiosa, 62 años).

Si bien la mayoría de las hermanas mencionan tener una buena relación con las demás hermanas con las que conviven, algunas hermanas mencionan que, como en toda organización, las congregaciones también pueden estar expuestas a momentos más tensos y de conflictos, a problemas de comunicación y malos tratos.

“Hermanas me trataban mal, no existía apoyo. Algunas, incluso, nos trataba mal delante del personal, en definitiva, un muy mal ambiente laboral” (Religiosa, 62 años).

“Una vez dentro de la congregación me pasó que había malas relaciones humanas, pedí ayuda y me la dieron” (Religiosa, 52 años).

### ***Valoración de la organización y su labor***

Al momento de referirse a la valoración externa de la organización, las hermanas señalan percibir que su labor es valorada socialmente. Algunas de entre ellas menciona que se sienten valoradas, sobre todo por quienes reciben su ayuda. Esta percepción de apoyo contribuiría a su motivación, en la medida en que tienden a estar impulsadas por la vinculación personal. Aunque, a su vez, señalan que no aspiran a una retribución y reconocimiento por parte de la sociedad, pues su satisfacción respondería a la realización de su vocación religiosa.

“Sí siento que la labor que hago es valorada, pero sobre todo por los pobres, a quienes se les entrega nuestra labor” (Religiosa, 62 años).

“Completamente, me siento muy valorada por las personas con las que vivo y apoyo” (Religiosa, 84 años).

“Me siento querida por los pobres, por mi familia y la comunidad” (Religiosa, 62 años).

En contraste, reportan igualmente situaciones puntuales en que han sentido faltas de respeto por parte de personas, no atribuyéndole mayor importancia a dichos casos, prefiriendo no ahondar en el tema.

En relación con la disminución del ingreso de personas jóvenes en labores religiosas, la mayoría de las entrevistadas lo asoció a los cambios sociales en curso desde algunos años, y que han conllevado a grandes diferencias de valores y prioridades entre las generaciones. Describen una sociedad caracterizada por lo que Bauman (2015) denomina “modernidad líquida”, en la que la sociedad se basa en el individualismo, donde todo es efímero e inestable, diferentemente a lo que existía en el pasado donde primaba la estabilidad. De un modo general, se perciben con distancia con las generaciones más jóvenes, existiendo una barrera valórica y de prioridades que las diferencian.

“Ahora las cosas duran menos, la permanencia le da miedo a los jóvenes, como la iglesia va más lento, intimidada. Si todo cambia tan rápido” (Religiosa, 59 años).

“Existe menos compromiso, no hay estabilidad, no existe el valor del compromiso, o del para siempre” (Religiosa, 63 años).

### ***Expectativas de permanencia en los distintos roles y proyecciones futuras***

La mayoría de entrevistadas señala nunca haber tenido dudas respecto a mantenerse como hermana religiosa. No obstante, algunas de ellas sí habían pensado en esa posibilidad, producto de complejas situaciones que habían debido enfrentar, generándoles angustia y frustración. Dudas que, sin embargo, habían logrado superar.

“No todo es color de rosa. Hay momentos muy buenos y otros muy duros, una es humana, tiene limitaciones” (Religiosa, 63 años).

En su totalidad las entrevistadas mencionaron, a su vez, que se sienten completamente realizadas con la labor que desempeñan y que las complicaciones que, eventualmente, enfrentan las observan en el marco del deber, afirmando que la permanencia en tanto que hermana religiosa respondería a un deseo que les hace sentido.

Una gran parte de las entrevistadas mencionó la expectativa de realizar estudios al proyectarse hacia el futuro. Otras mencionaron el deseo de realizar misiones en otros países. Sin embargo, todas señalaron que lo que realizarían a futuro dependía de la congregación y sus necesidades.

Por último, expresan no considerar la posibilidad de jubilarse, proyectándose en el ejercicio del rol de hermana religiosa mientras su cuerpo y mente lo permita.

“Hasta el día que Dios te dice: hasta aquí puedes” (Religiosa, 84 años).

“No se jubilan hasta que mueren. Si la hermana mayor ya no puede rezar, tiene que ir repitiendo lo que las demás dicen” (Religiosa, 35 años).

“Se sigue trabajando hasta que se muere, aquí no existe la jubilación” (Religiosa, 63 años).

## Discusión

Se ha documentado que las personas realizan una evaluación de su identidad en función de los distintos contextos de acción en los que se desenvuelven (Sullivan y Lewis, 2001), por lo que la identidad se puede interpretar en múltiples capas, donde las diferentes partes que la componen son integradas por el individuo, quien a su vez las delimita (Mayer, 2009). Las distintas identidades se activarían atendiendo a los dominios pertinentes (Rothbard y Ramarajan, 2009) que marcan pautas específicas de acción, tensionando los roles y facetas identitarias cuando son requeridos simultáneamente (Greenhaus y Beutell, 1985). Para las hermanas religiosas tal demarcación de dominios no aparece como relevante, estando su identidad de religiosa, sus ocupaciones y su definición personal, estrechamente ligadas. En esta integración de ámbitos de construcción identitaria, su condición de religiosas parece englobar todos los aspectos de su vida.

Así, apuntan que desde que ingresan a una congregación hasta que su vida termina nunca dejan de ser religiosas. Incluso, el uso de su espacio personal, como el de su habitación, en muchos casos lo utilizan como una extensión del ámbito religioso, donde dedican tiempo a la contemplación, oración personal o lectura religiosa.

El ingreso a un nuevo espacio de socialización, como es el caso del ingreso a una congregación, implica un proceso de abandono de patrones de comportamiento previamente desarrollados y desligarse de experiencias desarrolladas anteriormente por las personas (Adkins, 1995). En este sentido, las hermanas religiosas tienden a señalar que este proceso es de baja complejidad, al estar altamente estructurado, con fases que permiten ir internalizando las distintas dinámicas y comportamientos de manera progresiva, permitiendo la apropiación y construcción sucesiva de representaciones y de prácticas sociales, sustentando la construcción de la nueva identidad social (González et al., 2005). Esto permitiría una fácil y rápida adaptación al momento de integrarse a la comunidad de religiosas, promoviendo que las hermanas que ingresan a las congregaciones se sientan prontamente representadas y cohesionadas con y por su labor religiosa.

De este modo, las dificultades reportadas por las entrevistadas en el proceso de integración a las comunidades religiosas y sus labores se ven principalmente influidas por las dinámicas relacionales que se dan dentro de las congregaciones y sus quehaceres, más que en relación a lo que se espera de ellas en su rol de religiosa, o respecto a la imagen que proyectan las congregaciones o la Iglesia Católica. Este antecedente es sintónico con lo que se ha reportado en la literatura (Beribe et al., 2021), en cuanto a que uno de los mayores obstáculos que enfrentan las hermanas religiosas son los problemas interpersonales entre ellas, producto de diferencias en los trasfondos socioculturales y caracteres personales, factores que harían que el conflicto sea inevitable, situaciones que serían sobrellevadas por medio de la evaluación por pares y autorreflexión. Así, el contexto femenino de la conformación de las comunidades religiosas favorecería la utilización de estrategias de colaboración o de no competencia en la gestión de conflictos (Obi et al. 2021). Esto sería una dimensión relevante, pues en las comunidades religiosas, como los conventos, la confianza mutua sería la clave del bienestar y los conflictos amenazarían tanto la vida comunitaria como el bienestar personal y espiritual (Obi et al. 2021 bis).

Las congregaciones religiosas católicas poseen distinciones unas de otras, aunque en un nivel superior se encuentran unidas por la religión que profesan y por la Iglesia a la que pertenecen. Las distinciones entre congregaciones refieren a diferentes formas de organización y de realizar los servicios propios de su carisma, proyectándose con base a una misión corporativa explícitamente declarada (Van Rekom, 1997). No obstante, a pesar de las diferencias reportadas, resulta llamativo el grado de homogeneidad encontrado en los discursos identitarios expresados por las entrevistadas pues, a pesar de pertenecer a distintas congregaciones, presentan grandes similitudes, las que dan cuenta de una fuerte identidad colectiva común. Tales similitudes, si bien pueden responder en buena medida al sistema de creencias compartido, también parecen estar influenciadas por las similitudes en las formas de socialización al rol que vivencian. Así, no solo no presentan distinciones relevantes entre hermanas pertenecientes a distintas congregaciones, sino que tampoco aparecen diferencias en función de la edad o la nacionalidad, siendo la identidad de hermana religiosa un referente rector en la construcción de verdaderos estilos de vida, diluyendo la influencia de otras fuentes identitarias. Estos hallazgos son sintónicos con lo que refiere la literatura revisada, abundando en el sentido en que la identidad que construyen las hermanas religiosas tampoco se distingue en atención a los países en los que desempeñan su rol (Eze et al., 2014 y 2016, Obi et al., 2021 y 2021 bis, Beribe et al., 2021, Halevy, 2022).

De este modo, los hallazgos apuntan a señalar que la identidad de hermana religiosa se presenta como una identidad saturante, en la que se condensan las distintas facetas de la vida de las religiosas. Esta identidad saturante puede, eventualmente, ser asociada al concepto introducido por Freud denominado identidad condensada, que hace referencia al proceso por medio del cual un número determinado de pensamientos se reúnen bajo un único contenido ideativo o símbolo que, en el campo semántico, remite a un proceso de sustitución de una significación por otra, en virtud del cual se produce un efecto de sentido (Cicalese, 2008).

En este contexto, las congregaciones pueden ser caracterizadas como organización misionera, en el sentido que le otorga Mintzberg (1989), por cuanto sería el sistema de valores y de creencias lo que principalmente mantiene unidas las partes de estas organizaciones. El sentido de misión y el carisma reforzarían la identificación y motivación al interior de las congregaciones. Sus integrantes son seleccionadas con base a atributos y disposiciones acordes con los que promulga cada congregación, y son adoctrinadas desde su ingreso de manera que internalicen y se apropien

de los valores, normas y comportamientos esperados por la organización. Estos distintos elementos promueven la homogenización del quehacer de las hermanas religiosas y facilita las coordinaciones internas de las congregaciones. Mintzberg apunta igualmente que, cuando una organización es dominada por su ideología, sus creencias y valores, sus miembros son estimulados a mantenerse unidos y, por consiguiente, tienden a tener una división del trabajo difusa, con poca especialización en los puestos y baja tecnificación de sus procesos. Tal descripción, como se ha expuesto, refleja cercanamente el modo como las hermanas religiosas elaboran y desarrollan sus asignaciones a distintos roles ocupacionales y administrativos al interior de las congregaciones.

Estas características constituyen, por lo tanto, un patrón que permite no solo situar las congregaciones al interior de un mapa de configuraciones organizacionales, sino también contar con bases conceptuales que contribuyan a su gestión, siendo, en este sentido, el adoctrinamiento un eje fundamental, no solo para asegurar la integración y coordinación interna, sino que igualmente para el despliegue descentralizado de su actividad. Esto, especialmente en consideración de la naturaleza multinacional del despliegue organizacional que caracteriza a las congregaciones religiosas.

En otro plano de cosas, y a modo de explicación de la baja de las vocaciones religiosas en las últimas décadas, las hermanas hacen referencia a que, actualmente, la sociedad se mueve muy rápido en comparación con la iglesia, pues esta última estaría fundada en valores sólidos y los cambios que ocurren en ella son pocos y paulatinos, lo que contrastaría con el modo de vivir actual de los jóvenes en el que estaría constantemente presente el cambio, siendo inestable en todas las áreas, incluida la laboral. Señalan de este modo que, mientras los jóvenes en la sociedad actual sienten que la iglesia estaría desactualizada, no logrando mantener una sintonía acorde con los tiempos, en contraste la iglesia proveería de seguridad y estabilidad, cualidades que en la sociedad actual no serían valoradas o que, incluso, resultarían intimidantes.

Otro aspecto que incidiría en la baja de vocaciones a las que se enfrentan las congregaciones, según lo manifestado por las religiosas entrevistadas, serían las distintas problemáticas dentro de la Iglesia Católica, que han sido develadas públicamente en los últimos años. Esto habría generado una distancia con la sociedad, haciendo complejo sostener la construcción social de la imagen de las hermanas religiosas.

Tal contexto, no obstante, no parece repercutir significativamente en la forma en la que las hermanas religiosas perciben su propia identidad. Si bien las entrevistadas remarcan no estar de acuerdo con los hechos cuestionables sucedidos al interior de la Iglesia apuntan, a la vez, que aquellas situaciones no deberían asociarse con la labor que ellas realizan, la que tendría una legitimidad en sí misma.

## Conclusión

Esta investigación buscaba identificar aspectos que dieran cuenta de distinciones entre la identidad en tanto que hermana religiosa, identidad organizacional y de rol ocupacional. Los antecedentes recabados no permiten, sin embargo, dar cuenta de distinciones significativas entre estos planos.

Las entrevistadas no pertenecen a cualquier organización, sino que a una que no perciben como separada de su vida personal y que es constituyente de sus proyectos de vida e identidad personal. De esta manera, las potenciales identidades asociadas a la identificación con los atributos de los distintos roles aparecen subsumidos en los atributos del rol de hermanas religiosas. Tal fenómeno parece responder a una definición que deriva de la propia Iglesia Católica.

Desde el punto de vista de la Iglesia Católica, el paradigma del trabajo constituye una identidad predominante para todo religioso (Eze et al., 2014), lo que implica que las identidades religiosa, laboral y personal terminan estando estrechamente entrelazadas. Así, para las hermanas religiosas no existiría una distinción entre “yo religiosa”, “yo trabajando” y “yo realizando otras actividades personales”, porque estas identidades serían una misma. La identidad individual de las hermanas religiosas estaría basada y fusionada con los principios de esta identidad religiosa, viviendo así en pos de la fe, del camino de Dios y del carisma de la congregación en la que realizaron sus votos.

En este sentido, Eze et al. (2016) reporta en su investigación autodefiniciones del yo basadas en cómo las construyen los demás, especialmente desde las posiciones de la jerarquía religiosa, y que tenderían a presentarse como aspectos integrales de la identidad personal/religiosa de las hermanas religiosas. Esta autora señala que tal influencia tributaría al principio de

obediencia, en el entendido que la autoridad de la jerarquía derivaría de la autoridad de Dios, destacando la importancia de una conformación identitaria construida a partir de experiencias de socialización intensivas y significativas.

Es así que, a pesar de que las congregaciones de referencia en este estudio son diversas y que presentan distintas formas de carisma, estructuración organizacional, tipos de formación que imparten, temporalidades en la que renuevan sus votos, labores que cumplen dentro y fuera de la congregación, entre otras características, se puede apreciar como elemento común y como base que rige toda factividad la presencia de una identidad condensada y saturada desde la componente religiosa.

Consistentemente, las labores que desempeñan las hermanas religiosas no incorporan el concepto de jubilación, como ocurre habitualmente en otros trabajos u organizaciones, ya que ellas reportan que trabajan mientras su salud mental y física así lo permita, realizando diferentes labores dependiendo de sus capacidades, siendo estas labores, junto con aquellas propias de los ritos y prácticas de su fe, un modo de vida que les da sentido.

En síntesis, las hermanas perciben su rol laboral como una extensión de su rol religioso, siendo este último un rol con el que se sienten identificadas personalmente, más allá de una identificación ocupacional. De modo que la identificación con su rol laboral proviene de los atributos sociales y misionales que les dan a los trabajos que realizan, los que se alinean con los carismas de sus congregaciones. Esto plantea, ciertamente, interrogantes respecto de las modalidades en que se desenvuelven los roles ocupacionales desempeñados por las hermanas religiosas, pues si bien estos aparecen subsumidos en la esfera de lo religioso, no es menos cierto que el ejercicio de roles laborales responde a dimensiones que tienen lógicas propias, derivadas de su naturaleza pragmática, técnica y de colaboración entre roles. La invisibilización de estos planos de la actividad que realizan las hermanas religiosas aparece como una condición que amerita ser examinada con mayor profundidad en futuras investigaciones en cuanto a su eventual incidencia sobre su calidad de vida ocupacional.

Esta investigación tenía por propósito abordar exploratoriamente un área de estudio no siempre suficientemente desarrollada como es la relación entre religiosidad y ocupaciones que se inscriben habitualmente en el campo del desempeño laboral. Quedan, por cierto, abiertas diversas líneas

de investigación y de contrastación con marcos teóricos que podrían dar luces atingentes sobre las dimensiones psicosociales y ocupacionales que pueden derivarse de los contenidos expresados por las hermanas religiosas entrevistadas, lo que ciertamente constituye una limitación en los alcances de este trabajo. En contraste, creemos que el principal mérito de este texto reside en el hecho de poner a disposición del debate teórico voces que aportan singulares vivencias, perspectivas y significaciones en relación a sus pertenencias sociales y ocupaciones.

## Referencias bibliográficas

- Adame, M. E. C. y Santiago, G. T. (2009). La religión como una dimensión de la cultura. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 22(2), 1-15
- Adkins, Ch. (1995). Previous work experience and organizacional socialization: a longitudinal examination. *Academy of Management Journal*, 38(3), 839-862
- Asad, T. (1993). *Genealogías de la religión*. Prensa de la Universidad John Hopkins.
- Ballesteros Martínez, M. A. y Rivera Díaz, H. (2017). *Caracterización del régimen tributario para los movimientos, asociaciones y congregaciones religiosas en Colombia versus los lineamientos a nivel internacional*. [Tesis, para optar al título de Contador Público, Universidad del Valle, Facultad de Ciencias de la Administración]. Universidad del Valle. <https://hdl.handle.net/10893/17263>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Beribe, Y. E. M., Benu, J. M. Y. y Kiling, I. Y. (2021). Catholic religious sisters' perception of meaning in service for children with disabilities: Spiritual and interpersonal interactions. *Journal of Disability & Religion*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/23312521.2021.1981792>
- Bianchi, S. (2015). Acerca de las formas de la vida religiosa femenina. *Una aproximación a la historia de las congregaciones en la Argentina*. Pasado Abierto. *Revista del CEHis*, 1(1), 168-199. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/1220/1912>

- Brewer, M. B. (2003). Optimal distinctiveness, social identity, and the self. En M. R. Leary y J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 480-491). The Guilford Press.
- Cicalese G. (2008). Hitos condensadores de la identidad: indicios discursivos para definir la identidad a partir de las entrevistas en profundidad y las historias de vida. *Hologramática*, 10(4), 57-74. <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1080>
- Cohen-Scali, V. y Guichard, J. (2008). L'identité : Perspectives développementales. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345. <https://doi.org/10.4000/osp.1716>
- Derezotes, D. S. (2006). *Spiritually oriented social work practice*. Pearson/ Allyn & Bacon.
- Díaz Canepa, C. (2021). Autorregulación y Carga de Trabajo en Teletrabajo durante la Pandemia Covid-19. *Revista Ergonomía, Investigación y Desarrollo*, 3(3), 2021, 52-68. <https://doi.org/10.29393/EID3-25ACCD10025>
- Durkheim, E. (1964). *Las formas elementales de la vida religiosa*. George Allen y Unwin.
- Edwards, J. R. y Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of management review*, 25(1), 178-199. <https://doi.org/10.2307/259269>.
- Eze, C., Lindegger, G. C. y Rakoczy, S. (2015). Catholic Religious Sisters' Identity Dilemmas as Committed and Subjugated Workers: A Narrative Approach. *Review of Religious Research*, 57(3), 397-417. <https://doi.org/10.1007/s13644-014-0202-1>
- Eze, C., Lindegger, G. C. y Rakoczy, S. (2016). Power relations influencing Catholic religious sisters' identity construction: A study of intersubjective exchange in religious community living. *International Journal of Social Science Studies*, 4(5), 104-99. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v4i5.1526>
- Fiol, C. M. (1991). Managing Culture as a Competitive Resource: AIdentity-BasedView ofSustainableCompetitiveAdvantage. *Journal of Management*, 17(1), 191-211. <https://doi.org/10.1177/014920639101700112>
- González, S., Cavieres, H., Díaz, C. y Valdebenito, M. (2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural. *Revista de psicología*, 14(2), 9-25. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2005.17420>

- Greenhaus, J. H. y Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of management review*, 10(1), 76-88. <https://www.jstor.org/stable/258214>
- Halevy, G. (2022). Toward an integrative theory of identity formation? Three components of the religious identity formation process, Preimpresión. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2001477/v1>
- Heraldos del Evangelio. (S.f). *Congregación religiosa*. <https://www.heraldosdelevangelio.com/congregacion-religiosa/>
- Hunt, S. (2005). *Religion and everyday life*. Routledge.
- Llavona, R. y Bandrés, J. (2005). Psicología y vocación religiosa en España. *Psicothema*, 17(4), 663-668. <https://www.psicothema.com/pdf/3162.pdf>
- Mankeliunas, M. (1960). Orientación profesional y vocación religiosa. *Revista Colombiana de Psicología*, 5(2), 111-127. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/32496>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511811678>.
- Mintzberg, H. (1989). The structuring of organizations. En *Readings in Strategic Management* (pp. 322-352). Palgrave.
- Obi, I.M., Bollen, K., Aaldering, H. y Euwema, M.C. (2021). Servant and authoritarian leadership, and leaders' thirdparty conflict behavior in convents. *International Journal of Conflict Management*, 32(5), 769-790. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-02-2021-0027>
- Obi, I.M., Aaldering, H., Bollen, K. y Euwema, M. C. (2021). Servant leadership stimulates spiritual well-being through team trust in a female religious context. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.630978>
- Ollier-Malaterre, A., Rothbard, N. P. y Berg, J. M. (2013). When worlds collide in cyberspace: How boundary work in online social networks impacts professional relationships. *Academy of Management Review*, 38(4), 645-669. <https://doi.org/10.5465/amr.2011.0235>
- Ostolaza Esnal, M. (2000). *Entre religión y modernidad. Los colegios de las congregaciones religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea (1876-1931)*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.

