

Primer Semestre 2018

Año: 10, N° 18

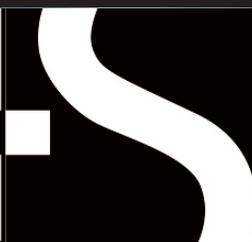


Revista del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas

Universidad Católica Boliviana "San Pablo"

Cochabamba-Bolivia

ISSN 2074-0700

CON-  **ciencias Sociales**

CON- **ciencias Sociales**

**Revista del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad Católica Boliviana “San Pablo”**

Año: 2018 N°: 18

Junio, 2018

Cochabamba - Bolivia

CON-SCIENCIAS SOCIALES

Esta revista semestral fue creada en el año 2009 por el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo".

MISIÓN

La misión de la revista Con-ciencias Sociales es promover el debate científico en todas las áreas de ciencias sociales por medio de la difusión de investigaciones de docentes, estudiantes e invitados especiales, con el objetivo de contribuir con análisis y respuestas a la problemática social vigente y emergente.

UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA "SAN PABLO" (UCB SP) UNIDAD ACADÉMICA COCHABAMBA

Luis Alfonso Vía Reque

Rector Regional

Carlos Arroyo Gonçalves

Director Académico Regional

Carlos Colomo Vargas

Director Administrativo y Financiero Regional

Walter D'Alía Abularach

Director Regional de Pastoral Universitaria

Véronique Magali Thomas Gerbe

Directora Departamento de Ciencias Sociales y Humanas
Directora Revista Con-Sciencias Sociales

Consejo Editorial Interno

Carlos Arroyo Gonçalves UCB SP, Cbba – Bolivia
Véronique Magali Thomas Gerbe UCB SP, Cbba – Bolivia
Camilo Kunstek Salinas UCB SP, Cbba – Bolivia
Mónica Daza Ondarza UCB SP, Cbba – Bolivia
Nancy Vaca Aramayo UCB SP, Cbba – Bolivia
Sheyla Salinas Arrázola UCB SP, Cbba – Bolivia
Edwin Claros Arispe UCB SP, Cbba – Bolivia

Comité Científico

Fernando Mayorga Ugarte, CESU, Universidad Mayor de San Simón, Cbba – Bolivia
Gustavo Rodríguez Ostria
Erick Roth Unzueta, UCB SP, La Paz – Bolivia
Manuel Sánchez de Diego, Universidad Complutense de Madrid
Augusto Jordán, UCB SP, Cochabamba – Bolivia
Cecilia Erostequi, Antropóloga, Consultora independiente

Comité de Redacción y Ortografía

Andrea Alemán Andrade

Editores

Víctor Romero Morales
Nayra Ortega Zelada

Asistentes de edición

Valeria Terceros Delgadillo
Sofía Villalobos Galindo
Alison Torrez Subieta

Traductores

Susan Amurrio Derpic (Inglés)
Silvia Barrón Torrico (Inglés)
Rodrigo Almeida Cardona (Portugués)
Edwin Calla Durandal (Portugués)

Diseño de la Revista Con-Sciencias Sociales

Erick Gerardo Bustos Loayza

Diagramación de la Revista Con-Sciencias Sociales

Erick Gerardo Bustos Loayza

Fotografía de portada

Ramiro Baptista Revilla - Gris

Criterio de originalidad: El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

Dirección:

Universidad Católica Boliviana "San Pablo"
Calle M. Marquez, esquina Parque Jorge Trigo Andía – Zona Tupuraya
Teléfono (591) 4-4293100 Fax (591) 4-4291145 Apartado Postal 5381
thomas@ucbcba.edu.bo (interno 235)
www.ucbcba.edu.bo
Cochabamba – Bolivia

Contenido

- 7- 15 Abordaje teórico del proceso comunicacional asociado al cine
Nataniel Octavio Aguirre Borcezi
- 16- 23 Estructuralismo en ciencias sociales.
El estructuralismo general y sus modalidades disciplinarias
Alex Ojeda Copa
- 24-38 Teseo el evaluador: Experiencias con la asignatura de
Producción de Recursos Basados en TIC
Willy Javier Rocabado Aue
- 39-48 La condición de la violencia humana: su nocividad
Víctor Romero Morales
- 49-64 La experiencia emocional de relacionarnos con otros:
Adolescencia y estilos de apego
Andrea Alejanda Vargas Calle
- 65-67 Formato de presentación de trabajos para la revista Con-Sciencias Sociales
- 68-70 Información sobre los programas académicos del Departamento de Ciencias Socias y Humanas

Presentación Revista No. 18

El Consejo Editorial de Con-Sciencias Sociales pone a consideración de la comunidad académica y público en general el décimo octavo número de la revista del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”.

A partir del desafío de hacer visible la cualidad multidimensional y transdisciplinaria de los fenómenos sociales con miradas desde diversas experiencias investigativas, se presenta en este número una mirada integral a varios fenómenos sociales estudiados. Las perspectivas teóricas y metodológicas pertinentes utilizadas constituyen un espacio diverso metodológica y teóricamente de dialogo interdisciplinario.

En este número, desde la Comunicación Social, Nataniel Octavio Aguirre Borcezi desarrolla un “Abordaje teórico del proceso comunicacional asociado al cine”, reflexionando sobre importancia de la formación profesional, como condición para el agenciamiento de procesos comunicacionales, que afectan a la dimensión simbólica del cine.

Posteriormente el artículo construido desde la mirada sociológica “Estructuralismo en ciencias sociales. El estructuralismo general y sus modalidades disciplinarias”, de Alex Ojeda presenta la propuesta de un enfoque general del estructuralismo que abarque todas las ciencias sociales, para luego mostrar sus variantes en los estructuralismos particulares de algunas de sus disciplinas más importantes. La motivación del autor consiste en mostrar la vigencia, riqueza y utilidad del concepto de estructura y del estructuralismo.

En un aporte a la reflexión pedagógica Willy Javier Rocabado presenta “Teseo el evaluador: experiencias con la asignatura de Producción de Recursos Basados en TIC” el texto condensa un proceso de Investigación Acción Participativa llevado a cabo en la asignatura de Producción de Recursos Basados en TIC en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). El centro de la propuesta que sistematiza el texto recupera la experiencia de docente y estudiantes en la construcción de los instrumentos de evaluación que fueron utilizados para la asignatura.

Víctor Romero Morales, aporta la reflexión filosófica a este número, en el artículo “La condición de la violencia humana: su nocividad” en el cual, con argumentos provenientes de la ciencia, la literatura y la religión, el presente artículo plantea una idea sobre la violencia humana. Dicha idea afirma que el comportamiento violento del hombre es nocivo más que todo por la racionalidad negativa que contiene.

“La experiencia emocional de relacionarnos con otros: adolescencia y estilos de apego” de Andrea Vargas muestra estudio cualitativo acerca de la conexión entre los estilos de apego (establecidos a partir de experiencias de relacionamiento tempranas con figuras de apego) y la etapa de la adolescencia que los hace más evidentes.

Esperamos colmar las expectativas de nuestros lectores con esta décima octava publicación que invita al análisis y reflexión de temas actuales, cotidianos, que son de gran interés y utilidad para la comunidad académica y para la población en general, seguros de que seguiremos contando con su compañía en la lectura de la realidad desde las ciencias sociales.