- Perold, H. y Tapia, M. N. (2007). *Servicio Cívico y Voluntariado en Latinoamérica y el Caribe. Service Enquiry/Servicio Cívico y Voluntariado*. (Vol. 2). Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario; Johannesburg, Volunteer and Service Enquiry Southern Africa; St. Louis, Washington University. The Center for Social Development.
- Pérez-Agote, A. y Santiago, J. (2009). *La nueva pluralidad religiosa*. Ministerio de Justicia.
- Poveda, A. P. A. (2016). La religión como identidad colectiva: las relaciones sociológicas entre religión e identidad. *Papeles del CEIC, International Journal on Collective Identity Research*, (2), 2-29. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.16178>.
- Rothbard, N. P. y Ramarajan, L. (2009). Checking your identities at the door? Positive relationships between nonwork and work identities. *Exploring positive identities and organizations: Building a theoretical and research foundation*, 125-148. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sánchez, G. (S.f). *¿Qué es el carisma?* *Catholi.net*. <https://www.es.catholic.net/op/articulos/4999/cat/903/que-es-el-carisma.html#modal>
- Sullivan, C. y Lewis, S. (2001). Home-based Telework, Gender, and the Synchronization of Work and Family: Perspectives of Teleworkers and their Co-residents. *Gender, Work & Organization*, 8(2), 123-145. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.00125>
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel y W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson Hall.
- Van Rekom, J. (1997). *Deriving an operational measure of corporate identity*. *European Journal of Marketing*. <https://doi.org/10.1108/eb060640>
- Wachtfogel, M. (2009). Organizational Socialization, Person–Environment Fit and Commitment of Recent College Graduates. [Tesis de doctorado en psicología, New York University Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development].
- Werbner, P. (2010). Religious identity. En Weterel, M. & Mohanly, Ch. (Ed.). *The Sage handbook of identities* (pp.233-257). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446200889>

# Adaptación y validación del Inventario de Compromiso con la Clase en estudiantes secundarios y universitarios de Argentina, Bolivia y Chile

## *Adaptation and validation of the Class Engagement Inventory in secondary and university students from Argentina, Bolivia, and Chile*

Recepción: 29 de septiembre de 2023 / Aceptación: 3 de noviembre de 2023

Francisco Leal-Soto<sup>1</sup>  
Olga Cuadros<sup>2</sup>  
Rodrigo Ferrer-Urbina<sup>3</sup>  
Juan Dávila<sup>4</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.780>

Licencia CC BY 4.0.

---

1 Psicólogo, Doctor en Psicología y Magíster en Educación. Académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Tarapacá en Iquique e investigador principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, SCIA-ANID CIE160009. Universidad de Tarapacá, Avda. Luis Emilio Recabarren 2477, Código postal: 1113642, Iquique, Región de Tarapacá, Chile. Correo electrónico: fleal@academicos.uta.cl  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9032-8223>

2 Psicóloga, Doctora en Psicología. Académica Investigadora de la Escuela de Investigación y Postgrado de la Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. General Jofré 462, Código postal: 8330225, Santiago Centro, Región Metropolitana, Chile.  
Correo electrónico: ocuadros@ucsh.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9220-9060>

3 Psicólogo, Doctor en Psicología. Académico Universidad de Tarapacá. Avda. 18 de Septiembre 2222, Código postal: 1010069, Arica, Chile.  
Correo electrónico: rferrer@academicos.uta.cl  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5407-3158>

4 Psicólogo, Magíster en Psicología Educacional. Doctorando en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Ciudad Universitaria de Cantoblanco, Código postal: 28049 Madrid, España. Correo electrónico: jdavilar@academicos.uta.cl  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9899-1647>

## Resumen

El compromiso con la clase ha cobrado gran relevancia, ya que permite visualizar el grado en que los estudiantes están involucrados con las actividades dentro del aula, producto de su motivación por aprender. Pese a ello, este constructo se ha investigado menos que otro similar pero menos específico, el compromiso escolar. Asimismo, conviene explorar sus alcances en estudiantes universitarios. El presente trabajo busca responder a estos desafíos. Concordantemente, el objetivo consiste en adaptar y validar el *Classroom Engagement Inventory* (CEI, Inventario de Compromiso con la Clase) en estudiantes latinoamericanos de secundaria y educación superior. Se tradujo al español y adaptó el *Classroom Engagement Inventory*, que mide cinco dimensiones de compromiso con la clase. El instrumento fue administrado a 446 estudiantes secundarios chilenos y 747 universitarios en Argentina, Bolivia y Chile (estudio 1) y, junto a otros dos instrumentos, a 130 estudiantes secundarios chilenos, para establecer evidencia de validez basada en la relación con otras variables (estudio 2). El estudio 1 implicó análisis de fiabilidad, análisis factorial confirmatorio y análisis multigrupo; el estudio 2, correlación y regresión sobre compromiso. Los resultados confirmaron la estructura de cinco factores correlacionados (compromiso afectivo, compromiso compelido, compromiso activo, compromiso cognitivo y desconexión), su invarianza entre niveles educativos y nacionalidad, y la capacidad predictiva de autoestima colectiva y atribución de causalidad sobre compromiso con la clase. Se concluye que el instrumento resulta apropiado para su uso en estudiantes latinoamericanos, tanto de secundaria como de educación superior.

Palabras clave: involucramiento, desconexión, escuela secundaria, universidad, evaluación psicoeducativa

## Abstract

Classroom engagement has gained great relevance as it allows us to visualize the extent to which students are engaged in activities within the classroom because of their motivation to learn. Nevertheless, this construct has been investigated less than another similar but less specific one, school engagement. Additionally, it is useful to explore its implications in college students. This study aims to address these challenges. The main objective is to adapt and validate the Classroom Engagement Inventory in Latin American secondary and higher education students. The Classroom Engagement Inventory, which measures five dimensions of class engagement, was translated into Spanish, and adapted for this purpose. The instrument was administered to 446 Chilean high school students and 747 university students in Argentina, Bolivia, and Chile (Study 1), and, along with two other instruments to establish external validity, to 130 Chilean secondary school students (Study 2). Study 1 involved reliability analysis, confirmatory factor analysis, and multi-group analysis; Study 2 included reliability analysis, correlation, and regression on engagement. The results confirmed the structure of five correlated factors (Affective Engagement, Behavioral Engagement–Compliance, Behavioral Engagement–Effortful Class Participation, Cognitive Engagement, and Disengagement), their invariance across educational levels and nationality, and the predictive capacity of collective self-esteem and attribution of causality on classroom engagement. It is concluded that the instrument is deemed suitable for use with Latin American students, both in secondary and higher education.

*Keywords:* commitment, disconnection, high school, college, psychoeducational assessment

## Introducción

### *Motivación y compromiso*

Profesores y teóricos de la educación y la psicología concuerdan en que la motivación es central en el proceso de enseñanza; pero motivación es una noción polisémica, dando lugar a nociones relacionadas aunque tan diversas como motivos, metas, conducta motivada e, incluso, inversión personal (Leal-Soto y Alonso-Tapia, 2018). En el contexto escolar, los profesores aluden a elementos bastante específicos del término motivación escolar, coherente con la definición de Tardif (1992): grado de compromiso, de participación y de persistencia que muestra el estudiante en las actividades escolares. Estos elementos corresponden con la propuesta de inversión personal de Maher y Meyer (1997), según la cual la motivación

establece la movilización de recursos personales hacia la consecución de un fin específico y que, en el caso de la motivación escolar, serían aquellos recursos que posibilitan o fortalecen las conductas que llevan al logro de las metas escolares, como esfuerzo, persistencia, habilidad, interés, etc. (Leal-Soto y Alonso-Tapia, 2018). De este modo, la motivación como un proceso de movilización de recursos se expresa en las conductas conducentes a las metas, es decir, en la conducta motivada. Sin embargo, la conducta orientada a metas no resulta directa ni exclusivamente de la motivación así entendida, sino de la interacción de esta con demandas, facilitadores y obstáculos del contexto, como ha sido destacado en modelos como el heurístico de desempeño y bienestar de los estudiantes (Bresó y Salanova, 2009) o el de demandas y recursos laborales en el ámbito estudiantil (Salanova et al., 2009). De este modo, cuando los profesores refieren a la motivación de los estudiantes, generalmente aluden, más que a la motivación como constructo psicológico antecedente, a lo que el estudiante efectivamente moviliza al involucrarse (o no) en las actividades de la clase, que es resultado, entre otros elementos, de la interacción entre la motivación del estudiante y lo que el contexto le ofrece; es decir, aluden al grado en que el estudiante efectivamente se involucra en las actividades de clase, lo que Skinner et al. (2009) llaman directamente compromiso con la clase. Esta cuasi asimilación entre motivación y compromiso es particularmente evidente en la literatura iberoamericana, como muestra la revisión presentada al respecto por Sandoval-Muñoz et al. (2018).

### ***Compromiso escolar y compromiso con la clase***

Se ha descrito al compromiso escolar como un constructo multidimensional que refiere a la participación de los estudiantes en las actividades de la escuela (académicas y extraescolares) y que emerge producto de la influencia de elementos contextuales e interpersonales, tales como: interacción con los pares, interacción con los profesores, y la influencia de la familia respecto de la escuela (Miranda-Zapata et al., 2018; Sáez-Delgado et al., 2023). Dicho compromiso estudiantil se manifiesta a través de las dimensiones afectiva, cognitiva y comportamental (Catalán y Aparicio, 2017; Lara et al., 2018). La dimensión afectiva comprende las emociones positivas que los estudiantes experimentan en la escuela, como el entusiasmo o el disfrute, mientras que la dimensión cognitiva refiere a la movilización de recursos cognitivos como concentración, estrategias cognitivas

o metacognición; y la dimensión conductual alude a los comportamientos observables directamente, como realizar preguntas o seguir apropiadamente las instrucciones. Al respecto, Wang et al. (2014) hacen notar que compromiso escolar y compromiso con la clase, aunque son nociones similares, son constructos diferentes, ya que el primero evalúa un nivel más amplio del involucramiento escolar, mientras que el segundo se focaliza específicamente en el ámbito académico (Archambault et al., 2009; Carter et al., 2012; Veiga, 2013). Por otra parte, Fredricks et al. (2004) constatan que la mayoría de los instrumentos disponibles evalúan alguna de las dimensiones del compromiso en forma aislada, lo que es una limitación al investigar el compromiso como constructo complejo (Wang et al., 2014). Estos antecedentes señalan que ambos son constructos que corresponden a niveles diferentes y, por tanto, no asimilables el uno con el otro.

### *Compromiso con la clase*

El compromiso de los estudiantes en la sala de clases se ha definido como el grado en que los estudiantes están involucrados con las actividades dentro del aula producto de su motivación por aprender (Manzano-León et al., 2021; Wang et al., 2014). Aquello representa el resultado de la interacción entre el contexto de la clase y los recursos psicológicos que el estudiante moviliza en respuesta a ellos (Leal-Soto y Carmona-Halty, 2016). Dicho compromiso constituye tanto un medio como un fin educativo. Es un medio, en tanto es la forma en que se manifiesta la motivación, el modo en que se implementan las intenciones: en la clase, corresponde al modo en que el estudiante se conecta, implica e involucra en las actividades de la clase, en el aprendizaje y en el rendimiento (Simons-Morton y Chen, 2009), de modo que actúa como antecedente de los resultados escolares (Leal-Soto y Carmona-Halty, 2016). Y es un fin educativo, en tanto el compromiso permite involucrarse en acciones y proyectos trascendentes de acuerdo con las etapas de la vida, constituyendo parte de la “felicidad auténtica” y el bienestar psicológico pleno definido por Seligman (2002). Por ello, comprender su dinámica en la escuela es doblemente importante.

## ***Inventario de Compromiso con la Clase***

El Inventario de Compromiso con la Clase (*Classroom Engagement Inventory*, CEI) fue desarrollado para evaluar separada pero simultáneamente las tres dimensiones del compromiso –afectiva, cognitiva y conductual– en el nivel específico de la sala de clases, en estudiantes entre 6° y 12° grados (Wang et al., 2014). Sin embargo, durante el desarrollo de CEI, los datos mostraron la conveniencia de incluir dos factores adicionales a la estructura trifactorial inicial: uno reflejando la ausencia de compromiso o desconexión con la clase y otro que permitió precisar de mejor manera la dimensión conductual, distinguiendo entre una modalidad de compromiso conductual en que el estudiante realiza las actividades para cumplir con las indicaciones del profesor, o ser responsable, y una modalidad de participación activa, que implica el involucramiento voluntario y personal del estudiante en las actividades. De este modo, el instrumento final quedó conformado por cinco factores: compromiso afectivo (CAf), compromiso compelido (CC), compromiso activo (CAc), compromiso cognitivo (CG) y desconexión (DE), que se combinan en una escala general de compromiso con la clase (CcC) invirtiendo los ítems de la subescala DE. El estudio original presenta evidencia robusta de validez, basada en la estructura interna e invarianza entre diferentes subgrupos, y buenos indicadores de fiabilidad. Asimismo, las puntuaciones obtenidas con este instrumento permitieron discriminar entre grupos y correlacionaron de la forma esperada con variables como expectativas de autoeficacia, metas de aprendizaje y rendimiento autorreportado: correlaciones positivas y moderadas con las puntuaciones de compromiso, y negativas y moderadas con desconexión (Wang et al., 2014).

## ***Justificación del estudio***

Al día de hoy, el compromiso del estudiante con el estudio, con la escuela o, incluso, en términos generales, el compromiso en sí mismo, concitan amplio interés en todos los niveles educativos (Martin et al., 2020) por su incidencia en las trayectorias escolares (Goagosés et al., 2020; Mendoza y King, 2020), su relevancia para el desarrollo integral o como factor protector a través de su relación con otras variables (Holbein et al., 2020; Leonard y Gudino, 2020; Reeve et al., 2020) e, incluso, por su importancia como experiencia enriquecedora en sí misma (Shernoff, 2013). En

este contexto, el compromiso con la clase ha sido objeto de investigación en estudios recientes con estudiantes escolares estadounidenses (Wang et al., 2014), turcos (Sever, 2014) y españoles (Manzano-León et al., 2021). En ellos, se sostienen resultados similares y se discute sobre la necesidad de aumentar los contextos de validación del Inventario de Compromiso con la Clase de Wang et al. (2014). Lo anterior interpela a explorar cómo este inventario logra pesquisar el compromiso con la clase en contextos latinoamericanos. Por su parte, también surge la necesidad de conocer cómo los universitarios manifiestan su compromiso con la clase. Al respecto, Handelsman et al. (2005) desarrollaron un instrumento para la evaluación de la participación de los estudiantes en las clases. Encontraron que dicha participación se expresa en cuatro dimensiones: habilidades de participación, participación/interacción, participación emocional y participación en el desempeño. Aunque aquel trabajo constituye un valioso aporte al tema, se hace necesario comparar cómo un mismo instrumento se expresa en escenarios educativos distintos por la complejidad de las habilidades a desarrollar, como lo son la educación secundaria y la educación superior; y así reconocer posibles diferencias o similitudes en la manifestación del compromiso con las clases. Asimismo, en el ámbito latinoamericano no se han encontrado trabajos reportados que aborden el compromiso en el nivel específico de la clase. Por ello, en el presente trabajo se busca responder a estos desafíos.

El principal objetivo de este trabajo fue traducir, adaptar y obtener evidencia de validez basada en la estructura interna de este instrumento para su utilización en estudiantes secundarios chilenos y universitarios en tres países latinoamericanos (Argentina, Bolivia y Chile). Adicionalmente, se buscó indicios de validez de constructo basada en la relación con otras variables explorando su eventual relación con autoestima colectiva en relación con la escuela y con atribución de causalidad para el logro académico, la primera considerando que el sentido de pertenencia escolar favorece el desarrollo de identidad y experiencias relacionales positivas que promueven la continuidad escolar (Crea, 2010) y, la segunda, atendiendo que la investigación desde la teoría atribucional (Weiner, 1986) ha mostrado que las atribuciones causales juegan un rol importantísimo en la motivación y el aprendizaje (Fishman y Husman, 2017), probablemente facilitando ambos el compromiso.

## Método

### Diseño

Se realizaron dos estudios complementarios. Uno para establecer evidencia de validez basada en la estructura interna del instrumento en estudiantes secundarios y universitarios, y uno para aportar evidencia adicional de validez basada en la relación con otras variables, ambos utilizando metodología psicométrica clásica.

### Instrumentos

Para el primer estudio, el autor principal tradujo al español el *Classroom Engagement Inventory* (CEI; Wang, et al., 2014), versión que fue revisada y aprobada por uno de los autores del instrumento original (David Bergin), quien, además de hablar español, efectuó una pasantía en Latinoamérica. Es un instrumento de autorreporte compuesto por 24 ítems tipo Likert en escala de 5 puntos entre 1 (*nunca*) y 5 (*cada día de clases*) que miden cinco dimensiones de compromiso con la clase, validado originalmente en estudiantes estadounidenses de 4° a 12° grados. El mismo instrumento del que se había obtenido evidencias de validez basadas en la estructura interna en el estudio 1 fue utilizado en el segundo estudio, en el que se administraron adicionalmente otros dos: 1) Cuestionario de Estilo Atribucional (CEA; Becerra, 2015), adaptado para este trabajo por el autor principal, que evalúa las dimensiones atribucionales locus de control, controlabilidad, estabilidad y especificidad en escala Likert de 5 puntos entre 1 (*muy en desacuerdo*) y 5 (*muy de acuerdo*) respecto de una situación de éxito académico (EAE, 9 ítems; p. e., “La principal causa por la que me va bien en las evaluaciones tiene que ver totalmente conmigo”) y una situación de fracaso académico (EAF, 9 ítems; p. e., “La razón por la que me va mal en las evaluaciones influye en todos los tipos de trabajos o situaciones”). 2) *Collective Self Esteem Scale* (CSES) de Luthanen y Crocker (1992) en la adaptación española de Páez et al. (1996), que evalúa autoestima colectiva a través de 16 ítems tipo Likert en escala de 5 puntos desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*), especificando la escuela como colectivo de referencia (p. e., “Me siento bien en relación con ser parte de esta escuela”). Las confiabilidades por consistencia interna (coeficiente Alfa de Cronbach) de todos los instrumentos se presentan en la sección de resultados, al igual que las correlaciones esperadas de acuerdo con los antecedentes entre CcC, EAE, EAF y CSE.

## ***Participantes***

En el primer estudio participaron 446 estudiantes secundarios (7° a 12° grados, 51.20% mujeres, edades entre 12 y 19 años) de 4 escuelas privadas con financiamiento público de la ciudad de Iquique; y 747 estudiantes universitarios de pregrado (47.93% mujeres, edades entre 17 y 27 años) de carreras de ciencias sociales, pedagogía, salud, ingenierías y administración de 10 universidades: seis chilenas ( $n = 363$ ), tres bolivianas ( $n = 169$ ) y una argentina ( $n = 215$ ). En el segundo, los participantes fueron 130 estudiantes de secundaria (7° a 12° grados, 52.30% mujeres, edades entre 12 y 18 años) pertenecientes a 3 escuelas públicas de la ciudad de Iquique, Chile. En todos los casos, la participación fue voluntaria y las escuelas, universidades y participantes fueron incluidos por disponibilidad.

## ***Procedimiento***

Para el primer estudio, el instrumento se administró a través de una plataforma en línea y, mediante la colaboración de profesores voluntarios, se entregó a los participantes el vínculo para acceder al cuestionario. En el segundo estudio, los instrumentos fueron impresos y se administraron en una hora regular de actividad académica cedida por los establecimientos. Se obtuvo consentimiento y asentimiento informado de los participantes y sus tutores en el caso de los menores de edad. Ambos estudios forman parte de un programa de investigación de mayor alcance que ha sido aprobado por el comité de ética de la investigación de la universidad de pertenencia del autor principal.

## ***Análisis de datos***

El análisis de los datos del primer estudio consideró: análisis de consistencia interna de las subescalas y la escala completa; análisis factoriales confirmatorios (AFC) en la muestra de estudiantes secundarios y en la muestra de universitarios chilenos; contrastación de un modelo de factores covariados y un modelo con un factor de segundo orden en la muestra completa; y prueba de invarianza con AFC multigrupo entre secundarios y universitarios chilenos y entre universitarios chilenos, argentinos y bolivianos. En el segundo estudio se obtuvo la correlación entre CcC y CSES, EAE y EAF, y se realizó regresión sobre CcC.

## Resultados

La Tabla 1 muestra las fiabilidades obtenidas para los instrumentos en ambos estudios. Como se aprecia, la escala general de CEI (CcC) muestra una adecuada consistencia interna, y tanto sus subescalas –correspondientes a las cinco dimensiones– como los instrumentos utilizados en el segundo estudio alcanzan niveles buenos y aceptables. La Tabla 2 presenta los resultados de los AFC para los dos modelos probados por los autores originales de CEI (CcC), de cinco factores covariados y de cinco factores de primer orden y un factor de segundo orden realizados en las muestras de estudiantes secundarios y universitarios chilenos del primer estudio. Ambos modelos presentan buen ajuste, siendo el de cinco factores covariados ligeramente mejor, de acuerdo con el criterio de información de Akaike.