Cochabamba, junio de 2018

Abordaje Teórico del proceso comunicacional asociado al cine

Theoretical approach to the communicational process associated with cinema

Autor: Nataniel Octavio Aguirre Borcezi
natanielaguirre@gmail.com

El autor es boliviano, egresado de la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UMSS. En esta universidad, ha elaborado un proyecto de propuesta para la creación de una carrera de Cine a nivel profesional, en base a un diseño curricular basado en competencias. Dicha propuesta actualmente se encuentra en evaluación. Ha escrito más de 40 artículos de interés histórico en la revista AHORA Historias y Leyendas de Cochabamba, donde tuvo el cargo de jefe de prensa. Ha sido también periodista para el periódico La Voz. Actualmente se encuentra ejerciendo el cargo de Gerente General en la Empresa Anima Mundi Publicidad en la ciudad de Cochabamba.

AGUIRRE BORCEZI, Nataniel O. (2018). "Abordaje teórico del proceso comunicacional asociado al cine". Con-Sciencias Sociales, Año 10 - N°18 - 1° Semestre 2018. pp 7-15. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

Resumen

El presente artículo expone la importancia de la formación profesional como condición para la agencia de procesos comunicacionales que afectan la dimensión simbólica del cine. La cultura y la identidad son aspectos esenciales, mutuamente afectados en los procesos interpretativos. Por este motivo, la hermenéutica adquiere relevancia, como herramienta para hacer efectivo el abordaje práctico de los diferentes elementos y actores de dicho proceso de comunicación en sus contextos. En este sentido, se plantean las perspectivas del sistemismo a través del pensamiento complejo (Morin) y la teoría de la estructuración (Giddens) como puntos de partida para el presente enfoque teórico. Esta propuesta teórica es uno de los aspectos abordados por un amplio trabajo de investigación social llevado a cabo por el autor.

Palabras claves: Proceso comunicacional, teoría de la estructuración, pensamiento complejo, cineasta como comunicador

Abstract

This article exposes the importance of professional training, as a condition for the agency of communicational processes, which affect the symbolic dimension of cinema. Culture and identity are essential aspects, mutually affected in interpretive processes. For this reason, hermeneutics is given relevance, as a tool to make effective the practical approach of the different elements and actors of said communication process in their contexts. In this sense, it is posed the perspectives of systemism through complex thought (Morin), and the theory of structuring (Giddens) as points of departure for the present theoretical approach. This theoretical proposal is one of the aspects addressed by a broad social research work carried out by the author.

Key words: Communication process, Theory of structuring, Complex thinking, Filmmaker as communicator

Resumo

Este artigo expõe a importância da formação profissional, como condição para a agência dos processos comunicacionais, que afetam a dimensão simbólica do cinema. Cultura e identidades são aspectos essenciais, mutuamente afetados nos processos interpretativos. Por esta razão, a hermenêutica é dada como uma ferramenta para tornar efetiva a abordagem prática dos diferentes elementos e atores do processo de comunicação em seus contextos. Nesse sentido, são propostas as perspectivas do sistemismo através do pensamento complexo (Morin), e a teoria da estruturação (Giddens) como pontos de partida para a presente abordagem teórica. Essa proposta teórica é um dos aspectos abordados por um amplo trabalho de pesquisa social realizado pelo autor.

Palavras chave: Processo de comunicação, teoria da estruturação, pensamento complexo, o cineasta como comunicador

INTRODUCCIÓN

En base a entrevistas realizadas por el autor a expertos en cinematografía nacional, como Cecilia Banegas, Andrés Laguna, el director de cine Juan Carlos Valdivia o el director de fotografía César Pérez, la cultura nacional asociada al cine se inclina actualmente, con marcada preferencia, hacia la producción de la mega industria hollywoodense. Al cine nacional se lo percibe como una extensión menesterosa de uno mucho más elaborado. No se le atribuye una calidad técnica interesante, ni una personalidad propia, al menos no por las amplias mayorías de consumidores culturales.

En este sentido, el actual proceso constitutivo de identificación del cine nacional en Bolivia está amenazado: “no existe una dinámica dialogal franca entre múltiples obras, un discurso común, ni mucho menos la aplicación generalizada de un conjunto de técnicas ‘made in Bolivia’. Es decir, se hace sumamente complejo saber qué es lo que se hace que podamos llamar ‘cine boliviano’”(ESPINOZA & LAGUNA, 2011, p. 271).

Con una pobre formación del cineasta orientada en el mejor de los casos al conocimiento técnico, este medio de comunicación cuyo producto u “objeto cultural” (GIDDENS & TURNER, 1995, p. 21) es de consumo masivo, va perdiendo personalidad y calidad, produciendo una ruptura del nexo comunicativo entre autor e intérprete. Salvo honrosas excepciones, el cine cosmopolitaes simplemente prediseñado en plantillas muy bien elaboradas y readaptado por nuestros realizadores.

La cultura y la identidad son aspectos esenciales, mutuamente afectados en procesos interpretativos. Por ello, en el presente artículo se otorga relevancia a la hermenéutica como herramienta para hacer efectivo el acercamiento práctico de los distintos elementos y actores del proceso comunicacional en sus contextos y, brindar de esta manera, identidad enunciativa al cine nacional.

Se plantea de manera complementaria las perspectivas del sistemismo a través del pensamiento complejo (MORÍN), y la teoría de la estructuración (GIDDENS) como puntos de partida teóricos que los profesionales de las artes deben incorporar a su formación para interpretar la cultura que les rodea.

Para coadyuvar en tal efecto, debe tomarse en cuenta el punto de vista de la Comunicación Social y, de manera expresa, de la Comunicología como su aspiración científicista, que más que una perspectiva unidisciplinaria, es un “horizonte conceptual de visibilización del objeto comunicacional” (TORRICO, 2004: 17). Ese objeto que viene siendo el proceso de la comunicación, consta de diversos componentes interrelacionados en sinergias o en desequilibrios. Solo así podremos ver que el cine no es un componente parcelado de la realidad social o un determinado medio de transmisión de información, sino que forma parte de todo el sistema de producción simbólica del ser humano.

1.1.El cine en el proceso comunicacional

Para precisar aquello que le compete a la Comunicación, como campo disciplinario autónomo, se debe delimitar los rasgos universales comunes esenciales a todo proceso comunicacional, sin importar sus implicaciones contextuales o particulares. En este sentido, Antonio Pasqualí, señala tres elementos básicos en un proceso comunicacional, estos son: el emisor, el medio de comunicación y el receptor. A pesar de ello, el teórico amplía este esquema básico con la identificación de canales naturales, para la codificación y decodificación del mensaje, quedando los canales artificiales, como posibles aparatos amplificadores o transportadores del mensaje, coyunturales, pero no determinantes para un proceso comunicacional (Cf. PASQUALI, s.f.: 39).

El cine, siendo un medio de comunicación, transmite y contiene un objeto cultural que viene a ser la película. Esta, al integrarse a la cultura, sirve de vínculo entre el transmisor y su receptor. Por tanto, el cine no es por sí mismo un objeto de estudio de la Comunicología, sino parte de él, pues como ya se hizo referencia, se hace pieza en el proceso comunicacional. Se puede inferir que el film, como objeto cultural, está inserto en un proceso comunicacional de largo plazo entre el escritor y el lector, sometido a ambigüedades interpretativas mayores a las dadas en “contextos de co-presencia” (GIDDENS & TURNER, 1995: 21).

El cine se constituye en vehículo del mensaje, y éste se transfigura en la película, en su totalidad e independencia como objeto cultural; se desliga de su autor. Es un medio de comunicación, que transmite una forma expresiva de la voluntad de su creador, pero a la vez, al desligarse del contexto de inmediatez en su creación, constituye un objeto cultural que solo cobrará sentido en las referencias lingüísticas culturales del espectador.

A través de él, se transmite una gran cantidad de signos lingüísticos; por ello, está sometido a una intensa polisemia, complejizada por el poder creativo del productor del mensaje, el potencial interpretativo del espectador y la estructuralingüística a la que se adscribe. Para Anthony Giddens, en los contextos de acción práctica, “la comunicación es ‘elaborada’ por los interlocutores, aunque la mayor parte de tal ‘elaboración’ se lleva a cabo rutinariamente como parte del proceso de control reflexivo en el control práctico. Los objetos culturales -que no son los objetos mismos de la comunicación- como el cine, rompen esta simetría [...]” (GIDDENS, 1980), y se entregan a los complejos procesos interpretativos que implican la escritura y lectura. El problema está, en que “para forjar el nexo comunicativo entre el escritor del objeto cultural y su intérprete es preciso llevar a cabo tareas hermenéuticas más definidas y explícitas” (Ibid).

La asimetría y complejidad del proceso comunicacional asociado al cine, plantea la necesidad de entablar una estrategia educomunicacional destinada a mejorar la calidad comunicativa entre el cineasta y su público, a partir de un proceso de formación profesional.

La formación por competencias para los cineastas es una pertinente estrategia educomunicacional para lograr estos objetivos, al enmarcarse en la línea conceptual de la Teoría General de los Sistemas (TGS), o sistemismo. Esta macro teoría, o matriz teórica social, se opone a la fragmentación analítica impuesta por la Ilustración, para proseguir los estudios de lo social desde una “aproximación teórico-metodológica integradora”, (TORRICO, 2004: 67), sustentada en el concepto de sistema.

Dentro de la TGS, el “pensamiento complejo” desarrollado por Edgar Morín, se aplica aquí, tanto para analizar el proceso comunicacional asociado al cine como para la formación basada en competencias. Cabe recalcar que el sistemismo puede trascender en su enfoque, la localidad de un acto comunicacional; por tanto, se predispone como el mejor punto de observación conceptual del fenómeno del cine.

Para el pensamiento complejo, la categoría esencial en las Ciencias de la Comunicación desde las que abordamos el proceso cinematográfico, es la del significado (Ibid). En este marco, para analizar los procesos comunicacionales es menester que se lleven a cabo análisis y síntesis de las estructuras convencionales lingüísticas enunciativas, en relación con la intención significativa, el contexto, la historia y el proceso de producción de sentidos. Cuando menciono las estructuras convencionales lingüísticas enunciativas, me refiero a lo que de común hay en la estructura lingüística social para propiciar el mutuo entendimiento. Creo que es importante estudiar esto con relación a la intención significativa del autor, o los autores.

Es de vital importancia, en el sistemismo, la presencia del pensamiento complejo, de la vocación por plantear soluciones a posibles contingencias; pues no todo acto en la comunicación obedece a la premeditación racional. Este es el principio de entropía que pone en riesgo el correcto flujo interpretativo. En la teoría de la estructuración también se encuentra presente esta intención; pues desde ella se hace evidente la importancia de la “conciencia práctica”¹, impredecible, que se subsume al proceder humano en los distintos contextos de la vida social. A raíz de lo anteriormente expresado, se introduce un nuevo elemento en el modelo complejo de la comunicación: La interferencia.

Para continuar con la mención de estos elementos imprescindibles presentes en cualquier sistema complejo de la comunicación, se debe hablar de la sinergia, la cual consiste en la afectación mutua de todas las partes de un sistema, y la retroalimentación, que viene a ser la sinergia entre el emisor y el receptor.

A este esquema puede agregarse el concepto de competencia comunicativa, acuñado por Dell Hymes (1980), quien a su vez amplía el trabajo de Noam Chomsky sobre la competencia lingüística. El trabajo de Hymes se enfoca en observar el proceso contextual de la comunicación delante del conocimiento de la lengua que pueden tener los interlocutores; esta última sería una competencia lingüística. Las competencias comunicativas dentro del pensamiento complejo, son aquellas que empleamos los seres humanos dentro de contextos específicos donde se da la interacción.

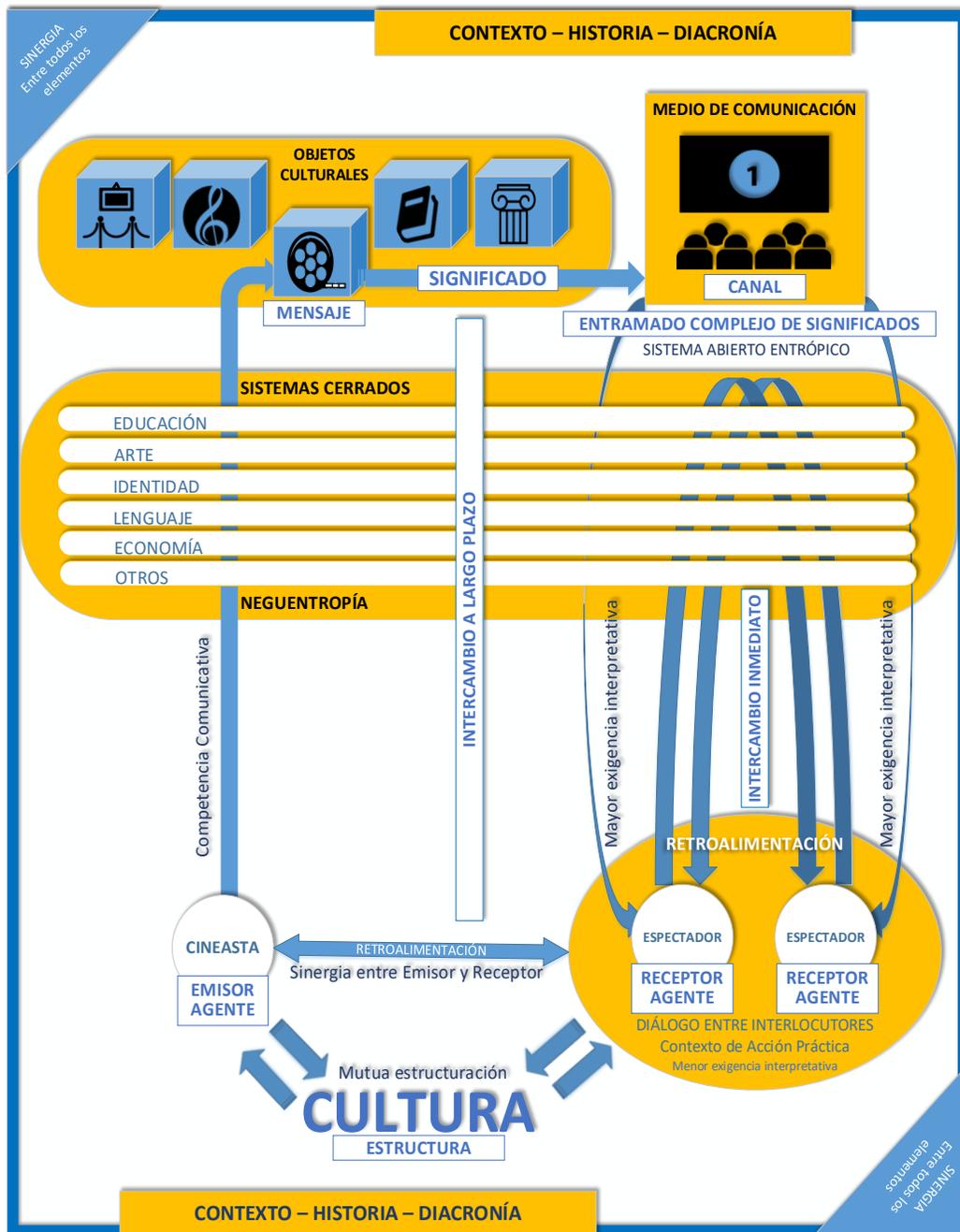
Por tanto, el individuo competente en el uso del lenguaje, es aquel que “lo emplea con los otros, entendiendo y haciéndose entender” (TOBÓN, 2008: 46); en cambio, una persona competente en la comunicación, es aquella que “puede determinar cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quien, donde y en qué forma; cuándo es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros” (TOBÓN, 2008: 26). Se hace evidente la necesidad y responsabilidad de todo agente de producción cultural para hacer uso de estas competencias comunicativas.