**Tabla 1**  
*Confiabilidades observadas*

Escala (N° de ítems)	Secundarios (Estudio 1, n=446)	Universitarios (Estudio 1, n=747)	Secundarios (Estudio 2, n=130)
CAf (5)	0.89	0.87	
CC (3)	0.74	0.61	
CAC (5)	0.72	0.71	
CG (8)	0.86	0.83	
DE (3)	0.64	0.66	
CcC (24)	0.92	0.90	0.91
CSE (18)			0.76
EAE (9)			0.74
EAF (9)			0.78

Nota. CAf: Compromiso afectivo; CC: Compromiso compelido; CAC: Compromiso activo; CG: Compromiso cognitivo; DE: Desconexión; CcC: Compromiso con la clase; CSE: Autoestima colectiva; EAE: Estilo atribucional en situación de éxito; EAF: Estilo atribucional en situación de fracaso.

**Tabla 2***Indicadores de ajuste para los modelos sometidos a prueba*

Modelo	X2	GL	p	X2 /GL	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	SRMR	RMSEA	AIC
Modelo 1	553.965	242	0	2.28	.90	.88	.93	.92	.93	.05	.05	669.96
Modelo 2	523.476	242	0	2.16	.89	.86	.91	.89	.90	.05	.06	639.47
Modelo 3	630.818	247	0	2.55	.89	.86	.91	.90	.91	.05	.06	736.81
Modelo 4	559.979	247	0	2.26	.88	.86	.90	.88	.89	.05	.06	665.97

*Nota.* Modelo 1: Cinco factores covariados, estudiantes secundarios chilenos; Modelo 2: Cinco factores covariados, estudiantes universitarios chilenos; Modelo 3: Un factor segundo orden, estudiantes secundarios chilenos; Modelo 4: Un factor segundo orden, universitarios chilenos.

La Tabla 3 muestra las cargas factoriales en el modelo de factores covariados para los grupos de estudiantes secundarios y universitarios. En la Tabla 4 se presentan los indicadores del análisis multigrupo, que da cuenta de invarianza débil (hasta el nivel de pesos factoriales) tanto por nivel educativo como por origen nacional de la muestra.

**Tabla 3**

*Pesos factoriales para cada una de las dimensiones de Classroom Engagement Inventory en estudiantes secundarios chilenos y universitarios de Argentina, Bolivia y Chile*

N° de ítem	Contenido del ítem	Cargas factoriales estandarizadas		Dimensión
		Secundarios	Universitarios	
1	Me siento interesado	.81	.76	Compromiso Afectivo
2	Me siento orgulloso	.70	.66	
3	Me siento entusiasmado	.88	.82	
4	Me siento contento	.79	.72	
5	Me divierto	.70	.68	

N° de ítem	Contenido del ítem	Cargas factoriales estandarizadas		Dimensión
		Secundarios	Universitarios	
6	Escucho atentamente	.77	.64	Compromiso Compelido
7	Pongo atención a las cosas que supongo que hay que recordar	.69	.53	
8	Termino las tareas asignadas	.62	.52	
9	Me involucro realmente en las actividades	.71	.74	Compromiso Activo
10	Me surgen preguntas cuando hago las actividades	.58	.47	
11	No quiero dejar de trabajar cuando la clase termina	.40	.42	
12	Participo activamente en las discusiones de clase	.58	.51	
13	Trabajo con mis compañeros y aprendemos unos de otros	.64	.54	

N° de ítem	Contenido del ítem	Cargas factoriales estandarizadas		Dimensión
		Secundarios	Universitarios	
14	Repaso las cosas que no entiendo	.70	.60	Compromiso Cognitivo
15	Si cometo un error, trato de descubrir qué hice mal	.73	.64	
16	Me hago preguntas a medida que avanzo, para estar seguro de dar sentido al trabajo	.70	.58	
17	Pienso profundamente cuando respondo en las pruebas	.58	.50	
18	Busco información de diversos lugares y pienso cómo integrarlas	.60	.56	
19	Si no estoy seguro de algo, reviso libros o uso recursos como esquemas	.66	.58	
20	Trato de resolver las partes difíciles por mi cuenta	.69	.49	
21	Evalúo si mi trabajo o mis ideas son correctos	.62	.61	

N° de ítem	Contenido del ítem	Cargas factoriales estandarizadas		Dimensión
		Secundarios	Universitarios	
		22	Estoy distraído, realmente no estoy pensando o haciendo nada relativo a la clase	
23	Pienso en cualquier cosa, menos en la clase	.68	.55	
24	Solo simulo estar trabajando	.66	.58	

**Tabla 4**

*Análisis de invarianza multigrupo por nivel educativo y país*

	Entre estudiantes secundarios y universitarios chilenos			Entre estudiantes universitarios de Argentina, Bolivia y Chile		
	DF	CMIN	P	DF	CMIN	P
Pesos factoriales	19	29.64	.06	38	49.86	.09
Covarianzas estructurales	34	137.51	.00	68	117.52	.00
Residuos	58	340.37	.00	116	342.82	.00

En el segundo estudio, CcC correlacionó significativa y positivamente con CSE ( $r = .37, p = .00$ ) y EAE ( $r = .375, p = .00$ ) y no lo hizo con EAF ( $r = .05, p = .59$ ). Dado que EAF no mostró correlación con CcC, en la regresión sólo se incluyó como predictores CSE y EAE, los que, en conjunto, explicaron 22% de la varianza de CcC ( $R = .472, R^2_{adj} = .22, F = 32.769, p = .000$ ), con coeficientes  $B = .41$  y  $B = .36$ , respectivamente.

## Discusión

Los resultados indican que esta versión en idioma español de CEI presenta una estructura factorial similar a la observada en el instrumento original estadounidense (Wang et al., 2014) y a los resultados de investigaciones con estudiantes escolares estadounidenses (Wang et al., 2014), turcos (Sever, 2014) y españoles (Manzano-León et al., 2021). Al ser utilizada en estudiantes secundarios chilenos, y universitarios en tres países latinoamericanos, mantiene todos los ítems originales y, tal como en la versión original, la estructura de cinco factores covariados es ligeramente mejor que aquella que considera un factor de segundo orden. De acuerdo con esto, el instrumento recoge las dimensiones afectiva, conductual compulsa, conductual activa y cognitiva del compromiso, y su contrapartida, la desconexión. Cada una de ellas es medida con un nivel aceptable de consistencia interna, permitiendo análisis por dimensión y en el nivel global, atendiendo la buena consistencia alcanzada por CcC. A la evidencia de validez basada en la estructura interna se agrega la evidencia de validez basada en la relación con otras variables, lo que permite respaldar la interpretación de las puntuaciones del instrumento de acuerdo con el constructo teórico. Además, es posible predecir una proporción no menor de su varianza a partir de la autoestima colectiva en relación con la escuela y la atribución causal frente al resultado académico exitoso, lo que contrasta con la ausencia de correlación con la atribución causal para situaciones de fracaso, como es esperable si el compromiso con la clase, como se ha descrito, se asocia a mayor o menor éxito en la trayectoria escolar (Archambault et al., 2009; Wang y Eccles, 2012; Wang y Fredricks, 2014).

Lo anterior permite responder a los objetivos formulados en esta investigación y representa un aporte relevante en varios sentidos. En primer lugar, porque posibilita su administración en estudiantes secundarios latinoamericanos, en particular en Chile, y porque amplía su ámbito de uso a estudiantes de nivel superior, grupo en el que no había sido utilizado previamente y para el cual el compromiso con la clase es crucial, pues la forma de aprendizaje en el nivel superior es mucho más autónoma que en los niveles anteriores, lo que exige un mayor compromiso personal. En segundo lugar, porque este instrumento aporta un mayor detalle en la evaluación que otros actualmente en uso en Latinoamérica, que suelen distinguir entre

las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual (Lara et al. 2018), a las que Veiga (2016) agrega la dimensión de agencia, que corresponde, aproximadamente, a la dimensión de compromiso activo en CEI. Distinguir DE como una dimensión distinta permite reconocer la eventual presencia de un elemento distractor de la tarea o la actividad académica, aunque haya compromiso desde otras dimensiones, situación no infrecuente en el contexto académico real en la sala de clases. Tercero, porque se enfoca exclusivamente en la situación de sala de clases, a diferencia de la mayoría de los instrumentos que evalúan compromiso escolar, que incluyen ítems específicos para situación de clases junto con otros generales para la situación escolar. Lo anterior confunde el compromiso con la clase propiamente tal con el compromiso escolar general, que son, claramente, dos niveles distintos que no necesariamente coinciden (Wang et al., 2014).

La principal limitación de este trabajo ha sido el carácter no probabilístico ni representativo de la muestra respecto de las poblaciones a las que está dirigido el instrumento, estudiantes secundarios y universitarios latinoamericanos. No obstante, los resultados parecen suficientemente firmes para sostener la validez de su utilización en tales grupos, proporcionando una herramienta tanto para el trabajo directo de educadores de nivel escolar y superior con sus propios estudiantes a nivel grupal o individual, como para investigadores interesados en establecer relaciones entre compromiso y otras variables escolares, sea del estudiante o del contexto.

## Referencias bibliográficas

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. y Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670.
- Becerra, C. (2015). Motivación de logro escolar, autoeficacia académica, estilo atribucional académico y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bresó, E. y Salanova, M. (2009). Factores psicosociales y salud en muestras pre-profesionales. En M. Salanova (Dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 221-243). Síntesis.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J. y Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument– Elementary version. *School Psychology Quarterly*, 27, 61-73. <https://doi.org/10.1037/a0029229>
- Catalán, E. y Aparicio, G. (2017). Interpretation of the “Student Engagement” paradigm in Spain (a bibliometric review). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 6, 49-60.
- Crea (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Fishman, E. J. y Husman, J. (2017). Extending attribution theory: Considering students’ perceived control of the attribution process. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 559-573. <https://doi.org/10.1037/edu0000158>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 –109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Goagoses, N., Itenge, H., Winchiers-Teophilus, H. y Koglin, U. (2020). The influence of social achievement goals on academic engagement: A cross-sectional survey in a Namibian primary school. *South African Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1177/00812463209957291>
- Handelsman, M., Briggs, W., Sullivan, N. y Towler, A. (2005) A Measure of College Student Course Engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-192. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.184-192>

- Holbein, J. B., Hillygus, D. D., Lenard, M. A., Gibson-Davis, C. y Hill, D. V. (2020). The development of students' engagement in school, community and democracy. *British Journal of Political Science*, 50(4), 1439-1457. <https://doi.org/10.1017/S000712341800025X>
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J.J., de-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M. y Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62.
- Leal-Soto, F. y Alonso-Tapia, J. (2018). Conducta motivada en la escuela: Una revisión de motivación (de logro) desde la teoría de meta. En F. Leal-Soto (Coordinador). *Claves para el asesoramiento psicoeducativo. Precisiones e interpelaciones a la escuela. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación de especialidad* (Vol. 1, pp. 103-170). Noveduc
- Leal-Soto, F. y Carmona-Halty, M. (2016). Recursos psicológicos y contexto académico: Un modelo integrado de compromiso con la clase. En Abate, N. y Arué, R. (comp.) *Cognición, aprendizaje y desarrollo. Variaciones de la Psicología Educativa* (pp. 125-149). Noveduc.
- Leonard, S. S. y Gudino, O. G. (2020). Beyond school engagement: School adaptation and its role in bolstering resilience among youth who have been involved with child welfare services. *Child & Youth Care Forum*.
- Luthanen, R. y Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Rev. Personality & Social Psychology*, 18(3), 302-318.
- Maehr, M. L. y Meyer, H. A. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J., M., Aguilar-Parra, J., Trigueros, R., Díaz-López, M., Torres-López, N. y Fernández-Jiménez, C. (2021). Testing the Factorial Validity of the Classroom Engagement Inventory with Spanish Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1011-1018. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S316048>
- Martin, A. J., Mansour, M. y Malmberg, L. (2020). What factors influence students' real-time motivation and engagement? An experience sampling study of high school students using mobile technology. *Educational*

- Psychology*, 40(9), 113-1135. <https://doi.org/10.1080/01443410.218.1545997>
- Mendoza, N. B. y King, R. B. (2020). The social contagion of student engagement in school. *School Psychology International*, 41(5), 454-474. <https://doi.org/10.1177/0143034320946803>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J., Saracostti, M. y de-Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- Páez, D., Martínez, C., Arróspide, J., Insúa, P. y Ayestarán, S. (1996). Identidad, autoconciencia colectiva, valores individualistas- colectivistas y regulación de la conducta. En Morales, F., Páez, D., Deschamps, J., Worchel, (eds). *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*. (pp. 221-246). Promolibro.
- Reeve, J., Cheon, S. H. y Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 325-338.
- Saez-Delgado, F., Parra, V., Pérez-Salas, C., Ramírez, P. y Zañartu, I. (2023). Revisión sistemática del compromiso escolar en educación secundaria. *Interdisciplinaria*, 40(2), 41-57. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.3>
- Salanova, M., Lorente, L. y Vera, M. (2009). Recursos personales: las creencias de eficacia. En M. Salanova (dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 149-173). Síntesis.
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C., Elgueta-Sepúlveda, H., Soto-Higuera, A., Viveros-Lopomo, J. y Riquelme, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Vergara.
- Sever, M. (2014). Adapting Classroom Engagement Inventory into Turkish Culture. *Egitim Ve Bilim*, 39(176). <https://www.proquest.com/scholarly-journals/adapting-classroom-engagement-inventory-into/docview/1638768283/se-2>

- Shernoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7089-2>
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), pp. 3-25.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Éditions Logiques.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *INFAD Revista de Psicologia*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Wang, M. y Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Wang, M. y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, Z., Bergin, C. y Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4),517-535. <https://doi.org/10.1037/spq0000050.supp>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.

# Lo que insiste, lo que cambia, lo que emerge en el quehacer en Psicología Comunitaria: Los casos de Argentina, México y Uruguay

## *What insists, what changes, what emerges in the work of Community Psychology: The Argentina, Mexico and Uruguay cases*

---

Recepción: 13 de marzo de 2023 / Aceptación: 8 de mayo de 2023

Teresita Castillo<sup>1</sup>  
María Malena Lenta<sup>2</sup>  
Lucía Pierri<sup>3</sup>  
Gustavo Javier Rigueiral<sup>4</sup>  
Alicia Raquel Rodríguez Ferreyra<sup>5</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.731>

Licencia CC BY 4.0.

---

1 Doctora en Educación, Universität Hamburg.  
Universidad Autónoma de Yucatán - Facultad de Psicología.  
Correo electrónico: castillo.tete@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1809-9075>

2 Doctora en Psicología, Universidad de Buenos Aires.  
La Rioja 572 dto. 5. Código postal: 1221, Buenos Aires, Argentina, Universidad de Buenos Aires.  
Correo electrónico: malenalenta@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7761-3329>

3 Magíster en políticas públicas de derechos de infancia, Universidad de la República.  
Correo electrónico: luciapierri@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8408-0946>

4 Magíster en Psicología Social Comunitaria, Universidad de Buenos Aires.  
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología / Universidad de Belgrano. Facultad de Humanidades. Correo electrónico: grigueiral@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2544-6554>

5 Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.  
Facultad de Psicología, Universidad de la República.  
Correo electrónico: aliciar@psico.edu.uy. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3748-3571>

## Resumen

El artículo presenta reflexiones emergentes de tres procesos de investigación desarrollados en Argentina, Uruguay y México que estudian las prácticas en comunidad de profesionales de la psicología. Se busca elucidar la praxis de la psicología comunitaria en la actualidad, con una perspectiva historizante, tomando como ejes de análisis los campos de problemas, los dispositivos de intervención, los posicionamientos identitarios, el vínculo con las políticas sociales y las concepciones sobre la transformación social. Desde una perspectiva situada y un enfoque cualitativo se conformó un diseño de estudio de casos múltiples, donde cada país constituye un caso. Se desarrollaron grupos de discusión y entrevistas en profundidad que pasaron por un proceso de análisis de contenido que permitió la comparación entre los casos. Entre los principales hallazgos destaca que el quehacer comunitario se homologa al trabajo territorial en el que toma un sentido polisémico, y reconoce tensiones, conflictos y posibilidades. La complejidad de las problemáticas abordadas interpela las fronteras e identidades profesionales, convocando a la transdisciplina. Finalmente, los alcances de la transformación social producto de las prácticas son interpelados en diferentes grados desde la relación con el Estado, las políticas públicas, las ONGs y los movimientos sociales con los que trabajan.

*Palabras clave:* psicología comunitaria, prácticas profesionales, América Latina, estudio de caso

## Abstract

The article presents reflections emerging from three research processes developed in Argentina, Uruguay and Mexico that study practices in the community psychology professionals. It seeks to elucidate the current praxis of community psychology, with a historicizing perspective it takes problem fields, intervention devices, identity positions, the link with social policies and conceptions of social transformation as axes of analysis. From a situated perspective and a qualitative approach, a multiple case study design was formed, where each country constitutes a case. Discussion groups and in-depth interviews were developed, and analyzed through a content analysis that allowed comparison between the cases. Among the main ones, it stands out that community work is homologated to territorial work, which takes on a polysemic meaning, and recognizes tensions, conflicts and possibilities. The complexity of the problems addressed questions about borders and professional identities, calling for transdiscipline. Finally, the scope of the social transformation resulting from the practices are challenged to different degrees from the relationship with the State, public policies, NGOs and the social movements with which they work.

*Keywords:* community psychology, professional practices, Latin America, case study.

## Introducción

En la Psicología Comunitaria (PC) en América Latina la producción teórica y conceptual llegó después de la acción, y ello tiene fundamentos históricos, epistemológicos y metodológicos (Montero, 2006). Primero fueron las experiencias urgidas por incidir en las desigualdades e injusticias sociales, y la acción crítica ante los modos de hacer y pensar dominantes en la psicología social de los años setenta (Wiesenfeld, 2014). Desde allí, la PC realizó un recorrido de consolidación y legitimación en el ámbito profesional y académico. La expansión y diversificación de sus campos de problema y su desarrollo en las universidades en formación e investigación posibilitaron su configuración como disciplina con un paradigma propio (Montero, 2004) en torno a la cual se conformaron redes académicas y profesionales, como la que da lugar al presente artículo.

El desarrollo de la PC ha sido heterogéneo en el continente, como se constata en la compilación que realizan Montero y Serrano-García (2011) sobre veinte países de América Latina. Junto a la diversidad académica y profesional, se señalan coincidencias: la influencia de los contextos socio-políticos; la relación contradictoria con los Estados y las políticas públicas; el trabajo en y con organizaciones no gubernamentales; el origen ligado a la psicología social, a la psicología clínica, al psicoanálisis y a la salud mental comunitaria; las influencias de la educación popular y de la investigación-acción participativa; y el carácter participativo de las metodologías y técnicas. Las autoras plantean “la fortaleza del concepto de comunidad como realidad geográfica” (p.34), aunque también están presentes las comunidades relacionales, aportando al debate sobre la noción.

Junto a estos principios y valores que orientan a la PC es posible apreciar una constante reflexividad en torno a la disciplina. Se destacan las discusiones sobre si la PC es un campo disciplinar o un área de ejercicio profesional (Alfaro, 2000) y la pregunta por su potencial transformador y por la distancia entre los propósitos, las prácticas y los logros (Wiesenfeld, 2016). Más recientemente, se advierte sobre la posible captura conceptual y “despotenciación” de varias categorías centrales para la PC (Montenegro et al., 2014), producto de los procesos de institucionalización de la disciplina. Junto a ello, emerge la interrogación de si ha logrado desprenderse de un pensamiento moderno, estructuralista, patriarcal y colonial (Lenta et al., 2020).

En este escenario, el quehacer en PC y el trabajo psicológico con las comunidades requieren ser pensados nuevamente, interpelando sus bordes y fronteras. Si bien desde hace mucho tiempo los territorios disciplinarios han sido puestos en cuestión desde un paradigma de la complejidad que exige una mirada inter y transdisciplinaria, y siendo la PC heredera de dicho paradigma, entendemos que existe en ello una potencial riqueza.

## Antecedentes

Dentro de Latinoamérica las investigaciones sobre el quehacer de la PC son insuficientes. Montero-López (2017) investigó el desarrollo de la disciplina en Perú, resaltando la apelación de los/as profesionales a las epistemologías del sur y la necesidad de incorporar temas como derechos humanos en los programas de acción. En Cuba, Castro-Martínez y colaboradores (2020) indagaron sobre los aportes de la PC al quehacer en el primer nivel de atención destacando la orientación interdisciplinaria como condición necesaria para el trabajo preventivo territorial.

Varios estudios abordan la dimensión ética en la formación, la práctica y la investigación en la PC, destacando la perspectiva ético-relacional que habilita al reconocimiento del otro/a como semejante con capacidad de agencia y autonomía para la movilización y transformación social (Be-Ramírez et al., 2019a; Be-Ramírez et al., 2019b; Grondona-Opazo y Rodríguez-Mancilla, 2020; Rivera-Holguín et al., 2019; Rodríguez et al., 2019; Winkler et al., 2016).

En cuanto a la formación, Rodríguez-Ferreya y López (2020) plantean que ante la mercantilización de la formación universitaria son necesarias propuestas pedagógicas que contemplen la articulación teoría-práctica, la interdisciplinaria y la coproducción de conocimientos. En Chile, Miranda-Ramos et al. (2020) destacan la necesidad de una formación en servicio que aborde los riesgos de violencia y verticalismo en las prácticas psicológicas que, idealizando la comunidad, invisibilizan los conflictos y las relaciones de poder. Una investigación de Rodríguez-Medina y Serrano-García (2017) con graduados/as recientes en Puerto Rico destaca el desconocimiento de la perspectiva teórica de la PC en la formación y sus efectos en las intervenciones. En Argentina, Aita (2021) sostiene que las lógicas hegemónicas de la formación en psicología deben ser interpeladas desde una pedagogía crítica y de ruptura, para incorporar el quehacer en lo comunitario con sus tiempos, espacios y dinámicas.