De esta manera la Matriz Teórico Social Sistémica, se constituye en una pertinente posición filosófica de lo que se entiende por constitutivo de la realidad, en cuanto al proceso comunicacional, ya no dialéctico, sino dialógico. El estudio de la complejidad en la comunicación, encuentra en su integración con la formación profesional un escenario donde estos intercambios de sentidos adquieren importancia estructural para la sociedad y las culturas en ella coexistentes. A su vez el producto del cine, como objeto cultural, dentro de su perspectiva crítica, está igualmente inscrito en la TGS a través de la teoría de la estructuración, la cual pretende una búsqueda y reconocimiento de tales sentidos a través del pensamiento hermenéutico y la filosofía fenomenológica.

A esta perspectiva, para entender la vinculación del cine a la comunicación, como objeto cultural, se puede sumar también la “teoría de la estructuración” de Antony Giddens, igualmente enmarcada en la TGS. Su vinculación a este análisis se explicará más adelante.

Gráfico 1

Proceso de la comunicación como sistema complejo



Fuente: Elaboración propia a partir del pensamiento complejo y la teoría de la estructuración.

En el gráfico 1 se pueden observar integrados los elementos del proceso comunicacional tal como fueron expuestos en el presente acápite. Como se observará, difiere de los modelos informacional y cibernéticos, por cuanto se lo realiza en base a los aportes del pensamiento complejo y la teoría de la estructuración.

2. ¿QUÉ DICE EN GENERAL LA TEORÍA GENERAL DE LOS SISTEMAS?

Para elaborar un objeto cultural asimilable en nuestro medio, un cineasta deberá captar lo inesperado en su complejidad e interpretarlo. La película producida se adscribirá luego al sistema convencional del lenguaje con criterios de originalidad, profundidad reflexiva y estandarización.

Para lograr entender estas interacciones complejas de la realidad se plantea la teoría general de los sistemas como medio para trascender la localidad, y llegar a la “causalidad global que concierne al sistema de todas las entidades[...], en su conjunto” (NICOLESCU, 2000: 21).

Las partes del sistema lo constituyen en una interacción cooperativa expresada en unidad o “sinergia”, que va de la partícula cuántica al cosmos. Este pensamiento es transferible a la biología, en tanto sistemas con interacciones, y lo mismo pasa en las ciencias sociales e incluso la filosofía científica.

En todos los ámbitos, a nivel transdisciplinar se hace necesario estudiar no sólo partes y procesos aislados, “sino también resolver los problemas decisivos hallados en la organización y el orden que los unifica, resultantes de la interacción dinámica de las partes y que hacen al diferente comportamiento de éstas cuando se estudian aisladas dentro del todo” (VON BERTALANFFY, 1986: 30). La sociedad, para el sistemismo, es resultante de estas interacciones entre los individuos y entidades que la componen.

En el marco de la TGS, surge también el “pensamiento complejo”, sustentado por Edgar Morín, quien somete a juicio, conceptos como separación analítica, orden y validez absoluta. A ellos contrapone, su pensamiento “ecologizante”, como él lo denomina, situando todo acontecimiento en relación con su medio ambiente (Cf. ORRICO VILLANUEVA, 2004: 73).

La comunicación es, para el pensamiento complejo, un proceso que debe ser abordado en diferentes aspectos como el biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico (Cf. TOBÓN, 2008: 23), pero todos interrelacionados por formar parte del entramado de la vida humana misma y ésta en su entorno. Esta concepción, es sobre todo epistemológica e implica precisamente una nueva manera de pensar antes que formular un criterio de verdad.

El pensamiento complejo es propenso a tomar en cuenta la indeterminación, lo inesperado, porque hacerlo condiciona una visión más integral de ciertos fenómenos, los cuales están sujetos a interacciones y retroacciones en un ambiente o contexto dado.

3. LAS PELÍCULAS COMO OBJETOS CULTURALES EN LA TEORÍA DE LA ESTRUCTURACIÓN

Para el presente caso, la estructura es una elaboración cultural semántica convencional que sirve de pauta para la elaboración de productos culturales o textos. Estos pueden ser libros, esculturas, estructuras cuerpos conceptuales de las ciencias, etc. Giddens define en su teoría de la estructuración a los objetos culturales como “artefactos que trascienden los contextos de presencia/estado pero que son distintos de los objetos en general en la medida en que incorporan formas de significación ‘ampliadas’” (GIDDENS, 1980: 21).

Estas ampliaciones pueden ser entendidas al tomar en cuenta que la estructura lingüística y el sujeto pueden estar mediados por estos objetos culturales, pues tienen naturaleza sincrónica y son leídos e interpretados en un contexto sociocultural determinado.

Para que los objetos culturales sean tales, Giddens (1980) les atribuye ciertas condiciones mínimas:

Los objetos culturales involucran un distanciamiento entre productor y consumidor. La interpretación de los objetos culturales se realiza sin el conocimiento mutuo de los interlocutores, como se podría dar en contextos de copresencia, y sin el control coordinado que los individuos presentes ejercen como parte de la conversación informal.

Como consecuencia, el lector, consumidor o receptor adquiere mayor relevancia que el productor en el proceso interpretativo. Ellos son los que, con el uso de sus mediaciones psicológicas y culturales, reinsertarán los sentidos sobre los objetos en la cultura misma.