En cuanto al quehacer de la PC en Chile, Opazo et al. (2019) y Berroeta (2014) estudian el vínculo de las/los profesionales de la PC con la política pública y la restricción de la autonomía profesional que esta puede implicar, reportando escasas posibilidades de incidencia en las políticas sociales que tengan como base la participación y la acción social.

En este contexto, el presente artículo propone entramar reflexiones sobre tres procesos de investigación realizados en Argentina, Uruguay y México desde diferentes colectivos universitarios como parte del proyecto “Conocimientos y prácticas en el quehacer de la psicología comunitaria”, desarrollado en el marco del Grupo de Trabajo de Psicología Comunitaria de la Sociedad Interamericana de Psicología. Su objetivo es elucidar la praxis de la PC en esos territorios, reconociendo similitudes y diferencias en los problemas abordados, los dispositivos y modalidades de intervención, su vínculo con las políticas sociales y los posicionamientos identitarios.

## Metodología

Optamos por la implementación de un diseño exploratorio con la modalidad de estudio de casos múltiples (Yin, 1994) ampliado (Martínez, 2017), en donde la investigación de cada país constituye un caso. De acuerdo con Yin (1994), el diseño de estudio de caso es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas de interacción en contextos singulares, lo que permite una generalización analítica a partir de los resultados de la investigación en cada uno de los contextos particulares en donde fue llevada a cabo. En este sentido, recuperamos el concepto de conocimiento situado (Haraway, 1995) para sostener que la producción de conocimiento tiene unas coordenadas socio-históricas y territoriales que le otorgan una “objetividad situada”. En este artículo nos propusimos comparar los resultados de los trabajos de investigación desarrollados en Argentina, México y Uruguay durante el periodo 2017-2020.

## Participantes

Para desarrollar los casos, cada grupo de investigación conformó una muestra intencional no probabilística de profesionales que se dedicaran a la psicología comunitaria. El criterio de inclusión fue que las/los participantes trabajaran en contacto directo con la población. A continuación, se presenta

una breve descripción de la conformación de la muestra en cada uno de los casos:

## Caso Argentina

Participaron 23 profesionales (14 mujeres y 9 varones) de entre 26 y 47 años, que laboraban en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Se implementaron 3 grupos focales y, con el objetivo de profundizar, se desarrollaron 8 entrevistas con participantes de los mismos grupos focales.

En cuanto a la formación de grado, la mayoría (20) se recibió en la Universidad de Buenos Aires y tres en otras universidades. Respecto del posgrado, ninguno contaba con doctorado, nueve tenían estudios de magíster completos o incompletos y uno de especialización.

Sobre el área de trabajo, 8 laboraban en el sector salud, 6 en programas para la niñez, 4 en drogas y 5 en otros temas (p.ej., género, familias). La mayoría se ubicaba en el sector público (14), 6 en movimientos sociales y 3 en otros espacios.

Para la mayoría, el trabajo en PC era el de mayor dedicación horaria, con un rango entre 10 a 40 horas semanales. No obstante, 18 tenían además otros trabajos. En cuanto al cargo, 17 trabajaban en equipos técnicos, cinco en coordinaciones y uno como operador/a social.

## Caso México

Participaron 32 psicólogas/os (8 varones y 24 mujeres) entre 23 y 45 años distribuidos en tres ciudades: León, Querétaro y Mérida. En León se realizaron 2 grupos focales, en Querétaro, un grupo focal y en Mérida, 3 grupos focales y dos entrevistas grupales.

Todas las personas se habían licenciado en psicología entre 2000 y 2017. La mayoría (26) provenía de una universidad pública, seis de una universidad privada y, entre todas/os, cinco contaban con estudios de posgrado.

En cuanto al trabajo, cuatro laboraban en programas públicos de atención/prevención de la violencia de género, seis en dependencias de gobierno, cinco en programas universitarios en salud y educación, 13 en asociaciones civiles, cuatro en el Programa de las Naciones Unidas para el

Desarrollo y una en un movimiento social de apoyo al Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Todos/as trabajaban a tiempo completo y algunos tenían otro trabajo adicional (p.ej., consulta psicológica).

Los principales cargos ocupados fueron: coordinación de proyectos, operativos en el acompañamiento de procesos, gestión de fondos, consultoría y atención psicoeducativa individual/familiar/grupal. Las temáticas abordadas se relacionaban con poblaciones en vulnerabilidad, salud/nutrición, educación, derechos humanos, gestión de riesgos, violencia social, fortalecimiento comunitario, proyectos productivos, recuperación de espacios públicos y seguridad.

### Caso Uruguay

Participaron 16 profesionales (9 mujeres, 7 varones) de entre 28 y 60 años. Se realizaron tres grupos focales. En cuanto a la formación, salvo un participante graduado en una universidad extranjera, el resto eran egresados de la Universidad de la República, la mayoría con menos de 10 años de titulación. No hubo referencias de formación específica en lo comunitario (el país no cuenta con posgrados en PC) y una minoría tenía estudios cuaternarios. Predominaron los cursos de actualización profesional en instituciones privadas (p.ej., trabajo clínico, destacando la orientación psicoanalítica).

Salvo un caso, todos/as tenían al menos 5 años de antigüedad en su trabajo y todos/as reportaron experiencias laborales previas en lo comunitario. Los espacios laborales mencionados fueron: programas sociales de políticas focalizadas en infancia/adolescencia/juventud, personas en situación de calle, desempleadas o migrantes.

Algunos/as trabajaban en políticas universales de salud/educación, de corte estatal o en la sociedad civil en convenio con el Estado, a excepción de una asociación civil independiente. Eran trabajos formales y rentados, con una dedicación horaria de entre 10 y 44 horas semanales. Los principales cargos ocupados fueron: psicólogos/as, operadores sociales y de gestión/coordinación.

## ***Instrumentos***

Para producir los datos se implementaron grupos focales, entrevistas grupales y/o entrevistas individuales, dependiendo de la disponibilidad de las personas. Para cada instrumento se diseñaron guías comunes que permitieron indagar los mismos tópicos en los diferentes países. En todos los casos las sesiones fueron grabadas en audio y, posteriormente, transcritas en texto.

## ***Procedimiento***

En primer lugar, en cada uno de los países se implementaron los instrumentos y se llevó a cabo un primer análisis de datos emergentes. En segundo lugar, a partir de la discusión y comparación de ese primer nivel de codificación realizado para cada caso, se construyó una matriz común que permitió un segundo nivel de codificación y recodificación de los datos. En tercer lugar, se generaron espacios colectivos de presentación, análisis, interpretación y reflexión de la segunda codificación, tanto al interior de cada país como entre los grupos de investigación de los tres países. De allí emergieron temas: dispositivos metodológicos y técnicos, políticas públicas sociales, identidad y rol, transformación social, comunidad/población/problema. En un cuarto momento, se identificaron puntos de encuentro, diferencias y particularidades en relación con las prácticas de los/as profesionales participantes del estudio en los diferentes países. Producto de las reflexiones finales del trabajo realizado se derivó el presente artículo.

## ***Análisis de datos***

Se realizó un análisis temático (Cohen y Gómez-Rojas, 2018) de la información producida en cada uno de los tres casos a partir del cual se construyeron aspectos emergentes que permitieron construir una caracterización del quehacer de la psicología comunitaria en los tres países según las dimensiones mencionadas.

## **Consideraciones éticas**

En cuanto a los criterios éticos, en los tres países se trabajó con un consentimiento informado y esclarecido en donde se identificó el marco del estudio, los objetivos y la modalidad de la participación requerida, además de garantizar el anonimato y la confidencialidad de la información.

## **Resultados**

### ***Características y dispositivos de la praxis***

Las/os participantes de los tres países desarrollan sus prácticas en distintos espacios de inserción (sistema público de salud, políticas sociales focalizadas, educación formal, movimientos sociales u organizaciones de la sociedad civil). En el caso de Uruguay, se destaca la inscripción dominante de la tarea en el marco de las políticas públicas sociales a diferencia de los casos de Argentina y México donde coexisten con movimientos autogestivos.

El carácter de “lo comunitario” en los relatos de las/os participantes de los tres países adopta sentidos diversos, a veces articulados: la población con la que trabajan (en situación socioeconómica crítica); el enfoque de su intervención (jerarquización de la vida cotidiana, proximidad, promoción de derechos, dignificación, vínculo respetuoso no culpabilizante ni moralizante); y la idea de territorio asociada a un afuera de la organización y a la articulación con otros actores locales.

Creo que lo que nos unifica o es lo propio de la psicología comunitaria es que trabajamos en territorio. Quiero decir, que pensamos en el territorio. Como saliendo de los muros de la institución, del límite de ese encuadre. Es ir al barrio, al lugar en donde está la gente, donde vive. Eso es lo territorial (GF1\_Argentina).

En los tres casos se destaca la variedad de dispositivos de abordaje y el empleo de diversas estrategias metodológicas flexibles y creativas. Estas son percibidas como prácticas artesanales y fuente para la conceptualización y producción teórica, dando cuenta de la complejidad de los problemas sociales ante los que las teorías disponibles resultan insuficientes:

[...] en ese quehacer es donde, al menos yo empiezo a tener muchas más dudas si me puedo alinear a algo o si en realidad apelo más a la creatividad [...] por las problemáticas y por las situaciones en las que cada vez nos vamos enfrentando. Algunos autores dicen que la teoría ya no tiene lenguaje para explicar lo que pasa, entonces [...] trato de buscarlo desde tal cosa, pero ¿y?... no me explica esto que yo estoy viendo y no me dice qué puedo hacer para que se modifique o para poder generar cambios. Entonces ahí se torna el trabajo y la práctica profesionales en algo mucho más artesanal (GF2\_Uruguay).

[...] y trabajo también mucho con rollos de artes escénicas, con el cuerpo y creando dispositivos en donde emerja la palabra. Entonces ayudando con el trabajo del cuerpo, teatro, o, aunque no sea con el cuerpo así como ponerlo ahí, sí también cómo a partir de otras técnicas, como ya más gráficas, la ‘seri’ (serigrafía), la pintura, elementos como artísticos y que a partir de ahí pueda emerger la palabra (GFQ\_México).

La “escucha activa” y “el encuentro ético” con las personas se constituyen en herramientas fundamentales para construir vínculos de confianza que habiliten la tarea:

En cuanto a lo profesional, bueno, sí, una escucha activa, una reflexión sobre la tarea, sobre el quehacer, me parece que el dejarse atravesar por la situación, esta distancia óptima, eso me parece que... (...) Yo creo que la ética, la teoría y la teoría de construir me parece que son como... (...) la ternura también, la creación también... (GF2\_Uruguay)

[...] al mismo tiempo hay como una necesidad, creo yo, de buscar que el diálogo [...] a veces las palabras no alcanzan, nuestros códigos de habla... generan ciertos obstáculos y, pues sí de por sí están los obstáculos de los que vienen de afuera, de: “tú eres universitario, o tú sí estudiaste, o tú tienes coche, o tienes un celular, [...] a mí me late apoyarme más en estas cosas como muy... pues de registros sensibles y de objetos concretos (GFQ\_México).

En el caso de las/os participantes de Argentina y Uruguay la escucha remite, particularmente, a la influencia de una perspectiva psicoanalítica en la formación:

[...] de escuchar, no sé, me parece, que hay algo... la forma de laburo, digo sos psicóloga, pero trabajas un millón de cosas y está esa escucha de lo grupal, la escucha esas cosas que vos traías, que vienen de la formación psicoanalítica que es fundamental (E4\_Argentina).

[...] agregaría la escucha, para mí es la herramienta. La escucha y esta cuestión de la abstinencia, bien básico. La escucha y la abstinencia, la abstinencia en un sentido amplio, esto de poder manejar la cuestión de la confidencialidad, de la privacidad, pero también la estructura de demora, para nosotros, podemos parar y pensar sobre lo que hacemos (GF2\_Uruguay).

Un elemento coincidente entre todas/os las/os participantes fue su énfasis en la imperiosa necesidad de lograr alianzas y redes con diferentes tipos de actores. Esto facilita y fortalece el trabajo comunitario. Esta tarea la realizan interinstitucionalmente, como entre diferentes disciplinas y con la propia comunidad:

[...] nosotros (nos vinculamos) con organizaciones de la sociedad civil. Constantemente están haciendo talleres, compartiendo desde metodologías hasta financiadoras, gestión de financiamiento... También los (vínculos) comunitarios (E1\_México).

Me gusta mucho trabajar en equipo y me parece que para trabajar en esa zona y con esa población tan vulnerada en sus derechos el equipo es fundamental. Respuesta de quijote solo no hay y no solo de adentro de la institución donde trabajo, sino con todas las redes que trabajamos en el barrio porque solos no podemos con todo eso porque nos desborda (GF1\_Uruguay).

[...] de manera artesanal creo que se va dando ese trabajo, ese trabajo del armado de redes... como que de a poco vas conociendo el barrio, los actores, referentes, los que sabés que son buenos referentes... se va armando un teje que es lo que te permite trabajar de verdad (GF2\_Argentina).

Finalmente, se destaca que, en el caso de México, las/os colegas hacen hincapié en que muchas de las decisiones que afectan su quehacer son tomadas verticalmente por una instancia superior:

[...] de manera vertical, es como un proceso que se va dando... pero bueno, de entrada, es desde la institución. [...] es como una lucha contracorriente, de repente si nos vemos desvinculados, ... desde estas cuestiones administrativas que nos exigen, ... en el momento de estar con las personas trabajando ahí claramente se ve mucho más ahí... siempre estamos nosotros tratando de luchar contra nosotros mismos (como institución) y eso es muy difícil (E1\_México).

### ***Posición del quehacer profesional en relación con las políticas sociales***

El trabajo en el marco de políticas públicas sociales implica para las/os psicólogas/os verse sometidos/as a tensiones, contradicciones y frustraciones que se ubican en distintos planos entre el discurso de la política y su implementación, como, por ejemplo, un discurso de derechos que se contrapone a prácticas de control, maltrato y clientelismo:

Esto de que para mí hay un desfasaje, también en el discurso que propone el programa o la política pública de Estado. Para mí pasa por una cuestión discursiva, en donde está más el desfasaje. Lo que vamos a proponer ahí como trabajadores y lo que propone la política pública, no coinciden en general (GF1\_Argentina).

En las narrativas se realiza una reflexión crítica sobre la retórica de derechos que se fue incorporando en las últimas décadas en torno al diseño y enunciación de las políticas sociales en los campos de infancias, géneros, salud y salud mental, que convive con prácticas tradicionales tutelares o de clientelismo político, lo que obstaculiza la autonomía y la organización de la propia comunidad.

O bien, las contradicciones se fundamentan en que los objetivos son “gigantescos” y, aunque puedan compartirse, no se condicen con los medios, las condiciones o los respaldos político-institucionales para concretarlos. O, por el contrario, dichos objetivos se visualizan como acotados y de escaso alcance en relación con la dimensión que posee el problema que se pretende abordar.

También se perciben desajustes entre la perspectiva de quienes ocupan cargos de gobierno y el enfoque de la PC que intentan llevar adelante las/os profesionales:

Pero, efectivamente, sí suele ser muy frustrante, porque si yo me daba cuenta, a veces, de la incompatibilidad que hay entre lo que es el sistema, en este caso con el sistema gubernamental con el trabajo comunitario... Esa es la parte muchas veces que yo veo muy frustrante... no es algo que interese mucho o que importe ¿sí? (GF1\_México).

Incluso, se señalan desencuentros entre las concepciones propias de cada profesional en el abordaje de la tarea, con el equipo y la organización, y también entre las de los equipos, donde se encarnan modelos y concepciones de trabajo. Estos últimos, si bien son mencionados como espacios de sostén, también se presentan como ámbitos donde deben procesarse conflictos:

[...] los técnicos y las técnicas, portamos ciertas prácticas y las reproducimos independientemente del escenario en el que estemos [...], hay gente que también se instala en ciertos modelos y prácticas, hay una heterogeneidad de prácticas [...] hay gente que aún el primer modelo de atención en una policlínica en un barrio chiquito así, reproduce una lógica hospitalaria capaz, en su trato, y esas cuestiones, son escenario de contradicciones, generan que los mismos usuarios reciban tratos distintos y eso puede llegar a dañar mucho [...] (GF2\_Uruguay).

En el caso de México, se expresan, además, las tensiones que surgen a partir de políticas que se deciden desde la órbita gubernamental o desde los organismos financiadores sin la participación de las comunidades ni de los/as trabajadores/as. Ello redundaría en que las/os profesionales enfrentan el reto de ajustarse a las lógicas de quienes deciden y quienes financian.

Se indica que quienes trabajan en el gobierno con cargos de gestión de las políticas sociales no están preparadas para los cargos que tienen y que sus perspectivas son limitadas ya que tienen visiones asistencialistas que son incompatibles con el trabajo participativo, colaborativo y autogestivo que se propone desde la PC:

¿Cómo poder traducir elementos sociales y elementos participativos en una lógica institucional? O sea, ¿cómo hacer que un funcionario público pueda entender qué sentido tiene el poder trabajar desde otra forma, un poco más relacional, y no como una lógica como de subsidio, o a través de frenar conflictos dando dinero, o rompiendo

el tejido social de las comunidades a veces? [...] También un poco en el tema del apropiarse como de la tarea... (GF2Y\_México).

En el caso de México y Argentina, se deja entrever cierta desestima hacia el trabajo comunitario, que se traduce en recortes presupuestales en este tipo de proyectos, porque no se ven resultados a corto plazo o se los considera innecesarios:

[...] entonces eso sí ha sido algo que me ha estado afectando directamente y era un programa de gobierno. Sin embargo, hay muchos proyectos que ya no existen como parte de estos recortes presupuestales que en mi caso sí me han afectado muchísimo. (E1Y\_México).

O porque se percibe como un trabajo que otras/os trabajadoras/es no quieren hacer:

[...] te mandan a lo que nadie de los operativos quiere hacer, ¿no? Entonces desde ahí ya yo creo que estuvo la cosa porque a mí me mandaban a algo que se llamaba “miércoles ciudadano en tu colonia” donde obviamente la coordinadora no quería ir porque se le ensuciaban los zapatos y aparte había que salir un poco más tarde... y pues aprovechaban para hacerse las locas (GF1G\_México).

Las tensiones y contradicciones señaladas exigen a las/os profesionales trabajar hacia el interior de las propias instituciones para cambiar el posicionamiento existente y lograr un enfoque comunitario desde las políticas sociales, validar los saberes de las comunidades para que se tomen en cuenta y trabajar desde el desarrollo local y sustentable.

Del mismo modo, en el caso de Uruguay estas afectaciones son presentadas como un existente ante el que se posicionan de forma activa, evitando quedar fijados en el padecimiento o en la asunción acrítica de los encargos institucionales. Ante los constreñimientos de las políticas “que no piensan o no se piensan” se construyen estrategias que operan como “antídotos”, ligadas a hacer uso o a ampliar los márgenes de autonomía técnica para realizar ajustes en los modos de intervención o para conformar alianzas de trabajo con técnicos de otras instituciones:

[...] Porque genero vínculos que disfruto, que los siento también como un espacio creativo, expresivo, que dentro de los límites que

hay igual se pueden generar, se pueden crear cosas, se pueden experimentar cosas, eso me parece súper valioso [...] (GF1\_Uruguay).

Cuando la tarea se realiza desde movimientos sociales o desde las organizaciones de la sociedad civil, se adopta una posición de exigencia hacia el Estado y las políticas de garantía y restitución de derechos para las comunidades, como es el caso de Argentina:

Parte de nuestro trabajo tiene que ver con fomentar la organización para que la propia comunidad pueda reconocer y exigir que tiene derechos (...) Tiene que ver con reclamarle al Estado que te atiendan bien en el hospital, que el programa tal funcione, que haga lo que tiene que hacer, que no sea puro clientelismo ni control (E6\_Argentina).

### *El lugar de la transformación social en la praxis de la PC*

La transformación social es un propósito central de la PC. En los casos de Uruguay y Argentina se observan referencias a motivaciones “ideológicas” y “políticas” que lleva a los/las profesionales a “optar” por el trabajo con población con derechos vulnerados y a buscar modelos alternativos de intervención, todo lo cual convoca a la figura de la “militancia”:

[...] un medio para y que me diferencia de un espacio de militancia, que perfectamente podría ser y que transforma esto en un empleo, en un ejercicio de profesión que elegí... pero principalmente por eso, por llegar a una población que a mí me interesa llegar como profesional (GF2\_Uruguay).

Es una opción, elección política trabajar en este campo. Es romper con la mirada tradicional de la psicología. Es politizar el quehacer y entenderlo desde la militancia cotidiana con la gente, con los sectores excluidos (GF3\_Argentina).

En el caso de Uruguay, el componente de la militancia y las expectativas de transformación se ubican mayormente en el plano de la intervención y en las posibilidades de incidir en las orientaciones y diseños de la política en el marco de un gobierno progresista. En el caso de Argentina se hizo referencia más a la militancia en disputa, crítica o exigencia al Estado y sus políticas públicas. En el caso de México, este tópico no emergió en

las narrativas de manera relevante. Una posible explicación pudiera relacionarse con el papel poco decisivo de la PC en el desarrollo de política pública en este país, por lo que consideran que sus intervenciones tienen poco alcance a nivel macrosocial. Sin embargo, sí consideran que a un nivel meso y micro han visto transformaciones importantes, pasando de la idea de “la revolución” a buscar un desarrollo comunitario más acotado y el crecimiento personal de la población:

Mucha de la tendencia de los grupos sociales [...] fue hacer, en lugar de la gran pinche revolución, [...] vamos a hacer un cambio chiquitito, un cambio comunitario. Y eso implica conocer a la gente, que la gente hable, que la gente a partir de las necesidades, y lo que ahí se generó fue un modelo educativo, que tiene que partir del sujeto, la persona, la población (GFQ\_México).