Disponen de un medio duradero de transmisión a través de los contextos. Este medio puede ser la sustancia física del objeto cultural o los modos a través de los cuales se difunde en distintos contextos.

Se encuentra en un medio de almacenamiento. En el caso de los objetos culturales esto implica codificación por medio de la cual la información contenida en el objeto pueda recuperarse, a diferencia de lo que sucede con la “evanescencia de la conversación” (GIDDENS, 1980: 25).

Tienen un medio de recuperación. Para ello debe haber un agente humano que pueda codificar la información contenida en el objeto con determinadas capacidades, como la de leer, y puede también hacer uso de instrumentos mecánicos sin los cuales es imposible acceder al material codificado.

De cualquier manera, la naturaleza de los objetos culturales únicamente puede entenderse con relación a la conversación, en esa “relación estrecha entre cultura, lenguaje y comunicación” (GIDDENS & TURNER, 1995: 22); y su importancia consiste en que introducen mediaciones nuevas entre la cultura, el lenguaje y la comunicación y por ello es deber del cineasta como comunicador, mejorar la dinámica interpretativa que le circunda.

4. IDENTIFICANDO AL CINE COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN

Adicionalmente, existen autores como Ian Jarvie, Andrew Tudor, Garth Jowett y James M. Linton que coinciden en destacar la importancia del cine como institución social y califican a la experiencia cinematográfica como un proceso comunicativo que sucede “dentro de un contexto socio-cultural determinado y que, en razón de su apelación emotiva, ejerce una gran influencia a la hora de configurar actitudes sociales e individuales”(PARDO, 1998).

Jarvie entiende el cine como un medio de comunicación social de categoría artística, “el primero, entre los medios de comunicación desarrollados en este siglo en madurar como forma de arte” (JARVIE, 1974: 15), que ha adquirido la consideración de “fenómeno social” (1974,9) gracias a su alcance e influencia. Para entender la relevancia particular que Jarvisle otorga al cine en la comunicación, se debe mencionar las funciones comunicacionales que el autor le atribuye al cine como medio de comunicación. Éstas serían las de “promover el entretenimiento, formar ideas o actitudes, o ambas cosas a un tiempo” (1974, 195).

Por su parte, Andrew Tudor, se aproxima al fenómeno cinematográfico desde el enfoque semiótico-estructuralista y sociocultural, aplicando al cine el modelo clásico del proceso de comunicación social, y hace énfasis en la posibilidad de interacción y la referencia al contexto sociocultural en el que se desenvuelve. Para la cuestión que nos ocupa, resulta de especial interés esta segunda, en la que Tudor aboga por una “consideración de las películas como modelos de cultura” (1974:153).

Para respaldar conceptualmente esta naturaleza comunicativa de la experiencia filmica, arguyen: “Las películas son mensajes generados dentro de un sistema de comunicación filmica. Por tanto, para entender a fondo su naturaleza, funciones y efectos, se requiere un enfoque que aborde el cine como proceso de comunicación” (Ibíd. citando a Jowett, G. & J. Linton). Este sistema de comunicación cobra un sentido amplio, cuando se lo entiende en cuanto medio de expresión de una cultura popular, pues toda cultura transmitida por un medio de comunicación se convierte en cultura popular.

Para el productor y gestor comunicacional británico David Puttnam, el cine es, ante todo y por su misma naturaleza, “un medio de comunicación social; concretamente, aquél que ejerce una influencia más directa y decisiva sobre el individuo y la sociedad”(En CODINA, 2001: 134). Esta definición la antepone incluso al hecho de poder ser el cineasta un artista, puesto que el arte en el cine es una posibilidad, así como el ánimo tendiente al lucro; en cambio, lo que no puede dejar de ser un cineasta es ser un comunicador.

5.LA PROPUESTA HERMENÉUTICA EN EL PROCESO COMUNICACIONAL DE LA FORMACIÓN Y EL CINE

Basado en los conceptos señalados, la presente propuesta apunta a la constitución de una visión interpretativa de la producción cultural o el texto para todas las ciencias sociales, descartando la influencia funcionalista que buscaba abordar lo social como un ámbito de las ciencias naturales, dentro de lo que Giddens llama el “consenso ortodoxo” (Cf. GIDDENS, 1982: 7). Esto obedece a la eliminación del concepto de función dentro del panorama científico social; el mismo ya no sirve para explicar las condiciones no anticipadas y las consecuencias no intencionadas del proceder humano.

Los cineastas tienen esta misma responsabilidad de captar las esencias en su contexto para aplicar lo aprehendido en los procesos creativos. Al mismo tiempo, es menester que el espectador pueda reconocer en el objeto cultural los vestigios o huellas del diálogo a largo plazo, que sostiene con el emisor o escritor del texto o creador del objeto cultural.

Esto se logra a través de una cultura cinematográfica común, con un sostenido vínculo comunicativo entre cineastas y espectadores. En nuestro medio será importante considerar una visión amplia y compleja del entorno, obtenida a través de la formación profesional, para hacer más íntimo y reflexivo el proceso comunicacional entre los cineastas y sus interlocutores en la sociedad boliviana.

BIBLIOGRAFÍA

- BANEGAS, Cecilia, (2017). Territorios y espacios de identidad en el cine boliviano. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, Issue 5, pp. 89-108.
- CODINA, Mónica, (2001). De la ética desprotegida. Ensayos sobre una deontología de la Comunicación. Pamplona, Universidad de Navarra.
- GETINO, Octavio. & SOLANAS, F, (1969). *Hacia un tercer cine: Apuntes y experiencias para el desarrollo de un cine de liberación en el tercer mundo*. s.l., s.n.
- GIDDENS, Anthony. & Turner, J., (1995). *La teoría social hoy*. Lima. Alianza.
- GIDDENS, Anthony, (1982). *Hermenéutica y teoría social*. California, UCP.
- GIDDENS, Anthony, (1980). *El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura*. Consultado en junio de 2018
En: <https://es.scribd.com/doc/17406337/El-Estructuralismo-y-El-Postestructuralismo-Giddens>
- JARVIE, Irving, (1974). *Sociología del cine: ensayo comparativo sobre la estructura y funcionamiento de una de las principales industrias del entretenimiento*. s.l.:Guadarrama.
- LAGUNA, Andrés & ESPINOZA, Santiago (2011) *Una cuestión de fe - Historia (y) crítica del cine boliviano de los últimos 30 años (1980 - 2010)*. Cochabamba: Nuevo Milenio.
- MORÍN, Edgar, (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional..
- NICOLESCU , Basarab, (2000). *Manifiesto de la trasdisciplinariedad*. Brasilia, UNESCO.
- PARDO, Antonio, (2001). *El cine como medio de comunicación y la responsabilidad social del cineasta*. En: *La ética desprotegida: ensayos sobre deontología de la comunicación*. Pamplona, Eunsa, pp. 117-141.
- PARDO, Antonio, (1998). *Cine y sociedad en David Puttnam*. *Communication and Society*, 11(2).
- PASQUALI GRECO, Antonio, (s.f.). *Comprender la Comunicación*. s.l.:s.n.
- SOLANO, David, (2012). *Estrategias de Comunicación y Educación para el Desarrollo Sostenible*. Santiago de Chile, UNESCO.
- TOBÓN , Sergio, (2008). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá, Ecoe ediciones.
- VON BERTALANFFY , Ludwig, (1986). *Teoría general de los Sistemas*. México DF, Fondo de Cultura Económica.