Este último aspecto también es compartido por los casos de Argentina y Uruguay en donde la transformación social aparece vinculada a procesos amplios de participación comunitaria, de un alcance mayor al de la clínica, pero con cierta distancia de una transformación macroestructural:

En cambio, en el trabajo comunitario como que generás como eso, un abordaje en el que llegás a mucha gente y podés, a través de esto, de las articulaciones con otras instituciones como generar otros impactos, es eso, otro impacto en el trabajo (GF3\_Uruguay).

Creo que la participación de la comunidad es un tema muy muy importante. Generar eso, generar un cambio ahí es lo que podés hacer desde esta mirada. No te digo “hacer la revolución”. Te digo trabajar en pos de que la comunidad, el barrio, se organice, se arme. Claramente no lo hacés desde el “uno a uno”. Tenés que pensar otras intervenciones que sean así, desde lo colectivo (GF1\_Argentina).

Ahora bien, resulta significativo que, en los tres casos, al hacer referencia a resultados de la intervención en términos de transformación social, cobran relevancia los cambios identificados en los pensamientos y comportamientos de las personas:

[...] hoy me topo cada vez más con mujeres de diferentes edades que están buscando un nivel mayor de participación en la sociedad... algunas están más conscientes del tipo de violencia que se ejerce en ellas y no están dispuestas a permitirlo, ¿no?, se han llevado la

sensibilidad de replantearse el tipo de pareja que están teniendo, algunas han roto sus relaciones (E2\_México).

Y en el uno a uno surgen cosas bien interesantes como esto más de, cuestiones más de autoestima, cuestiones de creer en sí mismo, cuestiones de poderse animar a empezar a estudiar o hacer una actividad que capaz que nunca pensó que iba a poder, animarse a ir al médico, en fin, diferentes cuestiones de ese tipo... (GF1\_Uruguay).

[...] hay cambios subjetivos, se ven bien fuertes, ellos diciendo: “ahora puedo hablar, expresar mi punto de vista”. De sentirse con herramientas, me parece que ese es el cambio más fuerte y como impacta un montón (GF1\_Argentina).

Las referencias a las transformaciones en el plano individual o familiar vuelven a poner el foco en el “una/o a una/o” que había sido parcialmente cuestionado y en el papel fundamental del encuentro entre los/as profesionales de la PC y la/el otra/o. En el caso de Uruguay, insiste el sentido de crear espacios para la “humanización del/a otro/a”, para “dignificar la vida”. En el caso de Argentina, este espacio de encuentro es significado como “inédito” frente al arrasamiento de las instituciones sociales para el reconocimiento y la escucha. En México se enfoca la transformación en el sentido de empoderar a la población mediante encuentros basados en el diálogo como forma de contrarrestar los programas institucionales asistencialistas que nulifican a las personas como seres activos.

En síntesis, es significativo observar que más que de grandes transformaciones, en los tres casos se enfatiza en la posibilidad concreta de generar cambios “puntuales” y “cotidianos” con relación a los que los/as psicólogos/as comunitarios/as serían catalizadores. Se identifica, asimismo, el efecto recursivo de las intervenciones en cuanto a que el trabajo en el plano intersubjetivo puede implicar transformaciones en los grupos y en los colectivos sociales. Los logros refieren a las transformaciones en las formas de vinculación, al cumplimiento de metas personales y grupales, al fortalecimiento y la autoestima individual, a la prevención y abordaje de situaciones críticas, al restablecimiento de derechos vulnerados y a la recreación de instituciones sociales.

## ***Rol de las/os psicólogas/os comunitarias/os y procesos identitarios***

En los tres países cuando hablan de su identidad y rol como psicólogas/os comunitarias/os hacen referencia principalmente a tres cosas. La primera, se refiere a la ambigüedad de la identidad y del rol en sí mismo. Y esto se da en varios sentidos como cuando, en el caso de México, perciben que los límites de esta área de la psicología son poco definidos, a diferencia de otras profesiones e incluso otras áreas de la psicología. Sin embargo, dicen: “soy comunitario”, en el sentido de que es más que un simple trabajo: es algo transformador que les cambió la vida. Necesitan y quieren estar en y con la comunidad:

Me ha reconstruido mi vida, me gusta mucho estar ahí en la comunidad, mi proyecto de vida como que lo he ido modificando hacia lo comunitario. ...Como que yo ahí encuentro mi ser comunitario, no mi ‘ser’ psicóloga comunitaria, sino mi ser comunitario, estar con el otro (GF2G\_México).

A su vez, las/os participantes de Argentina mencionan que la identidad y el rol son procesos que se observan delimitados por las características de la comunidad, sus problemas, su precariedad, que también es laboral y que “ser” psicóloga/o comunitaria/o se apuntala en un “hacer” diferente respecto de las demás prácticas del campo psicológico. Se trata de un hacer con “lo complejo”, “lo territorial”, “lo marginal”, “lo que nadie quiere hacer” que muchas veces lleva a que el rol parecería desdibujarse y que el reconocimiento como profesional se pierda parcialmente:

Es indefinible salvo porque trabajamos con lo que se incendia. Ser psicóloga comunitaria es trabajar con lo que nadie quiere, en el territorio, acompañando desde otro lugar, generando otros procesos de construcción con la gente que no hace un psicólogo común (E2\_Argentina).

Por su parte, para las/los colegas de Uruguay la ambigüedad se basa en que las tareas a desempeñar no se delimitan por la especificidad profesional, ya que para ello pueden contratar por igual a psicólogos/as, antropólogos/as o trabajadores/as sociales. O bien, el ámbito laboral convoca para el desempeño de determinados roles, cuyo perfil es igualmente amplio como, por ejemplo, para tener un rol de coordinación que puede ser desempeñado por diferentes profesiones. La propia tarea asignada y la variedad de actividades que se realizan conduce a la idea de que sus prácticas pueden ser

ilimitadas y que las alternativas pueden ser múltiples, lo que se experimenta como ampliación del rol, pero también como ambigüedad:

Es ambiguo, para nosotros también es ambiguo, porque por un lado nos contratan, el llamado incluye que seamos psicólogos, o tener alguna formación en el área social y educativa, pero a la hora del rol, es más, es por eso, por rol, no es por formación, estás por el rol de coordinador, coordinadora, educador o educadora, o administrativo o referente temático, no estás contratado como... tu rol no es como psicólogo, pero bien te contratan por ser [...] (GF1\_Uruguay).

Una posible explicación de esta ambigüedad la señalan las/os colegas sudamericanas/os al mencionar que el peso de un modelo hegemónico del ser psicóloga/o vinculado a la atención individual conduce a que, desde fuera, no se identifique el rol específico:

[...] en determinado momento cuando, ya no sé, pasaron unos meses o incluso algunos años y a vos se te escapa que sos psicólogo y te dicen “ah, sos psicólogo!”; y eso unido a la dificultad a veces de ver como tarea psicológica específicamente lo que uno hace y eso a veces me deja como pensando: “¿Yo nunca te había dicho?”, no se nota obviamente (...) Sí, porque se identifica mucho el psicólogo con el que vas a ir a hablar individual, pero todo lo colectivo a veces no se visualiza [...] (GF3\_Uruguay).

Muchas veces me dijeron “¡Ah sos psicóloga! Pensé que eras trabajadora social” y me lo decían como algo bueno. Un elogio. Porque acá muchas veces se confunden las cosas. [...] Realmente hay gente, psicólogas que no entienden que se pueden hacer cosas diferentes al silencio y el consultorio (GF3\_Argentina).

En los tres países esta condición de ambigüedad en ocasiones se vive como obstáculo, pero en otras no parece generar dificultad, ya sea porque el profesional tiene claro el sentido de su quehacer o porque se percibe el riesgo de delimitar el rol. En este sentido, la preocupación por la identidad no está presente o se diluye:

[...] llevo ya un tiempo que creo que me voy desmarcando cada vez más de la identidad del psicólogo. Yo soy psicólogo, si, no, un poco, pero también soy otras cosas, es como que ya no tengo tanto apego, o una identificación tan fuerte con ese término o con esa

identidad y eso hace que, pueda integrar estos espacios de trabajo o de otras herramientas [...] (GF1\_Uruguay)

Un segundo elemento compartido por participantes de los tres países es la ambivalencia, ya que se identifica una tensión entre el reconocimiento y la vulneración de sus derechos como trabajadores/as y entre la legitimación y la invisibilización del campo de la PC. En este sentido, a pesar de que supone importantes esfuerzos y se reconoce su peso transformador que los alienta, le ven aspectos negativos que les genera sentimientos encontrados debido a que hacia afuera es una disciplina poco reconocida, poco valorada, poco apoyada y mal remunerada lo que la sitúa en condiciones de precariedad:

La palabra que mejor describe mi sentir en cuanto a mi función como psicólogo comunitario es agridulce porque definitivamente hay momentos muy satisfactorios profesional y humanamente hablando...pero ...definitivamente hay otros aspectos que hacen totalmente que el panorama no sea dulce y a veces un poco agri-dulce, ¿no? Creo que el trabajo del psicólogo comunitario no está bien remunerado (E2\_México).

[...] mis trabajos eran unos trabajos con poca carga horaria, pero que, en realidad, te requería muchas horas para poder recomponerte también. Y también eran unos trabajos mal pagos y tercerizados, en condiciones laborales precarias [...] (GF1\_Uruguay).

Sobre este punto, las/los colegas argentinas/os señalan que, en dichas tensiones, las funciones específicas asociadas al rol se legitiman a partir del reconocimiento de los otros (personas, comunidades, instituciones) o se desdibujan cuando el reconocimiento se bloquea. Expresan que los procesos de sobreimplicación en el trabajo y la emergencia de una subjetividad heroica aparecen como estrategias defensivas frente al contexto de incertidumbre y precariedad en el que se desarrollan las prácticas. Y destacan que el compromiso ético-político surge como una estrategia colectiva para la acción social transformadora:

El trabajo en sí tiene sus complejidades. Muchas veces terminamos haciendo más de lo que la realidad del territorio da. A veces pienso que nos pasamos porque no es fácil esperar los tiempos de la comunidad y... o esperar que pasen cosas que no hay, como un exceso, te vas de mambo. Por eso digo que tenemos que trabajar

con las frustraciones, con los límites que nos plantea la realidad de la comunidad (E3\_Argentina).

Finalmente, como tercer elemento, desde Uruguay se plantea la cuestión acerca de en qué medida el rol o la identidad se conforma desde la formación (que es amplia), desde las propias organizaciones en las que se trabaja o desde un interjuego entre ambos. En todos los grupos se menciona que ser psicólogo/a comunitario/a supone tener ciertas bases conceptuales, principalmente desde la psicología social comunitaria con autores como Paulo Freire, Ignacio Martín-Baró y Orlando Fals Borda, o desde el psicoanálisis de Enrique Pichón Riviére. En México reconocen también haber recibido influencias de grupos específicos como jesuitas y zapatistas. En los tres países varios/as psicólogos/as se reconocen formados originalmente dentro del campo clínico. Respecto de enfoques más amplios, en México mencionan el marxismo, la perspectiva de género y la decolonialidad, pero no de modo uniforme. En Argentina destacan la importancia de los aportes de Graciela Zaldúa, Alfredo Moffat, Ignacio Lewkowicz, Alicia Stolkiner, entre otras referencias. Sin duda, las/os diferentes autoras/es mencionadas/os dan cuenta de un bagaje amplio y diverso que va desde referencias apegadas a los orígenes de la disciplina hasta otras más contemporáneas que dan cuenta de posicionamientos críticos respecto del campo de lo social y de la salud.

## Discusión

Más allá de las especificidades de cada país, en los tres casos se asoció el quehacer comunitario a lo territorial en sentidos diversos: geográficos, poblacionales, problemáticos, etc. Coincidiendo con Marçano-Fernandes (2005), implicó hablar de espacio social, de relaciones sociales que transforman el espacio geográfico en el marco de procesos históricos (Haesbaert y Limonad, 2007; Porto-Gonçalves, 2015). Pues el territorio puede ser material o inmaterial (político, social, cultural, cibernético, paradigmático). Crear territorios (p.ej. los territorios de la pobreza) supone definir, significar y conducir a conflictos entre distintas perspectivas o posiciones. En tanto las relaciones sociales son diversas, dentro de los espacios existen

distintos territorios en “movimientos desiguales, contradictorios y conflictivos” (Marçano-Fernandes, 2005, p. 5).

Entonces, podemos afirmar que los *territorios comunitarios* suponen concebir a los espacios en los que las/os psicólogas/os trabajan como espacios de disputa (de significados, de lugares, etc.). Pero también de potencialidad para que se constituyan en *territorios de lo común* a partir de las/los actores sociales que los “habitan”, en cuyo marco las/os profesionales desarrollan sus acciones.

Otro aspecto importante refiere a los procesos identitarios desplegados por los/as psicólogos/as comunitarios/as. En el sentido de Dubar (2015), la identidad profesional resulta de un proceso a la vez estable y provisional de interjuego de tensiones entre lo individual y lo colectivo, lo subjetivo y lo objetivo, lo biográfico y lo estructural, lo que, conjuntamente, construyen las personas y asignan las instituciones. En los tres países se observa la delimitación de una identidad profesional inscrita en el borde de la psicología, pues tanto el territorio de acción (“lo comunitario”) como las prácticas que resultan múltiples y diversas se delimitan en contraposición a la clínica y se cualifican como expansivas hacia quehaceres de otras disciplinas. En parte, esta aproximación a otros campos disciplinares se debe a la complejidad de los problemas con los que trabajan, ya que las herramientas epistemológicas y prácticas tradicionales de la psicología les resultan insuficientes.

Asimismo, se observa que los problemas sociales y las poblaciones que los experimentan aparecen relegadas en el campo tradicional de acción de la psicología, lo que tiene consecuencias para quienes trabajan desde la PC en un menor reconocimiento social, institucional y disciplinar de sus prácticas. No obstante, si bien un aspecto de la delimitación identitaria puede anclarse en el déficit (no reconocimiento, precarización laboral, falta de herramientas, etc.), el hecho de que igualmente elijan esta tarea abre interrogantes en dos sentidos no necesariamente contrapuestos: el del desarrollo de una identidad heroica tal como lo plantea De la Aldea (2018) y/o el de una identidad proyecto o en construcción (Colás-Bravo, 2007). Pues lejos de connotarse la ambigüedad identitaria como negativa, podría interpretarse como una potencia característica del campo, resultante del trabajo con problemáticas sociales complejas que requieren una perspectiva interdisciplinaria.

Con base en lo anterior, como plantea Parker (2009), se vuelve necesaria la tarea de construir un objeto y un método de la PC que se constituyan simultáneamente *en* y *contra* la psicología como disciplina. Aquí es relevante la apelación interdisciplinaria, dado que se apoya en argumentos provenientes de otras disciplinas, como así también transdisciplinaria, pues cuestiona las fronteras establecidas para demarcar los objetos tradicionales de la psicología (p.ej. la conciencia, la conducta, el inconsciente, lo social, etc).

También el compromiso social, ético y político, entendido como la opción de psicólogos/as por desarrollar una práctica profesional con las poblaciones más desfavorecidas para incidir en las desigualdades sociales, mantiene relevancia tal como ha sido planteado en la PC desde sus orígenes. Se trata de una práctica profesional que supone una posición político-ideológica, lo que explica la reiterada idea de militancia que, sin embargo, no supone un borramiento de lo profesional, sino que compone una práctica psicológica comprometida. Al mismo tiempo, hay una búsqueda de nuevos sentidos en los cambios que se busca generar. El pasaje desde la idea de transformación social entendida en términos de “revolución” a pensar los cambios en clave microsociales, podría pensarse en función de las transformaciones sociales y políticas que se han experimentado desde el surgimiento de la PC hasta la actualidad en nuestra región y en el mundo.

En las expresiones de los/as psicólogos/as se distingue que, al final, aun siendo cambios en las relaciones interpersonales, pequeños pero observables en las trayectorias vitales, los mismos no están aislados de una mirada compleja de las condiciones de producción de los sufrimientos y malestares sociales; es decir, no están descontextualizados de la realidad social, económica y política que los produce. Al mismo tiempo –y sobre todo cuando las prácticas se desarrollan en el marco de políticas sociales focalizadas que proponen estrategias de proximidad– planteamos la inquietud acerca de hasta dónde los cambios que se dan “en el mano a mano”, en el fortalecimiento de las personas, podrían ser expresión de un énfasis de la intervención en los procesos individuales/familiares más que en los colectivos. No obstante, el hincapié en las redes sociales, las estrategias de abordaje grupales y las menciones a la relevancia de la participación hacen pensar que la idea de cambios sociales supone una perspectiva de sujeto como sujeto social.

Los/las participantes exponen diversidad de escenarios en los cuales desarrollan sus prácticas, que van de lo micro a lo macrosocial (comunidades específicas, sistema público de salud, políticas sociales focalizadas, educación formal, movimientos sociales u ONGs) y dentro de los que se expresan múltiples fuerzas, incluso antagónicas, que pueden limitar los logros comunitarios. En los tres países, en mayor o menor grado, existe la verticalidad en el desarrollo de múltiples programas o el asistencialismo. Resultan aspectos contra los que es preciso luchar si se pretende lograr cambios realmente transformadores y autogestivos en el bienestar de la población.

Es en estas condiciones donde las/los participantes destacan cómo el trabajo en red forma parte inherente del trabajo social-comunitario, sin el cual sería difícil cumplir con su labor. Consideran que este tipo de relaciones con otros organismos parten de una posición epistemológica que enfatiza la importancia del trabajo participativo, que tiene que ser integrado por diversos actores, instancias y disciplinas para la concreción de sus propósitos.

En este sentido, resulta destacable que las/los participantes insisten en la interinstitucionalidad y la transdisciplinariedad como características importantes. Pues es necesario para facilitar y fortalecer a quienes trabajan en el campo comunitario para asumir las posiciones ético-políticas ya mencionadas ante las dificultades con las que se suelen encontrar. Asimismo, supone una lógica de funcionamiento horizontal y colaborativa, que tiene el potencial de contrarrestar las dinámicas verticales y asistencialistas referidas.

Finalmente, las/los profesionales plantean las tensiones con las que trabajan, poniendo de manifiesto, por un lado, las frustraciones por las determinaciones y condicionamientos que experimentan y, por otro, la posibilidad de adoptar posicionamientos críticos y estratégicos que les permiten accionar en ese marco. Es clave el papel activo que puedan construir los/as profesionales en estos escenarios, evitando quedar sujetos/sujetados a dichos condicionamientos. Aquí resulta importante visualizar a la política pública como un campo en el que se está implicado/a, más que como contexto.

Investigaciones anteriores (Alfaro et al., 2015; Rodríguez-Ferreya y López, 2020; Wiesenfeld, 2016) muestran que las tensiones entre PC y

políticas públicas han sido constatadas en distintas experiencias, acompañando la progresiva inserción de las/os psicólogas/os comunitarias/os en ellas, en los distintos países de la región. Nuestro estudio evidencia que se hace necesario romper con la frecuente dicotomía Estado-sociedad civil, o Estado-movimientos sociales, cuando todos ellos conforman el campo de las políticas. Sabemos de la heterogeneidad de este campo, no solo por la multiplicidad de actores participantes, sino también porque sus posiciones pueden ser diversas en distintas coyunturas históricas y geográficas. Hay movimientos sociales y ONGs que ejecutan políticas sociales acriticamente y donde los acuerdos con el Estado se constituyen en plataformas para su propia reproducción, mientras que en otros casos priman las condiciones para sostener la autonomía, favoreciendo posicionamientos críticos que colocan a las comunidades en el centro.

## Conclusiones

A partir del estudio desarrollado identificamos líneas de continuidad, de cambio y la emergencia de nuevos elementos en el quehacer profesional. Lo que insiste, se vincula con una forma de hacer psicología, con otros, en los territorios y en la cercanía a los problemas sociales y sus expresiones singulares, una psicología comprometida, no neutral, esencialmente política. Esto acontece en contextos sociopolíticos que inciden en la disciplina y la profesión, donde su institucionalización se constituye en un campo de tensión y contradicción. Las prácticas profesionales son altamente sensibles a dichos contextos y al tratamiento que se da a lo social en ellos.

Lo que cambia es el reconocimiento de un campo de actuación que en los comienzos se definía por la negativa, por lo que no era. Más allá de los desarrollos heterogéneos de la PC en la región y en el mundo, esta ha adquirido un estatus propio, con un paradigma que la define, una forma de hacer y de posicionarse ante los problemas sociales y una presencia en la formación. Asimismo, la noción de cambio social parece reconfigurarse a la luz de las transformaciones que el mundo ha experimentado en las últimas décadas.

Finalmente, aunque no es novedoso para el campo científico en general ni para la propia PC, emerge con fuerza la complejidad de los problemas que ella aborda. Ello trae como consecuencia el desborde de cualquier límite disciplinar y de los sistemas teóricos y conceptuales disponibles,

interpelando las categorías y las metodologías con las que trabajamos. Cada vez más la relación binaria profesional/comunidad se desarma conformando escenarios donde operan múltiples actores, desde posiciones diversas, entre las cuales la nuestra es una posición más. El quehacer se constituye en una aventura de carácter artesanal que se crea a medida que se actúa en el vínculo con otros/as. Ello no implica pérdida de rigurosidad. Nos desafía en una práctica con sentido ético-político que requiere de una reflexividad constante, manteniendo el carácter recursivo que la PC ha tenido desde sus orígenes.

Sabemos de la relevancia de las perspectivas decoloniales, poscoloniales, la epistemología feminista, los feminismos y los enfoques acerca de lo común para la PC y para las ciencias sociales. Si bien esto no emerge en esta investigación, nos preguntamos cómo estas influencias puedan estar transformando las prácticas de la PC. Aquí, la dimensión formativa, que necesariamente debe nutrirse y realizarse desde esas prácticas, es un aspecto central.

## Referencias bibliográficas

- Aita, G. (2021). Formación en prácticas comunitarias en la facultad de psicología de la UNR. Problemáticas y estrategias didácticas desde los enfoques socio-críticos en educación. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16), 78-87. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.668>
- Alfaro, J. (2000). *Discusiones en Psicología Comunitaria*. Universidad Diego Portales.
- Alfaro, J., Sarriera, J. C. y Cámara, S. (2015). Contribuciones a la innovación en Psicología Comunitaria. *Universitas Psychologica*, 14(4).
- Be-Ramírez, P., Salinas-Boldo, C. y Angulo-Navarro, F.A. (2019a). Ética, trabajo comunitario y formación de profesionales de Psicología Comunitaria: el caso de la UABC. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 582-584. [https://www.academia.edu/38469545/%C3%89tica\\_trabajo\\_comunitario\\_y\\_formaci%C3%B3n\\_de\\_profesionales\\_en\\_psicolog%C3%ADa\\_comunitaria\\_el\\_caso\\_de\\_la\\_UABC](https://www.academia.edu/38469545/%C3%89tica_trabajo_comunitario_y_formaci%C3%B3n_de_profesionales_en_psicolog%C3%ADa_comunitaria_el_caso_de_la_UABC)

- Be-Ramírez, P. A., Castillo-León, M. T., Salinas-Boldo, C., González-Machado, E. C. y Reyes-Piñuelas, E. P. (2019b). Ética y Psicología Social Comunitaria entre los “psicólogos en formación” de una universidad pública del norte de México. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14(3), 1-17. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v14n3/06.pdf>
- Berroeta, H. (2014). El quehacer de la Psicología Comunitaria: Coordenadas para una cartografía. *Psicoperspectivas*, 13(2), 19-31.
- Castro-Martínez, J. A., González-Lorenzo, L. y González-Lorenzo, L. (2020). Consideraciones sobre la psicología social comunitaria con una visión marxista en la atención primaria de salud. *Medicentro*, 24(1), 129-148. <http://scielo.sld.cu/pdf/mdc/v24n1/1029-3043-mdc-24-01-129.pdf>
- Cohen, N. y Gómez-Rojas, G. (2018). *Metodología de la investigación, ¿Para qué? La producción de los datos y los diseños*. Teseo-Red Latinoamericana de Metodología en Ciencias Sociales-CLACSO.
- Colás-Bravo, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96661/92871>
- De la Aldea, E. (2018). *La subjetividad heroica. Un obstáculo para las prácticas comunitarias en salud*. <https://lobosuelto.com/la-subjetividad-heroica-un-obstaculo-en-las-practicas-comunitarias-de-la-salud-elena-de-la-aldea/>
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Gronдона-Opazo, G. y Rodríguez-Mancilla, M. (2020). Dimensión ética y política en la psicología comunitaria: Análisis de la formación académica y la praxis profesional en Ecuador. *Psykhe*, 29(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1224>
- Haesbaert, R. y Limonad, E. (2007). O território em tempos de globalização. *Espaço, tempo e crítica. Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas*, 1(2), 39-52. <https://doi.org/10.12957/geouerj.1999.49049>
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Ed. Cátedra / Universitat de València / Instituto de la Mujer. <https://kolektivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Haraway-Donnaciencia-cyborgs-y-mujeres.pdf>

- Lenta, M., Estrada Maldonado, S., Longo, R. y Zaldúa, G. (2020). Intersecciones entre psicología social comunitaria y feminismos: reflexiones a partir de experiencias de Investigación Acción Participativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 31(2), 238-252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8105989>
- Marçano-Fernandes, B. (2005). *Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales*. <https://web.ua.es/en/giecryal/documentos/documentos839/docs/bmfunesp-5.pdf>
- Martínez, C. (2017) El método de caso extendido, de la escuela de Manchester a la Antropología global. *Revista de Antropología del Museo de Entre Ríos*, 3(1), 1-13. <http://hdl.handle.net/11336/73544>
- Miranda-Ramos, S., Huenupil-González, S. y Friz-Muñoz, J. (2021). El rol del psicólogo comunitario desde una comunidad en la Araucanía: una experiencia de aprendizaje-servicio. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40(1), 87-102. <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3740>
- Montenegro, M., Rodríguez, A. y Pujol, J. (2014). La Psicología Social Comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea: De la reificación de lo común a la articulación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 13(2), 32-43. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-433>
- Montero, M. (2004). Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: una respuesta latinoamericana. *Psykhé*, 13(2), 17-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282004000200002>
- Montero, M. (2006). *Introducción a la psicología comunitaria*. Paidós.
- Montero, M. y Serrano-García, I. (2011). Introducción a la Psicología Comunitaria en América Latina. En M. Montero y I. Serrano-García (Comps.), *Historias de la psicología comunitaria en América Latina: participación y transformación* (pp. 23-39). Paidós.
- Montero-López, V. (2017). Avances en el desarrollo de la Psicología Social Comunitaria en el Perú. *Temática Psicológica*, (13), 7-17. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2017.v13n1.1301>
- Opazo, L., Berroeta, H. y Guerra, A. (2019). Psicología comunitaria y políticas sociales: Tensiones en el quehacer de los psicólogos comunitarios

- chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 53(2), 239-253. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v53i2.1053>
- Ortiz, B. (2015). Lo académico, lo comunitario y lo personal en la praxis de la Psicología Comunitaria: ¿Un monstruo de tres cabezas o la santísima trinidad? *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 206-221.
- Parker, I. (2009). Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es? *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 8, 139-159. [https://www.academia.edu/35190479/Psicolog%C3%ADa\\_Cr%C3%ADtica\\_qu%C3%A9\\_es\\_y\\_qu%C3%A9\\_no\\_es](https://www.academia.edu/35190479/Psicolog%C3%ADa_Cr%C3%ADtica_qu%C3%A9_es_y_qu%C3%A9_no_es)
- Porto-Gonçalves, C. W. (2015). Del desarrollo a la autonomía: la reinención de los territorios. El desarrollo como noción colonial. *Revista Kavilando*, 7(2), 157-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476441>
- Rivera-Holguín, M., Velázquez, T., Custodio-Espinoza, E., Hildenbrand, A. y Wakeham, A. (2019). La praxis en la formación en Psicología Comunitaria: una mirada ética. *Revista de Psicología (PUCP)*, 37(1), 31-52. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201901.002>
- Rodríguez-Medina, S. M. y Serrano-García, I. (2017). Práctica de la Psicología Social-Comunitaria en Puerto Rico: voces de sus egresados/as. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28(1), 64-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233255999005>
- Rodríguez, A., Mosquera, S., Recto, G. y Burgos, M. E. (2019). La ética en la formación en psicología comunitaria en Uruguay. Oportunidades, riesgos y desafíos. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14(3), 1-15. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v14n3/05.pdf>
- Rodríguez-Ferreira, A. y López, S. (2020). Psicología Comunitaria e integralidad: Una alianza necesaria para la formación, la producción de conocimientos y la acción transformadora. *Psykhē*, 29(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1228>
- Wiesenfeld, E. (2016). Trascendiendo confines disciplinares: continuidad, psicología comunitaria crítica y psicología social comunitaria al revés. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), 4-13. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v50i1.65>
- Winkler, M., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2014). Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas*, 13(2), 44-54. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v13n2/art05.pdf>

- Winkler, M., Velázquez, T., Rivera, M., Castillo, T., Rodríguez, A. y Ayala, N. (2016). Ética y formación en psicología comunitaria: Análisis de programas de asignaturas en universidades latinoamericanas. *Revista Interamericana de Psicología*, 50(1), 23-31. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v50i1.78>
- Yin, R. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation Practice*, 15(3), 283-290. [https://doi.org/10.1016/0886-1633\(94\)90023-X](https://doi.org/10.1016/0886-1633(94)90023-X)

# *Lugares de la Palabra*

---





# Las esquizofrenias y una perspectiva de cuidados mentales<sup>1</sup>

## *Schizophrenias and a Perspective on Mental Care*

---

Recepción: 9 de octubre de 2023 / Aceptación: 2 de noviembre de 2023

Viviana Pereda Ruiz<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.811>

Licencia CC BY 4.0.

## Introducción

Agradezco esta invitación a participar del 6º seminario de Psicología Social Comunitaria, organizado por la Escuela de Psicología de la Universidad Central y, especialmente, quiero agradecer a Georg Unger por esta invitación.

Debo agradecer a Georg Unger el hecho de haberme acercado a la comunidad terapéutica. Georg, de un modo inesperado y generoso, me habló del espacio que se abría en Peñalolén, la comunidad terapéutica, y del valor que él le daba a conocer el trabajo de Tesi Huneeus<sup>3</sup>. Iré explicando todo esto durante esta exposición. Mi idea es plantear algunos modelos, pero principalmente se trata de mi experiencia de trabajo con personas diagnosticadas

---

1 Intervención oral realizada en Seminario Psicología Social Comunitaria, Universidad Central, en octubre de 2023.

2 Psicóloga clínica, magíster en Clínica Psicoanalítica, Universidad de Chile. Trabajó por más de dos décadas en tratamiento grupal e individual de personas con diagnóstico psiquiátrico de trastorno mental severo, en Comunidad Terapéutica de Peñalolén, institución dedicada al tratamiento ambulatorio para personas diagnosticadas en la comuna de Peñalolén de Santiago.

Código postal: 7510550. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1555-8881>

3 Tesi Huneeus, psicóloga gestáltica, fundadora Comunidad terapéutica de Peñalolén([www.cordescorporacion.cl](http://www.cordescorporacion.cl)) y premio Sergio Yulis de la Sociedad de Psicología Clínica, desarrolló amplios lazos con la cooperación italiana, con tradición e historia de Basaglia y Ley 180. Autora del libro *Esquizofrenia*, 2005.

de esquizofrenia. Y me disculpo de antemano porque, seguramente, dejaré muchos temas pendientes, considerando que he titulado esta exposición como las esquizofrenias.

Para poder hacer esto, hablar y pensar de forma ordenada y concentrarme acerca de las psicosis, haré historia y retomaré mi memoria. Y debo decir, además, que ha sido esta también la forma en que pude hacer este trabajo durante más de treinta años. Tomar y retomar la historia, a través de nombres y lugares significativos, es un método. Esta idea la he tomado de psicoanalistas franceses –Francoise Davoine y Jean-Max Gaudilliere– que trabajaron por muchos años un seminario que se llamó Psicosis y lazo social, que produjeron muchos libros y que, además de visitarnos en Chile varias veces, son ampliamente conocidos. Porque es importante no perder de vista que hablo como psicóloga formada en ciencias sociales y, en este sentido, mi interés ha estado en las personas con las que dialogo, no en sus enfermedades. Es así que entiendo la psicosis como una forma de lazo social.

Georg Unger tiene una larga y muy reconocida trayectoria como psicólogo social y como profesor conoció bien a Tesi Huneus, fundadora de la comunidad terapéutica en Peñalolén. Y me permite este momento de reflexión, sobre un tema que es difícil y más difícil aún en estos contextos, hablar de esquizofrenia, y psicosis. En mi caso para poder hacerlo de un modo algo ordenado, sin caer en espacios comunes, manteniendome en sentipensamiento<sup>4</sup>, hago, construyo un lazo, un apoyo común, un reconocimiento, hago un rito y solicito a estas instancias, en este caso estas dos buenas personas.

## La Tesi, fundadora de Comunidad terapéutica de Peñalolén<sup>5</sup>

Me había desempeñado ya algunos años como psicóloga, atendiendo mujeres jóvenes, madres, en relaciones y situaciones de violencia, en general había trabajado en temáticas duras y dolorosas, como es en todos los casos cuando trabajamos como psicólogos clínicos. Había conocido los delirios y el dolor mental (una experiencia difícil de transmitir, pero innegable cuando

---

4 Expresión usada en la obra de Eduardo Galeano, que implica un pensamiento que busca integrar los sentimientos.

5 Programa ambulatorio de rehabilitación y más antiguo de corporación Tesi Huneus

ves la confusión y dolor de los duelos, por ejemplo). Había trabajado para Ong's en el área sur de Santiago y en el servicio psiquiátrico del Barros Luco, junto al Dr. Mario Vidal<sup>6</sup>, en el ala de atención de pacientes diagnosticados con psicosis, lugar en el que pude –por razón de mi jornada completa– compartir con colegas psicólogos y, especialmente, colegas enfermeras, terapeutas ocupacionales y médicos psiquiatras. Ahí pude atender a lo más grave en salud mental y, especialmente, pude saber qué hace un servicio psiquiátrico, cuando a las 8:00 de la mañana se encuentra a diario lleno de gente que sufre.

Hoy hace muchos años de todo esto y Georg me permite que volvamos a conversar de todo esto, tan significativo para nosotros y de actualidad siempre cuando nos interesamos en las humanidades. Georg y Tesi<sup>7</sup> fueron parte, junto a muchos otros, de movimientos de pensamiento y creación de espacios. Espacios que fueron respetuosos y fueron críticos de los modos y malos tratos y tratos inhumanos de las personas y, especialmente, de las personas diagnosticadas con psicosis y esquizofrenia, trastorno mental severo en el Hospital Psiquiátrico de Santiago, en años en que muy pocos se atrevían a sacar la voz.

Esta reacción al encierro que significa el hospital psiquiátrico, a la segregación permanentemente banalizada. Formas de tratar habituales y normalizadas. Formas que privilegian cuidados del cuerpo más que del alma. Cuidados donde se corre el riesgo de olvidar que los cuidados son, ante todo, una forma de relación<sup>8</sup>. Se trata de un encierro, hecho en todos los casos por peligro de vida y cuando estás ahí se siente el miedo.

Comunidad terapéutica es parte de esta corriente, es un movimiento nunca acabado, contrario a cualquier utopía, que tomó forma en Europa en los años 50 por el médico psiquiatra Maxuel Jones en el hospital psiquiátrico, donde implementó una asamblea, un grupo que habla y organiza sus actividades a diario, dando atención al ambiente. He visto lo revolucionaria que es esta práctica y es esto, la implementación de formas nuevas, lo que le otorga el valor a la comunidad terapéutica. Soy testigo de cómo resistimos

---

6 Maestro de la Psiquiatría Chilena, premio que entrega la Sociedad de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía de Chile.

7 Huneus, T. (2005). *Esquizofrenia*. Ed. Mediterraneo.

8 Aquí hago referencia al libro *Cuidado y política*, de Frederic Worms.

a la inercia y las estasis de lo mórbido, en esta dinámica vital y vitalizante semanal.

Esta reacción energética, en manos a la obra, fue multiplicándose luego de la segunda guerra mundial que dejó todas las consecuencias que conocemos y desconocemos en relación a las ideas utópicas, el totalitarismo y los peligros de la deshumanización. Tesi Huneeus era psicóloga y una convencida de la importancia de dar tratamiento humanitario y respetuoso de los derechos de las personas diagnosticadas con esquizofrenia en esas épocas en Chile. Apegada a la importancia de los cuidados, la experiencia cotidiana y la organización de la convivencia diaria en este espacio (todos principios del modelo de Comunidad terapéutica en Inglaterra e Italia). Comunidad terapéutica designa los esfuerzos encaminados a la creación de instituciones con un ambiente terapéutico que permitiera la readaptación de los soldados traumatizados durante la guerra.

Con los años una reflexión analítica fue necesaria, toda vez que la experiencia nos mostró que no bastaba con las declaraciones de principios; la conducta humana y su expresión mental requieren un esfuerzo más. La interpretación de aspectos inconscientes del grupo y la supervisión externa del equipo junto a un analista de dinámica grupal son aspectos y condiciones necesarias para hacer nuestro trabajo. Un esfuerzo activo por mantener la continuidad de un diálogo que integra cada vez nuevos y variados elementos individuales y colectivos, y que ha ido aprendiendo a asumir los fuertes peligros tanto externos como internos de la mente.

## **Fuertes peligros, tanto externos como internos de la mente**

En este tratamiento colectivo, muchas cosas van ocurriendo al interior de las salas de atención, en los espacios variados del lugar, que se van retomando lo más posible en la asamblea semanal. Cuando partí en esos años, la hacíamos todo el equipo, con todos los que llegaran dos veces por semana. Normalmente éramos 15 o 20 en la sala, otras veces éramos muy pocos. En ese este espacio se incluía la locura de cada uno, un espacio para hablar y también para soñar y siempre hubo iniciativas de salir juntos al exterior. Esto puede nuevamente parecer obvio, pero no lo fue y no lo es, porque hablamos de un grupo difícil que habla de modos incomprensibles y a veces agresivo, que tiene miedo de hablar de lo que pasa, miedo de saber lo que le pasa al otro, donde la mayoría se halla totalmente fuera o excluido de

actividades sociales de todo orden. Los viajes y las salidas fueron siempre anhelados por los grupos, toda vez que alcanzamos la confianza de poder soñar juntos. Los viajes, por ejemplo, fueron considerados terapéuticos y eran parte de las actividades terapéuticas. Como los ambientes, la cotidianidad, las instituciones, el mundo externo e interno. Los viajes buscaban darnos estos espacios, para establecer relaciones, desatarnos de prejuicios, de los diagnósticos lapidarios e ideas en relación a la locura y las personas diagnosticadas, ideas que hacían prácticamente imposible considerar un viaje o un anhelo tan sentido como puede ser conocer un lugar o estar juntos de paseo. Lo vi, lo viví como un cuerpo entre muchos, no sé si tendremos tiempo para volver sobre esto, todo lo mágico y difícil que tuvo esa experiencia.

Estas experiencias, marcadas de detalles domésticos, iban preparándonos mejor para un primer encuentro, para conversar de la forma más concreta posible: qué hacía que esta persona se encontrara en tal estado de pánico. Todas estas experiencias, lo vivido, fueron formándome para tener mejores condiciones para recibir la enorme energía condensada que se recibe en estos primeros encuentros. Es decir, que hay una idea, hipótesis difícil de sostener de entrada, de que este estado era en parte comprensible, podríamos decir que había una idea positiva, que funda esta escucha. Estas ideas forman parte de corrientes de pensamiento y, en el caso de la esquizofrenia, son importantes para reflexionar sobre cómo entenderemos lo que está ocurriendo con esta persona.

Tesi, por ejemplo, lo pensaba como que había un sujeto ahí, mirando, escondido, al que debíamos referirnos y apelar. Nada fácil y, en mi opinión, no me sirve pensarlo así, sobre todo porque no me parece justo apelar a ellos, cuando ellos están dentro de ellos.

Hemos hablado de peligros externos, pero también de peligros internos a nuestra vida mental. ¿Pero a qué me refiero cuando pienso en la mente y me refiero a su interior? En la perspectiva de los cuidados de la vida mental. Es válido preguntarse qué y cómo nos cuidamos cuando contemplamos el espacio mental y la actividad psíquica.

Generaciones de terapeutas han considerado la esquizofrenia “desde afuera”: estudiamos funciones cognitivas, el comportamiento del enfermo, sus situaciones familiares, sus dificultades, discapacidades, incapacidades, anormalidades y dificultades de adaptación social. Especialmente, además,

intentando entender las causas de la enfermedad. Si nos situamos en la experiencia, la esquizofrenia “de adentro” y el proceso esquizofrénico, más que interrogarnos sobre lo que conviene hacer, optamos por tomar nota sobre lo que se hace para poder sentirse mejor. Esta es la orientación que les propongo tener, durante estas primeras entrevistas. Los peligros internos a la propia mente, tener acceso a estas zonas de existencia negativa (Benedetti, G., 2003), habitadas de existencias ajenas y el dolor que sienten algunas personas por el hecho de tener una mente en dificultad.

Hablamos del dolor que viene del hecho de poseer una mente. Porque podemos hablar de todo tipo de cosas que causan dolor, pero si nos apegamos a la mente estamos en un terreno más acotado e íntimo, cuyas mentes los han puesto en dificultades. Se trata de pensamientos que nos vienen a la mente y de los cuales muchas veces tenemos miedo.

## El dolor mental es concreto

La psicosis, las esquizofrenias, entonces, podemos pensarla como un efecto esquizofrénico<sup>9</sup>, como un proceso en el que la persona pasa por muchos momentos de quiebre esquizofrénico y es en estos momentos en los que la compañía adecuada de alguien puede significar la diferencia. Es en este lazo humano intrínseco al proceso terapéutico, de la proximidad del hablar, donde podemos favorecer la recuperación. Es este lazo humano, que mantiene un vínculo simpático, empático y, por sobre todo, respeta el derecho a guardar silencio para retomar el flujo de la conciencia.

El trabajo junto a personas diagnosticadas con esquizofrenia, personas que deliran, alucinan, ha sido para mí apoyar e ir retomando heridas muy dolorosas. Este es mi modo, explorando y, sobre todo, actuando juntos, donde tenemos acceso al material mental que necesariamente volverá a ponernos en dificultad. Y al decir nos pone me refiero a que aún no hemos avanzado lo suficiente, hemos dejado estos temas tan centrales de lado. ¿Cómo se hace para recuperar, retomar y revivir, poner en marcha el tiempo y el espacio nuevamente? Todas estas formas son modos concretos de hablar e ir aportando palabras que abran una mente endurecida por la experiencia.