Recepción: 14/06/18
Aprobación: 6/07/18

AGUIRRE BORCEZI, Nataniel O. (2018). "Abordaje teórico del proceso comunicacional asociado al cine". <i>Con-Sciencias Sociales</i> , Año 10 - N°18 - 1° Semestre 2018. pp 7-15. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

Estructuralismo en ciencias sociales. El estructuralismo general y sus modalidades disciplinarias

Structuralism in social sciences. The general structuralism and its disciplinary modalities

Autor: Alex Ojeda Copa
alex.r.ojeda@gmail.com

Boliviano, Licenciado en Sociología y Magister en Investigación en Ciencias Sociales. Investigador adscrito al Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales (INCISO) de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO - UMSS).

OJEDA COPA Alex. (2018). "Estructuralismo en ciencias sociales. El estructuralismo general y sus modalidades disciplinarias". Con-Sciencias Sociales, Año 10 - N°18 - 1°Semestre 2018, pp 16-23 . Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar un enfoque general del estructuralismo que abarque todas las ciencias sociales, para luego mostrar sus variantes en los estructuralismos particulares de algunas de sus disciplinas más importantes. La motivación detrás de ello consiste en mostrar la vigencia, riqueza y utilidad del concepto de estructura y del estructuralismo, frente al desplazamiento hacia la subjetividad que en el último tiempo la hermenéutica, los estudios culturales y el pensamiento posmoderno han operado en la investigación social.

Palabras clave: Ciencias sociales, teoría social, estructura, estructuralismo

Abstract

The objective of this paper is to present a general approach of structuralism that covers all the social sciences, in order to then show differences in the specific structuralisms of some of its most important disciplines. The motivation behind this is to show the validity, richness, and usefulness of the concept of structure and structuralism, in relation to the shift towards subjectivity in which hermeneutics, cultural studies, and postmodern thinking have operated in social research lately.

Keywords: Social sciences, social theory, structure, structuralism

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar um enfoque geral do estruturalismo que abrange todas as ciênciassociais, para logo apresentarsuas variantes nos estruturalismos particulares de algumas das suas disciplinas mais importantes. A motivación atrás disso é mostrar a vigência, riqueza e utilidade do conceito de estrutura e do estruturalismo, diante do deslocamento para a subjetividade que nos últimos tempos a hermenêutica, os estudosculturais e o pensamento posmoderno tem operado na pesquisa social.

Palavras chave: Ciênciassociais, teoria social, estrutura, estruturalismo

INTRODUCCIÓN

Habitualmente se suele asociar al estructuralismo exclusivamente con el estructuralismo francés. Los principales representantes de este movimiento son de sobra conocidos: Lévi-Strauss en antropología, Foucault en filosofía e historia, Barthes en semiótica y Lacan en el psicoanálisis, quienes componen la denominada “pandilla de los cuatro”. Todos ellos comparten una vocación común extraída del Modelo Estructuralista de la Lingüística Saussuriana. Sin embargo, el estructuralismo en ciencias sociales es mucho más amplio. Contiene muchas más estrategias y matices distintos a las del estructuralismo francés, e inclusive algunos de estos “estructuralismos”, como el estructuralismo reticular americano, escapan a las conocidas críticas posestructuralistas.

El objetivo de este trabajo es presentar un concepto general de estructuralismo y luego analizar las variantes estructuralistas que existen en las distintas disciplinas de las ciencias sociales. Queremos mostrar, frente a las posturas posmodernas, que el estructuralismo tiene todavía vigor y utilidad en la investigación de los fenómenos sociales, y que muchas de las críticas posestructurales hacia el estructuralismo, en realidad son críticas a tan sólo una variante del estructuralismo, el francés.

Para ello, en primer lugar, definiremos de forma amplia el estructuralismo en ciencias sociales, estableciendo sus principios generales. En segundo lugar, veremos cómo esos principios adoptan modalidades diversas en cada disciplina; tomaremos algunos representantes centrales para los casos de la antropología, la sociología, la economía, la politología y la historia. Finalmente, concluiremos haciendo un redondeo de todo lo dicho y evaluaremos el potencial del estructuralismo tal y como lo definimos en este ensayo.

1. EL CONCEPTO DE ESTRUCTURA Y EL ESTRUCTURALISMO GENERAL

Todas las ciencias, incluidas las ciencias sociales, comienzan su trabajo con una suposición: que el campo de los objetos y eventos que estudian está de alguna forma estructurado. Es decir, que el campo de estudio no es un conjunto caótico y aleatorio de elementos, sino que existe cierto orden. El “estructuralismo”, en un sentido amplio, es una actitud compartida entre los científicos. Se podría decir que todos los campos de la investigación empírica son estructuralistas en el sentido de que se buscan estructuras más o menos duraderas, organizadas y relevantes en determinado campo de eventos y objetos. Aunque esta actitud variará en grado de intensidad, siendo el orden subyacente en el campo de estudio menor o mayor, llegando en algunas corrientes a algunos extremos.

¿Entonces qué es la estructura? Podemos partir del concepto general que nos plantea Piaget: “Diremos que hay estructura (en su aspecto más general) cuando los elementos estén reunidos en una totalidad que como tal, presente ciertas propiedades, y cuando las propiedades de los elementos dependan, entera o parcialmente de las características de la totalidad” (PIAGET, 1968: 34).

En este sentido, el concepto de estructura está ligado al concepto de sistema. Siguiendo esta línea, podemos definir de forma más sencilla a una estructura como un conjunto de elementos interrelacionados e interdependientes.

Como ya mencionamos antes, las ciencias son estructuralistas por principio. Esto no es para nada polémico en las ciencias naturales. Pero, ¿qué pasa con las ciencias sociales?, ¿existen estructuras sociales?, ¿está el individuo condicionado por ellas o es que estamos los científicos sociales autorizados solamente para hablar de individuos autónomos y cualquier otra entidad sería tachada de metafísica? Aquí ciertamente se encuentra uno de los debates más antiguos y profundos de las ciencias sociales, el de la estructura/agencia (Cf. GIDDENS 2000: 71). La pregunta clave para poder resolver esta cuestión, tomando el concepto de

estructura antes planteado, creemos que es la siguiente: ¿son los individuos interdependientes entre sí? Ésta pregunta nos permite aterrizar en el quid de la cuestión, y así evitar los falsos debates al respecto. Si la respuesta es afirmativa, entonces es posible encontrar ciertas formas de interdependencia, es decir, es posible encontrar estructuras.

Así, el “estructuralismo general” que planteamos tiene como objetivo estudiar estos patrones de interdependencia, que pueden ser sociales, económicos, políticos, simbólicos, de larga duración, etc. Este estructuralismo no hace aún precisiones sobre cuál es la naturaleza de la estructura: si tiene una realidad ontológica o simplemente es un constructo teórico abstracto; tampoco en qué grado es determinante: si determina totalmente a sus elementos o viceversa, o si simplemente es un factor más entre otros; tampoco sobre los métodos de captar esa estructura: si debe recurrirse a la semiótica, a la agregación de variables o la correlación estadística; entre otros parámetros. Todas estas cuestiones serán especificadas de acuerdo al contexto disciplinario, la perspectiva y el objeto de estudio.