---

<sup>9</sup> Christopher Bollas, en su libro: *El día en que el sol explota: el enigma de la esquizofrenia*, 2018.

Cristopher Bollas, psicoanalista heredero de Melanie Klein, tremendo terapeuta estadounidense, muy conocido, escribe desde hace cuarenta años sobre dolor mental. Justamente me encuentro en la corriente y flujo que este terapeuta ha desarrollado. Él es de la idea de que la esquizofrenia es la suma de eventos y micro eventos de quiebre que no fueron bien tratados, por decirlo de un modo bien simple. Son espacios concretos. Una persona se va tornando esquizofrénica en la medida que estos eventos no son retomados o la persona no tiene ya a quien hablar para retomar el flujo de la conciencia en el tiempo. De hecho, en su obra, especialmente en su último libro, habla del tiempo, especialmente el tiempo lógico de la mente. Nos habla de la presencia esquizofrénica, como la experiencia psicodinámica de estar con una persona esquizofrénica da la impresión de haber vuelto atrás el mundo humano y haberse adentrado en un entorno no humano. Francoise Davoine (2022) habla de interferencias, para acercarlo más a ustedes, hablamos de momentos en los que es difícil saber si estamos dormidos o despiertos.

Desde siempre fue sorprendente ver la falta de tiempo que se daba a nuestros pacientes en los diferentes espacios de tratamiento que me tocó conocer. Estaba, por un lado, ese espacio/tiempo requerido para conocer la lengua de la persona y, por otro lado, la necesidad de dar este espacio/tiempo en el que esa persona se pudiera expresar. Y, bueno, luego venía esta hemorragia, un balde de agua fría, lo que estaba viviendo, que en parte es un cúmulo de cosas, ideas confusas, sensaciones, miedo, pánico, inestabilidad, miedo de volverse loco, estar fuera de sí y dolor. El dolor de verse plagado de pensamientos que no sabe de donde surgen. Por lo tanto, esta es una práctica que necesariamente debe ser reflexionada y, evidentemente, es difícil que un profesional pueda reflexionar como le es obligado cuando se trata de situaciones que están provocando tanto dolor, si no tiene el tiempo necesario para un intercambio disciplinario. Es importante que sepamos que, en estos casos, cuando nos acercamos a la fuente de dolor, nuestro único material, como las gasas para contener la hemorragia, son nuestra forma de mantenernos presentes. Nuestra experiencia nos señala que la eficiencia a mediano y largo plazo es mayor cuando se aplican estos resguardos. Es todo un trabajo –y es bueno entenderlo así– mantener el intercambio interdisciplinario, resistirse a la urgencia y hacer pantalla a la ansiedad que produce y reproduce en la relación.

Entonces, había que preparar este espacio con todas las condiciones necesarias: los ritos y protocolos que permitan contener la hemorragia, y

solo ahí comenzaba la posibilidad de ubicar la herida e iniciar su limpieza. Lo que implicaba revivir o profundizar en este, el mundo interno, plagado de fantasmas, temores y alucinaciones, sin traicionar las confianzas.

Volvamos sobre la idea de dolor, porque podemos hablar de todo tipo de cosas que causan dolor, pero, si nos apegamos a la mente, estamos en un terreno más acotado. Estamos hablando de cuando la mente nos pone en dificultades. Dolor mental que se deriva del hecho de tener una mente. No se trata únicamente de la historia, es importante saber de los enormes avances que hace la neurociencia y la epigenética, por ejemplo.

## **Lo primero para poder dar tratamiento al dolor mental: un grupo y una decisión tomada contra la corriente del sentido común**

Mi experiencia trabajando en salud mental desde los años 80, y por más de 23 años junto a diferentes equipos, ha sido un proceso continuo, que se complejiza, que ha tenido momentos de grandes transformaciones, crisis y ha sido posible, en mi opinión, únicamente porque ha existido un grupo que me emociona. Es dentro de este cuerpo/grupo que se ha mantenido unido donde se han gestado, por años, estos espacios de acogida, donde hemos podido ver la transformación de las situaciones, las personas y los enormes dolores que normalmente recibimos. Se trata de historias alucinantes. Hemos trabajado en diferentes frentes, con personas, instituciones, familias, políticas, jueces, carabineros, empresarios y funcionarios. Abrimos hogares protegidos, colaboramos con algunas iniciativas de desinstitucionalización, con negocios para la integración laboral (mantenidos con el trabajo de nuestros pacientes y terapeutas), hemos denunciado, hemos viajado. Me siento profundamente parte de una corriente de pensamiento. Es decir, nos anima la idea, no de curarlos de una enfermedad, sino de conocer sus mentalidades y facilitarles el tránsito.

Esta es una decisión que compromete a un grupo, las condiciones lo ameritan. La Comunidad en parte ha significado un espacio cercano a las personas, asequible y sensible a la cotidianidad de sus familias, sin la necesidad de la defensa material de un edificio o estructuras diferentes a la del barrio. Observando siempre una relación humana en la atención de personas. Si bien puede sonar obvio, no lo es. Es todo un trabajo mantener esta actitud y desarrollar los límites necesarios para garantizar su existencia

concreta. En este punto, por ejemplo, debemos saber muy bien y explicitar lo mejor posible qué y sobre qué podemos intervenir.

Constatar las duras condiciones de vida que viven las personas que deben ser hospitalizadas por razón de lo que están sintiendo y, particularmente, en los caos que buscan acabar con sus vidas en el hospital psiquiátrico y la falta de cuidados, considerando que se trata de personas con problemas mentales graves, sigue siendo un asunto pendiente. Les voy a dar un ejemplo para que me entiendan.

No fue sino hasta el año 2000 que se publica un primer plan de salud mental en Chile, que ingresa, por sugerencias de la OMS, nuevos fármacos y solicita información sobre el estado de las personas en los hospitales psiquiátricos. En esa época, supimos por ejemplo que, del total del presupuesto de salud, solo un mínimo estaba orientado a salud mental (menos de 0.5%) y de este presupuesto, más del 98% estaba asignado a tareas en relación a la cama psiquiátrica. Que contempla únicamente las actividades asociadas a la cama.

En ese entonces, nuestros pacientes tenían un promedio de cuatro hospitalizaciones de causa psiquiátrica, recibían tratamientos médicos innumerables y las indicaciones de medicina eran normalmente cuatro, cinco o más tipos de fármacos diferentes, ingiriendo más de 15 pastillas diariamente por años. Eran, además, inyectados de Haloperidol y Modecate. En esa época, las personas iban normalmente al control cada tres meses y, en todos los casos, eran vistos por un corto tiempo y se les indicaba la medicina. En esos años, luego de esta reforma, hubo más interés y el servicio investiga y da a conocer que el promedio de edad de diagnósticos de esquizofrenia era 45 años. Volvían a sus casas cargados de bolsas con medio kilo de fármacos. Este servicio psiquiátrico tenía y sigue teniendo 20 camas, para una población de 8 comunas; más de 2 millones de personas que se atienden en el servicio público<sup>10</sup>. El sistema público de salud actual atiende a más del 95% de nuestra población.

Entonces, estas son las cosas que tenemos que saber, estos temas de contexto deben ser tomados en cuenta. Lo primero fue tener, en esta institución, un grupo. Las personas que nosotras recibimos estaban en estas condiciones. Diré, además, que durante esos años e, incluso, hasta hoy, sigue

---

10 Chile tiene un sistema mixto de seguridad social; sin embargo, más del 95% de la población pertenece al seguro del estado Fonasa, el fondo nacional de salud.

siendo muy difícil trabajar con familiares que sufren por la falta de tratamiento. Los servicios médicos derivan poco, ellos están aún muy centrados en la carga y responsabilidad que significa atender a estas situaciones y no sabemos cómo compartir esta responsabilidad. No conocemos lo que hacemos unos y otros y, como les he relatado, esta realidad es muy parecida a la que vivimos hoy, de una gran incertidumbre.

La comunicación y el compartir las incertidumbres con estos equipos locales es un trabajo constante y aún delicado. Los médicos están aún muy formados para dar indicaciones médicas y “entregar este trabajo a terapeutas y asistentes sociales” y no tienen la costumbre, ni ellos ni los equipos, de retomar lo que ha sido de la vida de las personas luego de las hospitalizaciones de causa psiquiátrica, de si lo que hemos hecho ha aportado, o de qué modo ha aportado, en la recuperación, lo que llamaremos “continuidad de cuidados”. Es importante que trabajemos para que la indicación sea también de rehabilitación psicosocial, acompañamiento ambulatorio y cuidados de salud mental. Esto colabora y reintroduce materia de buenos tratos y mejores tratamientos a las personas. Las opiniones tienen respuestas defensivas y evasivas, porque no hemos creado los espacios y herramientas prácticas. Pero, bueno, sabemos que es así cuando tenemos miedo.

Con la reforma, ingresan nuevos medicamentos antipsicóticos: la Clozapina. Durante los siguientes 10 años nuestros pacientes recibían indicaciones de entre 8 y 12 pastillas diarias de este fármaco, esto considerando únicamente este fármaco. Nuestras observaciones eran que las personas sufrían constreñimiento y obstrucciones intestinales graves. Y fuimos, además, notando que los efectos de estas cantidades de fármacos dejaban a las personas ya no tan tiesas, pero sí pobladas de movimientos, dificultades para pensar y ansiedad. Estos llamados efectos secundarios los tomamos muy seriamente. La comunidad científica ha ido revirtiendo esto y hoy se sabe que con 150 a 300 mg, es decir entre 3 y 6 pastillas, se obtienen los efectos esperados y se acepta, además, que es necesario avanzar en menos dosis o microdosis y monoterapias, es decir, no mezclar muchos medicamentos y centrarse en un medicamento principal. No estoy aquí para hablar de medicina; sin embargo, es importante que no dejemos estos aspectos en lo no sabido, lo no pensado. Es esencial conocer estos asuntos cuando tienen una presencia tan importante en la vida de nuestros pacientes y pueden provocar cantidad de sensaciones y dolores en las familias y las personas, así como inseguridad y miedo. Y en este punto me gustaría comentar que

es muy importante que sepamos de farmacología. Nuestros pacientes necesitan ser apoyados y la medicina es un apoyo, no podemos prestarnos y no saber. Pero lógicamente que no se trata de hablar de fármacos, preguntar si se tomó la pastilla, pero sí es importante que sepamos si toma tratamiento, qué tratamiento toma y –muy importante– que hablemos de cuando la persona o el joven ha dejado los medicamentos. En mi caso, muchas veces condicioné la atención a la presencia de un médico tratante. En mi opinión, no es aceptable que una persona sufra así, sobre todo cuando no podemos estar más presentes con un acompañamiento ambulatorio de calidad.

La consideración de la mente o la vida mental de forma concreta nos exige agudizar la escucha, plena de lógicas en su pensamiento y sensación somática. Somos mucho más concretos de lo que creemos y dependemos mucho de lo que nos rodea. Textura psíquica, para Bollas. Para poder hacerlo mejor, podemos hacerlo equivalente a un espacio de cuidados intensivos, es también un cuerpo la mente y requiere un espacio/tiempo para ser recogido y, muy especialmente, conocer sus ritmos, sus tiempos.

“La experiencia me ha enseñado que en el trabajo con adolescentes que han vivido un episodio psicótico agudo es muy importante, primero, ocuparse de categorías aparentemente simples de la historia reciente del self, en un lugar, en un momento preciso, para descubrir las condiciones en las que tuvo lugar esta catástrofe mental”. (Bollas, 2018)

Hablamos de personas que han vivido o pasado por experiencias desorganizadoras, devastadoras, vivencia de no existencia, que suponen pánico al recordar. Si no hemos pensado en esto, bastaría con prestar atención a la expresión facial de pánico y desconcierto, a los que tenemos la experiencia. El derrumbe, el sudor frío, nos dispone, nos alerta. Con los años fuimos notando como recogemos recuerdos de infancia de mucho dolor, modos infantiles de pensar y fuimos aceptando como dolía. Y fuimos creando las condiciones para recibir este dolor.

“En las primeras páginas de su autobiografía, Richard Yates describe la experiencia de su niñez, donde alucinaba y hay interesantes descripciones. Él, claramente, pasó por experiencias alucinatorias que, en estos días, llamaríamos episodios esquizofrénicos y aquí está lo que él escribe: ...recuerdo muy poco de la infancia, sólo el dolor. He crecido más feliz con cada año de vida, mientras, gradualmente, he conquistado algo en mí mismo. Por cierto, mi

miseria no fue causada por otros, si no que era parte de mi propia mente <sup>11</sup>”.

No sabemos muy bien qué sucede, cómo acercarnos y conversar. Una forma de exploración, comprensión y acercamiento a la vida interior, que implica disponernos a sentir y sentir, quizás, un transmisor que no se rige por el tiempo presente, sino que respeta su tiempo sin tiempo. Tomamos lugar y le damos importancia a la rememoración y los peligros de revivir momentos y miedos intensos. Vamos recogiendo imágenes (que son solo visuales, los patrones son de muchos órdenes sensitivos), elementos especialmente apegados a las cosas y la vida cotidiana, buscando a través de las cosas, los nombres, las personas, lo significativo, sin arrebatarlos sobre lo difícil y conscientes de esta facultad. Es importante recuperar nuestra forma de conversación, promoviendo narrar y contar, dicen estos autores, que permita conocer a la persona y sus referentes, lo que cuenta para esa persona. Esto puede tomar tiempo y es importante que nos lo tomemos, porque no es fácil, además, hablar de cosas que nos atacan, de fantasmas que van y vienen, de los que tenemos miedo y que no podemos controlar, especialmente si se trata de adolescentes y fantasías amorosas o sexuales. Recuperar estos espacios mentales puede ser importante para revertir estos momentos de derrumbe, ayudando al adolescente en pánico a reencontrar una orientación espacial y temporal. Apelando a la aptitud del self, de recordar el pasado reciente, que precedió el debut de un evento precipitante que ha provocado un estado psicótico. Entendiendo que el pensamiento histórico –del que trata el trabajo de reconstrucción en análisis, el examen de los recuerdos de la pantalla o, como aquí, el recuerdo de eventos recientes– no es solo un proceso mental, sino también “una estructura mental” (Bollas, 2018). En esta perspectiva del aparato mental, como una estructura que a su vez se expresa en el habla, el tratamiento y consideración de estos elementos psíquicos, “crear una historia es viajar en el tiempo y desarrollar perspectivas múltiples que generan, a su vez, una lógica del presente y abren posibilidades para el avenir. En efecto, cuando de niño – luego de adolescente, de adulto joven, de treinta, cuarenta y tantos, viejo, al borde de la muerte– comenzamos a pensar en “el futuro”, evocamos una estructura mental esencial a nuestra perspectiva psíquica y a nuestra generatividad inconsciente” (Bollas, 2018). Son conversaciones tenidas con jóvenes que parecen existir

---

11 Traducción personal de una conferencia de Christopher Bollas, dictada en 2016 en la Universidad de California, sobre dolor mental.

en bordes, es una consulta sobre todo dolorosa entre conciencia e inconsciencia, alteraciones de conciencia en espacio que se dan, entre las cualidades de la conciencia y lo inconsciente. Es decir, muy cerca del cuerpo y la medicina. La psicosis no es de alguien, no la tomamos como siendo de una persona; es una forma de lazo, de insistencia, una forma de investigación particular de nuestra mente, es positiva como motor en la persona, es vital, psíquica, enérgica y dinámica, insistiendo en la inscripción simbólica de la riqueza sensorial e inconsciente. Mi idea es poder mejorar la comunicación de esta experiencia, que en mi opinión es positiva, aunque inevitablemente dura. Busca conectarnos con el daño, la dimensión del daño que podemos hacer a nuestros niños, ya que son ellos el futuro y los cuidados que requiere un niño para su mejor desarrollo está muchas veces al interior de hogares con dificultades también. Es también una experiencia que me ha permitido acceder a la creación de espacios extraordinarios y también múltiples nacimientos de personas. Es parte de mi experiencia, también, haber contribuido en prevenir estados psicóticos, que indudablemente empobrecen a la persona, su familia y a todos finalmente.

“Recuperarse de la esquizofrenia, casi nunca del todo, abarca un espectro que va desde un nivel tolerable para la sociedad hasta uno que quizá no requiera una institución permanente pero que, en la práctica, tampoco permite siquiera la apariencia de una vida normal. Más que cualquier síntoma, el rasgo definitorio de esta enfermedad es la profunda sensación de incomprensión e impenetrabilidad que provocan en los demás quienes la padecen”. Esta es una cita tomada de Sylvia Nasar, de su libro *Una mente prodigiosa*.

“¿Qué aspecto tiene un esquizofrénico luego de lo que considero un análisis logrado? No hay una respuesta, no más que la hay tampoco para esta pregunta hecha a personas no psicóticas: “¿Qué le ha aportado su análisis?” Los esquizofrénicos varían en su idioma personal tanto como los no esquizofrénicos, pero pienso en un análisis logrado cuando la persona abandona las alucinaciones y las defensas psicóticas, comunica y actúa de forma no psicótica, y no sufre más del dolor mental de ser esquizofrénico. Una persona que ha sufrido un derrumbe esquizofrénico puede no olvidarlo jamás, y además en mi experiencia de algún modo pueda nunca estar libre de volver a vivirlo, así como no podemos pasar sobre nuestra infancia al punto de no tener recuerdos o dejar de estar influidos por ella”. Cita tomada del libro *Cuando el sol explota*, de Christopher Bollas.

Cada uno de nosotros podemos aportar mucho a las personas y familias que, por razones muy diferentes, pueden estar pasando miedos intensos, incertidumbre y soledad. Se trata de los cuidados que podemos aportar para disminuir el sufrimiento y se trata de cuidados para mejorar en la salud mental del grupo. Podemos aportar apoyos concretos, como hacen los padres cuando un hijo se derrumba, para que el niño, la persona, pueda remontar y vivir. Finalmente podemos dar buenos apoyos y prevenir suicidios. Les hablo desde un territorio que está marcado por estas vivencias, el territorio de los pacientes graves, las enfermedades crónicas, los sin tratamiento.

## Expertos por experiencia

Iré cerrando esta exposición dando paso, por supuesto, a palabras de quienes viven con estas facultades psíquicas, sin subestimar en ningún momento que se trata de condiciones difíciles de vivir. Con una gran alegría leí este libro de Esmé Weijun Wang, *Todas las esquizofrenias*. Este libro me lo compartió otra gran colega terapeuta y amiga, que también fue parte de los muchos que hicimos Comunidad terapéutica de Peñalolén, Mónica Paredes. Personas como ella son las que me animan a seguir divulgando nuestra experiencia.

Ella expone, de forma clara y con una enorme cercanía, su dolor y su extraordinaria forma de investigación. Una investigación emocionante, porque busca explicarnos a nosotros, con las palabras de nosotros, cómo se siente llevar el estigma de la psicosis, la esquizofrenia, el estigma y lo mucho que aún estamos lejos de entender. Ella de forma muy honesta luchó por ser normal y acceder como todo ser normal a la vida y a todos los esfuerzos por verse como una persona de “funcionamiento alto”. Como una experta por su experiencia, la esquizofrenia por dentro y ya no una definición de síntomas negativos exteriores.

En las primeras líneas de su libro, dice, la esquizofrenia aterra, es el paradigma de la locura. La enajenación nos asusta porque somos seres que anhelan siempre una estructura y un sentido, ordenamos los interminables días en años, meses y semanas, ponemos toda nuestra esperanza en hallar formas de aminorar y controlar la mala suerte, la enfermedad, la desdicha, la desazón y la muerte, desenlaces todos ellos inevitables, por mucho que finjamos que son de todo menos eso. Aun así, luchar contra la entropía parece de una futilidad increíble cuando nos enfrentamos a la esquizofrenia, que rehúye la realidad en pro de su propia lógica interna.

Leyendo este libro siento vergüenza, pero también me siento muy conforme con todo lo hemos hecho estos años, siendo parte de un movimiento que reitera la importancia de la psicoterapia de los estados psicóticos, y con mucha energía vamos de frente contra los actos de objetivación del sujeto. Tratar a las personas por diagnósticos de esquizofrenia ha sido particularmente un viaje extraordinario en el tiempo para mí y, como lo dice Francoise Davoine (2022), un antídoto contra la perversión.

Estar conscientes de esto constituye un cuestionamiento enérgico –en el sentido de la energía que debemos imprimir para detener todos estos gestos que son violentos– de estas posiciones, concepciones, ideologías que tienden a rehusar, negar, buscan prohibir todo devenir de la existencia psicótica y el dolor de las familias, especialmente de los padres.

Se hace imprescindible no perder de vista la sensibilidad, la escucha y la experiencia que vamos recogiendo, la atención y el acompañamiento de procesos psíquicos, como la fuente desde donde hablemos y apliquemos nuestras teorías.

Gracias.

## Referencias bibliográficas

- Benedetti, G. (2003). *La psychothérapie des psychoses comme défi existentiel*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bened.2003.01>
- Bollas, C. (2016). *Conferencia sobre dolor mental*. Universidad de California.
- Bollas, C. (2018). *When the Sun Bursts: The Enigma of Schizophrenia*. [El día en que el sol explota: el enigma de la esquizofrenia]. Yale University Press.
- Davoine, F. (2022). *La transferencia como interferencia* (Vol. 1.), Serie de Psicoanálisis Ediciones Nandela.
- Huneus, T. (2005). *Esquizofrenia*. Ed. Mediterráneo.
- Sylvia Nasar, (2015). *Una mente prodigiosa*. Debolsillo.
- Weijun Wang, Esmé. (2022). *Todas las esquizofrenias*. Editorial Sexto Piso.
- Worms, F. (2012). *Soin et politique* [Cuidado y política]. PUF.



## Teresa Huneus Cox (1931 – 2017): Una psicóloga y mujer admirable

### *Teresa Huneus Cox (1931 – 2017): An admirable psychologist and woman*

---

Recepción: 21 de junio de 2023 / Aceptación: 1 de agosto de 2023

Georg Unger Vergara<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.812>

Licencia CC BY 4.0.



*“Todo esto que pasó es muy importante y creo importante que quede escrito. Confío en como tú lo vas a hacer, sino te hubiera dicho - Georg, estoy ocupada-”*  
2007

---

<sup>1</sup> Psicólogo, Universidad de Chile. Magister en Psicología Social Crítica por la Universidad Arcis y por la Universitat Autònoma de Barcelona. Académico Carrera de Psicología. Universidad Central de Chile. Lord Cochrane 417, Código postal: 8330507. Correo electrónico: [georg.unger@ucentral.cl](mailto:georg.unger@ucentral.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6215-9311>

Teresa Huneus nació en Santiago de Chile en 1931, hija de Agustín Huneus Salas y de Virginia Cox Balmaceda. Se tituló como psicóloga en la Universidad de Chile en 1976.

Interesada por las nuevas reformas en el campo de la atención de personas con trastornos psicóticos y, en particular, de la esquizofrenia, contribuyó inicialmente a ello con la creación y dirección del centro diurno “Melinka”, en la comuna de La Reina. En ese espacio también ofreció, a principios de los 80, apoyo terapéutico a estudiantes de Psicología de la Universidad de Chile. Fue socia fundadora y directora del Instituto Gestáltico (IGSA). Ofreció formación y terapia gestáltica y educación popular en diferentes lugares de Santiago.

Participó en varios congresos nacionales de psicología y en 1989 fue invitada al 5º Congreso Anual de la Sociedad de Estudios sobre Estrés Postraumáticos, en San Francisco, California, donde presentó el trabajo “Mujer y Violencia en una Sociedad Violenta”.

Participó activamente con destacadas figuras de la psicología en el Colegio de Psicólogos en la década de los ochenta.

Como relata Alfonso Luco, el 5 de septiembre de 1986 dos abogados interponen la primera querrela criminal por torturas ante el Juez René García Villegas. El juez ofició al Colegio de Psicólogos para con el fin de entrevistar e informar sobre la condición de orden psíquico en que se encontraban 21 detenidos que acusaban haber sido torturados. (Luco, A., 2016, p. 8)

Los detenidos fueron entrevistados por Domingo Asún, Teresa Huneus, Luis Montesinos y Elisa Neumann, corriendo –junto al juez García Villegas que fue sancionado en 1987 por afirmar que la CNI torturaba– evidentes riesgos personales. (Luco, A., 2016)

En lo que sigue voy a referirme a experiencias que me relató personalmente. Por una solicitud explícita de parte de ella, no profundizaré en las que tocan cuestiones familiares.

Teresa estudiaba Psicología y trabajaba cuando ocurrió el golpe de Estado cívico-militar. Dicha experiencia marcó su vida trágicamente porque su hija mayor, Teresa Izquierdo, y su pareja fueron detenidos hacia 1976 y se volvieron inubicables. Su hija Teresa vivió el horror en su tránsito por diferentes centros de tortura y su yerno es hasta hoy un detenido desaparecido.

En los primeros días tras el golpe tuvo que quemar libros “(...) cosas de esas. Pero, no recuerdo nada demasiado especial de esos primeros días”.

Cerraron la Universidad de Chile y se fue a cursar unos ramos electivos en la Universidad Católica. “También ahí fue bien grave; la mayoría de los profesores que nos hacían clases, nunca más los vi, se fueron”.

En el tiempo que terminaba la carrera de Psicología detuvieron a su yerno y a su hija. Desde esos días se involucró activamente en la resistencia contra la dictadura. Comenzó a ir a las cárceles y se encontró, entre otras mujeres, con Gladys Marín, que había perdido a su esposo; este había desaparecido.

“Como psicóloga empecé a ir a verla y ella elaboró un poco conmigo lo que había pasado (...), me contó muchas cosas espeluznantes y ahí yo ya empecé regularmente a ir a visitar a las presas. Fui a Cuatro y Tres Álamos”.

Esto lo practicaba mientras intentaba ubicar a su hija.

Unos meses más tarde lo logró y a través del SIME, una organización internacional, pudo llevarla a Francia.

**GU.: *A estas alturas, en este período, tú te titulaste de psicóloga.***

**TH.: *Sí, el 76, justo cuando estaba pasando todo esto”.***

Lo que siguió fue algo inédito en su vida “(...) lo que yo fui descubriendo, que esta cuestión te obligaba a disociarte, a desintegrarte y a las mujeres nos cuesta mucho más ser disociadas que a los hombres. Entonces empezamos a hacer cosas muy luego”.

Lo primero que hizo fue integrarse a la Agrupación de Detenidos Desaparecidos y en junio del año 1977 participó en un ayuno, que fue uno de los primeros actos públicos de resistencia contra el régimen.

“Como ya era psicóloga empecé a atender gente; no me acuerdo qué año fue lo de Lonquén, yo me acerqué a la Vicaría (...), empecé a ir a hacer terapia todas las semanas, con la familia Maureira y la familia Astudillo”.

Habían perdido cinco y dos miembros de su familia, respectivamente.

**T: Después de esos días me juré que nunca más me iba a dejar de dar cuenta de lo que pasaba en el país.**

*GU.: Estamos hablando de cosas que pasaron hace mucho tiempo atrás.*

**TH.: Muy largo; me acuerdo, por ejemplo, que yo salía en la mañana; iba a la Vega ponte tú y me echaba un limón y un pañuelo a la cartera, por si me tocaba estar en alguna marcha o protesta”.**

Su activa participación en colectivos y actos de protesta y resistencia ocasionaron que se le detuviera muchas veces.

Se asoció al directorio del Colegio de Psicólogos el año el 81 en tiempos en que lo dirigía Soledad Larraín, Domingo Asún y también Alfonso Luco. Desde allí escribieron muchas declaraciones y promovieron, como gremio, las Jornadas de Protesta que se verificaron en la década de los 80 contra la dictadura.

Hacia el 83 participa junto a Fanny Pollarolo en el colectivo Mujeres por la Vida, que organizó varias movilizaciones. Fanny fue detenida muchas veces y relegada por este trabajo de resistencia. Esta agrupación nace a raíz de “(...)un padre que se quemó a lo Bonzo (mientras sus hijos eran torturados)”. Se refiere a Sebastián Acevedo.

También recuerda que María Asunción Bustos siempre que había alguna acción la llamaba. “(...) Me avisaba, me decía dónde y yo asistía y hacíamos unos actos por todos los detenidos desaparecidos, los torturados, los deportados, éramos muy arrojados; resistíamos hasta el final, aguantábamos las bombas”.

“Yo participé desde el 73 en distintas cosas (...), entre medio empezó a pasar esto de que empezaron a invadir las universidades. En una de estas se metieron a la escuela de Ingeniería y tomaron preso a un montón de muchachos: los apalearon, les sacaron la cresta (...), entre medio tomaron a mi hijo Diego, el menor, y éramos doscientos padres que estábamos afuera y dije: somos una fuerza, somos mucha gente, organicémonos, hagamos una agrupación de familiares de los estudiantes. Y lo hicimos, de la Chile y otras; salimos en el diario. Fue bien fuerte la cosa, de hecho soltaron a los cabros”.

Teresa se transformó en la coordinadora de esta agrupación de familiares de estudiantes universitarios maltratados.

Recuerda cuando Rodrigo Rojas y Carmen Gloria Quintana fueron quemados vivos en una jornada de protesta.

“Fui a la posta y dije: soy la madrina. Y me dije: tengo que sacar a esta niña de aquí. Conseguí que a Carmen Gloria Quintana la llevaran al Hospital del Trabajador donde estaba ese doctor que le salvó la vida. (...). Me acuerdo que tuvimos que juntar plata porque había que pagar 16 millones de pesos (...). Y para que se fuera a Canadá, porque en Canadá la trataban gratis”.

También recuerda cuando mataron al periodista Pepe Carrasco, que era íntimo amigo de su hija que había vuelto de Francia. Atendió a su esposa y personas del equipo de Revista Análisis.

Tessi, como le decíamos quienes tuvimos la fortuna de conocerla (en mi caso desde el 82), trabajó también en el CINTRAS, con Mario Vidal. “(...) Trabajé tres o cuatro años ahí, con víctimas de la represión; a partir del 89 o 90”.

Su trabajo poblacional la llevó a atender al encierro institucional y familiar de los y las pacientes con esquizofrenia. Con el apoyo de la Cooperación Italiana organizó la Comunidad Terapéutica de Peñalolén, que ha continuado con su trabajo pionero y ha sido distinguido en el campo de las alternativas al modelo de atención manicomial.

El año 1993 le fue concedido el Premio Sergio Yulis de la Sociedad Chilena de Psicología Clínica en el contexto del encuentro “Momentos Creativos en Psicoterapia”.

El año 2001 Teresa Huneeus publicó el libro *La esquizofrenia: una visión integradora*, que me confió revisar en contenido y redacción.

Luego se retiró a vivir junto al mar, seguramente siempre lúcida y amable, porque Tessi fue una persona luminosa que repartió mucho amor por doquier.

## Referencias bibliográficas

- Asociación Latinoamericana Sandor Ferenczi*. <https://www.alsf-chile.org/Indepsi/Correos/Terapeutas/Terapeutas-4.pdf>
- Biblioteca Tesi Huneeus – Tesi Huneeus*. (s.f.). Tesi Huneeus – Corporación. <https://cordescorporacion.cl/biblioteca-tesi-huneeus/>
- Huneeus, T. (2007). *Comunicación personal*.
- Luco, Alfonso. (2016). El rol del Colegio de Psicólogos de Chile durante la Dictadura cívico-militar. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(1), 01-08. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.42246>
- Unger, G. (2009) Memoria colectiva de prácticas de resistencia contra la dictadura cívico – militar en Chile (1973 – 1989): un análisis de discurso de relatos del exilio interno. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Social

## Envíos e instrucciones para autores

### *Normas de presentación de artículos*

Para que un artículo sea publicado deberá cumplir con los siguientes requisitos de presentación:

1. Abordar alguna temática vinculada a la política de la revista.
2. Los artículos deben ser inéditos y originales (no deben haberse presentado a evaluación ni estar en proceso de publicación en otro medio).
3. Los trabajos deberán ser enviados en documento en formato Word, utilizando el sistema de gestión en línea de la revista.
4. Las imágenes deben ser enviadas en formato jpg, bmp o png.
5. Todas las ilustraciones, figuras y tablas deben indicarse en los lugares donde figurarán en el texto y ser anexadas en archivos aparte, en este mismo envío.
6. Los manuscritos deberán ser presentado en hoja en tamaño carta (letter 8 ½ x 11”), con interlineado 1.15, fuente tamaño 12 Times New Roman, con sus páginas numeradas. Cada párrafo debe ir separado por un espacio.
7. La extensión mínima de los artículos es de 4.000 palabras y la máxima es de 10.000 palabras, incluyendo imágenes, gráficos, figuras, citas y bibliografía.
8. Se reciben artículos en español, portugués o inglés de las siguientes características:
  - a. Artículo de investigación científica o tecnológica.

Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

b. Artículo de reflexión.

Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

c. Artículo de revisión.

Documento una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no sobre temas de la psicología con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

d. Reporte de caso o intervención.

Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

9. Todo artículo debe incluir en español y en inglés: un título, un resumen entre 150 y 250 palabras y las palabras clave que identifican el área del artículo, sea esta disciplinar o interdisciplinar.
10. Todos los trabajos deben ser presentados con el orden siguiente: nombre del artículo en castellano e inglés (en negrita, centrado), nombre de autor (centrado), resumen y palabras clave, abstract y key words. En la primera nota al pie se deben agregar los grados y títulos obtenidos por el autor, su filiación institucional, y se debe indicar un correo electrónico y postal de contacto (incluyendo código postal). Luego se debe incluir el texto del manuscrito, el que debe finalizar con una lista alfabética de las referencias bibliográficas.
11. En relación con los diferentes elementos del formato del artículo (estilo general, forma de citar en el texto, formato de las referencias, formato de las tablas, etc.), se seguirán las normas de estilo de la American Psychological Association (APA); estas normas pueden consultarse en el *Publication manual of the American Psychological Association* (7<sup>a</sup> ed., 2019), o bien en la siguiente dirección URL: <http://www.apastyle.org>.

12. Las RESEÑAS DE LIBROS deberán tratar sobre una publicación editada en los últimos dos años. El texto enviado no debe superar las 1.500 palabras. Debe mencionar al autor, año de publicación y editorial del texto y centrarse en su aporte al campo en el cual se inserta.
13. Las opiniones expresadas en los trabajos son responsabilidad exclusiva de los autores. No obstante, las actividades descritas en los trabajos publicados se ajustarán a los criterios generalmente aceptados en el campo de la ética de la investigación, tal como omitir nombres o iniciales de personas sujetas a estudios clínicos o sociales.

### ***Revisión y aceptación de artículos***

Los artículos recibidos serán sometidos a una valoración preliminar por parte del Comité Editorial, que se reserva el derecho de determinar si se ajustan a las líneas de interés de la Revista Liminales, Escritos de Psicología y Sociedad y si cumplen con los requisitos indispensables de un artículo científico, así como con todos y cada uno de los requerimientos establecidos en las normas de publicación.

### ***Proceso de evaluación por pares externos***

Luego de esta evaluación, el texto ingresa al proceso editorial propiamente tal, partiendo por la selección de dos pares revisores/as con experiencia en su contenido. Estos pares son externos a la institución responsable de la publicación. El proceso de evaluación empleado es el sistema de doble par ciego.

Quienes actúan como revisores(as) externos(as) dictaminarán, en un plazo no mayor a un mes, si el artículo es:

1. Aprobado para publicar sin cambios
2. Condicionado a los cambios propuestos por los pares evaluadores
3. Rechazado
  - En el caso de que el artículo obtenga dos dictámenes positivos, podrá ser publicado de acuerdo con los tiempos de edición de la revista.

- Si los dictámenes están condicionados a cambios, el/la autor/a deberá atender puntualmente a las observaciones sugeridas. Para ello deberá reenviar el artículo con las correcciones, junto a una carta dirigida al Comité Editorial explicando los cambios efectuados. Los/las autores/as tendrán como máximo 21 días para responder las observaciones. Una vez que el artículo sea corregido, el Comité Editorial tomará la decisión sobre su publicación definitiva, informando oportunamente al/la autor/a.
- Si ambos dictámenes resultasen negativos, el artículo, al menos en su forma actual, será rechazado.
- En caso de que el escrito arrojará un dictamen positivo y otro negativo la decisión final recae sobre el Comité Editorial, que ponderará las opiniones emitidas por los revisores.

Los plazos de revisión de artículos pueden tomar como máximo 30 días.

Las comunicaciones se realizarán a través de plataforma OJS.

## ***Normas Éticas***

El código de ética para autores (as), evaluadores (as) y editores (as) fue elaborado con base a las Core practices del Committee on Publication Ethics (COPE), reconocido internacionalmente.

## ***Política de plagio***

Revista Linales adscribe a la Declaración de Singapur sobre la Integridad de la Investigación. Todos los documentos publicados deben adscribir y cumplir con dichos criterios. El equipo editorial toma las medidas necesarias para identificar y evitar la publicación de documentos en los que se haya producido una conducta indebida en la investigación, incluidos el plagio, la manipulación de citas y la falsificación/fabricación de datos, entre otros.

Revista Linales utiliza, siguiendo la política antiplagio de la Universidad Central de Chile, el software PlagScan Pro, al que son sometidos todos los

manuscritos recibidos, antes de comenzar su proceso de evaluación. No se considerarán para su publicación manuscritos enviados a otras revistas, ni publicaciones redundantes.

### ***Responsabilidad de los autores***

Los autores que envíen escritos, deberán atenerse a la norma editorial de la Revista.

Respecto a la originalidad y plagio, es imprescindible que el envío de un escrito sea, inédito. Por tanto, este escrito no puede haber sido publicado anteriormente, ni puede encontrarse en proceso de evaluación por parte de otra revista científica.

Las citas textuales de escritos que pertenezcan al mismo autor o a otros autores deben ir con su respectiva cita y referencia bibliográfica. Un texto copiado que aparezca en el escrito como propio del autor, será considerado plagio. Por lo tanto, el artículo será rechazado y denunciado.

El autor debe reconocer explícitamente en su escrito el trabajo de otras personas y citar debidamente las publicaciones en las que ha basado su escrito. Así como también, deberá señalar las fuentes de financiamiento del estudio del que da cuenta el manuscrito.

En el escrito, deberán estar señalados como co-autores, todas aquellas personas que han contribuido en la creación, diseño y ejecución del escrito. Asimismo, la colaboración de otras personas que hayan contribuido de alguna manera en el manuscrito.

Si es necesario se podrá solicitar a los autores que entreguen los datos originales de su trabajo.

El autor principal, deberá mantener comunicación con la revista. Y será el responsable de que todos los co-autores hayan visto el manuscrito en su versión final y están de acuerdo con su publicación.

Toda investigación incluida en un escrito debe haber sido aprobada por un comité de ética de investigación. Dicha aprobación debe aparecer de manera explícita en el artículo enviado para revisión.

## ***Responsabilidad de los revisores***

La evaluación por pares es esencial para las decisiones editoriales y para el mejoramiento de los manuscritos recibidos.

Si un evaluador no se siente capacitado para revisar el manuscrito, debido a que no es de su experticia, deberá notificar oportunamente al editor y excusarse del proceso de revisión y arbitraje con el objetivo de ser remplazado por un evaluador competente en la temática requerida.

Los escritos enviados a evaluación por pares serán presentados de forma anónima (sin señalar el nombre del autor o afiliación institucional). Todos los trabajos evaluados deben ser mantenidos en confidencialidad por parte de los evaluadores. Por lo tanto, no podrán enviarse, ni mostrarse ni discutirse con otras personas, excepto en casos especiales, que sean designados por el editor.

La información obtenida en el arbitraje no podrá de ninguna manera ser utilizada para provecho personal.

Los evaluadores deberán realizar un trabajo objetivo, es por esto que la crítica personal no se considera apropiada. Los comentarios y correcciones, deberán expresarse con claridad, fundamentando las observaciones y comentarios respecto al escrito.

Los evaluadores, deberán identificar si alguna fuente teórica está siendo utilizada en un artículo sin ser citada. Si el revisor descubre que el manuscrito tiene similitudes con otros escritos, debe comunicárselo al editor, alertando acerca de cualquier posible situación de plagio en un escrito, ya sea parcial o total.

Los evaluadores no podrán revisar escritos con los que tengan conflictos de interés debido a relaciones de coautoría, familiar, amistad, rivalidad u otro tipo de relación con el autor o co-autores. Si existe un conflicto de interés, se enviará el artículo a un evaluador alternativo.

## ***Responsabilidades del editor***

El equipo editorial de la revista, tendrá la decisión final sobre la publicación de los artículos. Su decisión la basará en la coherencia con la línea editorial de la revista, el juicio de los revisores, adecuación a las normas para autores y su relevancia para la disciplina. Los escritos solamente serán evaluados por su calidad intelectual y su originalidad. El editor, evaluará sin tomar en cuenta la raza, género, nacionalidad, etnia, orientación sexual, creencias religiosas y/o creencias políticas de los autores.

El editor mantendrá en confidencialidad los escritos que serán evaluados, no revelando información alguna, tanto respecto de sus temáticas, como su autoría, datos, análisis o conclusiones. Esto es aplicable en el transcurso de la evaluación para todos los manuscritos, así como también, con los trabajos que no serán publicados.

El Editor no podrá utilizar para su propio beneficio ninguna información que se presente en los escritos.

El editor responderá por cualquier eventual conflicto ético que pueda aparecer producto del envío de trabajos o de alguna queja emitida por miembros de la comunidad científica, quienes pueden pesquisar errores o plagio. Todo conflicto ético será resuelto por el Equipo Editorial a la brevedad, de manera de resguardar la credibilidad de la revista, la autoría de los participantes y a la comunidad lectora.

## ***Declaración de privacidad***

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

### ***Aviso de derechos de autor/a***

Aquellos autores/as que tengan publicaciones con esta revista, aceptan los términos siguientes:

- Los autores/as mantendrán sus derechos de autor y garantizarán a la revista el derecho de primera publicación de su obra, lo cual estará simultáneamente sujeto a la Licencia de reconocimiento de Creative Commons 4.0 que permite a terceros compartir la obra siempre que se indique su autor y su primera publicación esta revista.
- Los autores/as podrán adoptar otros acuerdos de licencia no exclusiva de distribución de la versión de la obra publicada (p. ej.: depositarla en un archivo telemático institucional o publicarla en un volumen monográfico) siempre que se indique la publicación inicial en esta revista.
- Se permite y recomienda a los autores/as difundir su obra a través de Internet (p. ej.: en archivos telemáticos institucionales o en su página web) antes y durante el proceso de envío, lo cual puede producir intercambios interesantes y aumentar las citas de la obra publicada.



Universidad  
Central

Facultad de Medicina  
y Ciencias de la Salud

Carrera de Psicología  
Escuela de Psicología y Terapia Ocupacional

ISSN 0719-1758 ed. impresa  
ISSN 0719-7748 ed. en línea