No obstante, el estructuralismo general sí realiza ciertas elecciones y por tanto asume unos compromisos, dejando de lado otros; diferenciándose de otras estrategias, como la hermenéutica particularista. En primer lugar, está interesado más por patrones que por las individualidades específicas, por lo que asume un trabajo con un mayor grado de abstracción y tiene una tendencia más nomotética que idiográfica (Windelband). En segundo lugar, adopta principalmente una perspectiva etic y no emic, pues las estructuras relevantes, dada su extensión y complejidad, muchas veces no forman parte de la conciencia de los actores; además de que la reconstrucción de estas estructuras ameritaría un gran esfuerzo sistemático, que en general solo aquellos en posiciones de observadores estarían dispuestos a realizar. En tercer lugar, privilegia lo duradero por sobre lo efímero.

En los siguientes apartados, veremos las características particulares que asume el estructuralismo en distintas disciplinas sociales.

2. LA ESTRUCTURA DE LA CULTURA

El estructuralismo en la antropología cultural tiene como representante principal al antropólogo francés Claude Lévi-Strauss. Desde su perspectiva las culturas son sistemas. Para Lévi-Strauss existen patrones universales en los sistemas culturales que son producto de una suerte de estructura invariante de la mente humana. Es lo que Eliseo Veron denomina como el “principio de la identidad del hombre y la diversidad de las culturas” (VERON en LÉVI-STRAUSS 1987: 9). Entonces las estructuras culturales particulares pueden verse como un despliegue de unas estructuras más profundas y universales, las cuales Levi-Strauss está interesado en descubrir.

El marco básico de las teorías de Lévi-Strauss se deriva del trabajo de la lingüística estructural de Trubetzkoy y Jakobson, el conocido Círculo de Praga, que a su vez estuvo influido por la lingüística de Saussure (1997). Lévi-Strauss apunta su enfoque hacia la infraestructura inconsciente, así como también realiza un énfasis en la relación entre los términos, más que en los propios términos como entidades en sí mismas. En el sistema de Lévi-Strauss la mente humana es vista como un repositorio de una gran variedad de material natural, de la que selecciona pares de elementos que se pueden combinar para formar diversas estructuras. Los pares de oposiciones pueden separarse en elementos singulares para su uso en la formación de nuevas oposiciones.

En el análisis de los sistemas de parentesco, Lévi-Strauss sugirió que la estructura elemental, o unidad de parentesco, en el que se construyen todos los sistemas es un conjunto de cuatro tipos de relaciones vinculadas orgánicamente: hermano/hermana, esposo/esposa, padre/hijo, y hermano de madre/hijo de hermana (1969); incluso intentando posteriormente matematizar estas relaciones en una suerte de “álgebra

de parentesco”. Además, ha destacado que el énfasis en el análisis estructural de parentesco debe estar en la conciencia humana, no en las relaciones objetivas de ascendencia o consanguinidad. Sus detractores argumentaron que su teoría no podía ser probada ni demostrada y que su falta de interés en los procesos históricos representó una falla fundamental. Lévi-Strauss, sin embargo, cree que las similitudes estructurales subyacen a todas las culturas y que un análisis de las relaciones entre las unidades culturales podría encontrar los principios innatos y universales del pensamiento humano. Esgrimió ideas similares en el análisis de los mitos, buscando en los “mitemas”, pares de oposiciones y combinaciones en los ejes sintagmático y paradigmático.

Por tanto, la estructura de la cultura consistiría en una estructura inconsciente de elementos simbólicos binarios que operan a partir de ciertas reglas. Una combinatoria simbólica que inclusive es susceptible de matematizarse y que solo pueden ser descubiertas mediante un determinado análisis de las manifestaciones externas de la cultura. Esto último implica que la estructura está oculta.

3. LA ESTRUCTURA DE LA SOCIEDAD

En la sociología tenemos varias corrientes teóricas que utilizan el término estructuralismo o se basan implícitamente en un enfoque estructural. Aquí comentaremos brevemente sobre el implícito estructuralismo de Durkheim, como también del marxismo estructural de Althusser y además hablaremos de un estructuralismo poco conocido en nuestro contexto: el estructuralismo reticular americano. Por tanto, dejaremos de lado otras vertientes estructuralistas como ser la teoría de la estructuración de Giddens, el estructuralismo genético de Bourdieu, y las más allegadas al funcionalismo como ser el estructural-funcionalismo de Parsons, entre otras.

Durkheim no siguió explícitamente la lingüística estructural de su contemporáneo Saussure, aunque sí consideró al lenguaje como un ejemplo importante de un “hecho social”. Su teoría social general es, sin embargo, significativamente proto-estructuralista. La última gran obra de Durkheim, *Las formas elementales de la vida religiosa* (1915), toma como objetos teórico al conocimiento y la religión. Respecto al primero, Durkheim rechaza explícitamente tanto la visión empirista de que el conocimiento viene dado por la experiencia, y la racionalista o apriorista que considera que las categorías de conocimiento son de alguna manera inmanentes a la mente humana. Por el contrario, argumenta que esas categorías están constituidas a través de los sistemas de pensamiento que son socialmente variables: “Un concepto no es mi concepto; yo lo tengo en común con otros hombres”. La “conciencia colectiva es... una sui generis síntesis de conciencia particular... esta síntesis tiene el efecto de desacoplamiento de todo un mundo de sentimientos, ideas e imágenes que, una vez nacido, obedece a sus propias leyes” (DURKHEIM 1982: 394). La conciencia colectiva es, pues, absolutamente central para el orden social: es sólo a través de ella que la sociedad es capaz de controlar, de hecho construir, las personalidades humanas individuales que lo habitan.

Por otro lado, en la teoría marxista, Althusser realiza una interpretación estructuralista de la obra de Marx, además de una fuerte crítica de la visión marxista humanista, que considera como individualista y voluntarista. Althusser rechaza las explicaciones basadas en una esencia humana individual, a las cuales considera como ideologías. Pero, si la explicación no parte del hombre, entonces de ¿dónde parte? Justamente del concepto clave de estructura, que se puede inferir de la siguiente cita:

[Marx] Reemplaza los antiguos postulados (empirismo-idealismo del sujeto, empirismo-idealismo de la esencia), que están en la base tanto del idealismo, como también del materialismo pre-marxista, por un materialismo dialectico-histórico de la praxis; es decir, por una teoría de los diferentes niveles específicos de la practica humana (practica económica, práctica política,

práctica ideológica, práctica científica) en sus articulaciones propias, fundada sobre articulaciones específicas de la sociedad humana. Digamos, en una frase, que Marx sustituye el concepto “ideológico” y universal de la “práctica” feurbachiana por una concepción concreta de las diferencias específicas que permite situar cada práctica particular en las diferencias específicas de la estructura social (1978: 189-190) énfasis nuestro.

La concepción centrada en el ser humano, es cambiada por el de estructura y la superestructura, entendida como un conjunto de articulaciones de las diversas “prácticas” de la sociedad, más allá del individuo. Se aprecia además una combinatoria de lo social hacia la individual, que fuese tan cara a Lévi-Strauss.

Finalmente, nos detendremos en el estructuralismo americano, también llamado análisis estructural o análisis reticular (networkanalysis). La característica central del análisis estructural americano, y su diferencia con el enfoque positivista cuantitativo, consiste en que se fundamenta en el análisis reticular de las “relaciones” de los actores (enfoque relacional), en vez del análisis de variables de los “atributos” de los actores (enfoque sustancialista) (Scott 2000: 2-3). Es decir que se interesa principalmente por las relaciones sociales y las redes interdependientes que se forman a partir de esas relaciones, y no tanto en los atributos de los sujetos tratados como entes independientes.

Tal como lo explica Granovetter:

El análisis estructural explica el comportamiento social y las instituciones en referencia a las relaciones entre tales entidades concretas como son las personas y las organizaciones. Esto contrasta con el menos cuatro otras estrategias populares: (a) intentos reduccionistas de explicar mediante el foco hacia los individuos solamente; (b) explicaciones que enfatizan la primacía causal de conceptos abstractos como ideas, valores, armonías mentales y mapas cognitivos (por tanto, el “estructuralismo” en el Continente debe ser distinguido del análisis estructural en el presente sentido); (c) determinismo tecnológico y material; (d) explicaciones que usan “variables” como los principales conceptos analíticos (como en los modelos de “ecuación estructural” que dominaron gran parte de la sociología en los años de 1970), donde la estructura conecta variables más que entidades sociales reales (GRANOVETTER en WASSERMAN y FAUST 1994; traducción propia).

De esta forma vemos la principal diferencia del estructuralismo americano con el estructuralismo francés. Mientras éste apela a estructuras ocultas, simbólicas y abstractas, el estructuralismo americano apela a las estructuras concretas de acciones e interacciones entre actores, algo similar al concepto de estructura que manejaban Radcliffe-Brown y la escuela antropológica de Manchester.

De los tres enfoques estructuralistas presentados en este apartado, vemos que el de Durkheim y Althusser tienen cierta cercanía con el enfoque de Lévi-Strauss. Mientras que el estructuralismo americano, ciertamente brinda una propuesta diferente.

4. LA ESTRUCTURA DE LA ECONOMÍA

Aquí tomaremos como ejemplo central al llamado “estructuralismo latinoamericano”, que se opone frontalmente a las teorías económicas liberales de corte individualista, principalmente en lo que se refiere al desarrollo económico.

La teoría económica liberal asume que los actores económicos son individuos egoístas y racionales (*homo economicus*), que al interactuar libremente logran que el mercado funcione en equilibrio. Claramente puede verse en esta visión una concepción individualista, donde los actores flotan en una especie de limbo, sin valores sociales, sin relaciones sociales ni instituciones. Por el contrario, la visión económica estructuralista derivada del estructuralismo latinoamericano, se preocupa por las múltiples relaciones que existen entre los actores con el conjunto de la sociedad, tanto en una dimensión espacial como temporal o histórica:

Los fundadores del estructuralismo concibieron un enfoque sistémico, multidimensional y dinámico. Lo aplicaron al estudio de los incrementos y la distribución social de la productividad laboral generada en las sociedades centrales y a sus efectos en las sociedades periféricas. Esta perspectiva cuestiona la noción de mercados que se autorregulan y retornan a posiciones de equilibrio estable, presentándolos en cambio como una expresión cuantitativa de la posición de poder de las partes contratantes a nivel nacional o internacional. Los diferentes procesos y estilos de desarrollo van modificando la estructura de poder de los sistemas sociales y estos cambios se reflejan en la dinámica de precios relativos de los mercados (DI FILIPPO 2009: 181).

De este modo las estructuras sociales, entendidas como conjunto de relaciones y posiciones de los actores en función de algún recurso, son parte de la economía. Esta es una lección importante. Una visión estructural aplicada al campo económico, puede revelar una gran cantidad de conocimiento útil, como lo hizo en su momento el estructuralismo latinoamericano al revelar el sistema económico centro-periferia.

5. LA ESTRUCTURA DE LA POLÍTICA

En politología tenemos varias teorías que siguen al estructuralismo. Una definición de estructura, nos la da el politólogo Eduardo Andrade:

[...] la estructura es la representación mental de la disposición de las partes de un todo; este concepto implica una interrelación de diversas partes que se arreglan de cierta manera para constituir el objeto que es materia del análisis. Podríamos decir que en cierto sentido es un enfoque estático que se preocupa particularmente de cómo es un objeto. La estructura es una conceptualización formal realizada mediante un proceso de abstracción, de manera tal que nos permite entender el modo como están dispuestas las partes, independientemente de otros aspectos que pueda presentar el objeto que observarnos (ANDRADE, 1983: 243).

Destacamos aquí que la estructura es definida como una categoría analítica, más que una entidad oculta que debe descubrirse.

Específicamente, el estructuralismo en ciencia política puede asumir dos formas:

[...] la primera, consiste en el estudio de las estructuras institucionales a través de las cuales se desarrollan los fenómenos de poder, y se le llama también enfoque institucional. [...]; una segunda posibilidad es el análisis, no de las partes formales a través de las cuales se presentan los fenómenos de poder como pueden ser el Poder Ejecutivo, el Parlamento, la Judicatura, etc., sino de los conjuntos reales que determinan las decisiones de poder. [...] por ejemplo, al referirnos a los partidos políticos, los grupos de presión, la estratificación social o las teorías estructurales del poder (ANDRADE, 1983: 244).

Un aspecto clave en ello es que el estructuralismo político nos lleva a analizar las relaciones del Estado con otros actores y fenómenos sociales, yendo más allá de las instituciones políticas formales y de la “estadolatría” (Gramsci). Como también nos permite alejarnos de la concepción de los actores políticos como actores que simplemente buscan oportunidades (elecciones racionales), sin un contexto social y simbólico.

6. LA ESTRUCTURA DE LA HISTORIA

La historia no suele considerarse como una ciencia social, sino más bien como una disciplina de las humanidades. Esto debido a varios factores, entre los cuales están su fuerte apuesta a la narrativa, la fragmentación de las fuentes, la particularización, etc. Sin embargo, aquí también encontramos signos del pensamiento estructural en las primeras generaciones de la Escuela de los Anales y más específicamente en el concepto de “duraciones” de Fernand Braudel.

¿La historia posee estructura o es un montón de episodios contingentes y transitorios? Braudel, en cierta medida influido por Durkheim, Lévi-Strauss y Gurvitch, ve la historia a través de capas de duración: una corta, una mediana y una larga duración (BRAUDEL 1970). Su concepción de estructura es temporal:

[...] la palabra estructura. Buena o mala, es ella la que domina los, problemas de larga duración. Los observadores de lo social entienden por estructura una organización, una coherencia, unas relaciones suficientemente fijas entre realidades y masas sociales. Para nosotros, los historiadores, una estructura es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura; pero, más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar. Ciertas estructuras están dotadas de tan larga vida que se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones: obstruyen la historia, la entorpecen y, portanto, determinan su transcurrir. Otras, por el contrario, se desintegran más rápidamente (BRAUDEL 1970: 70).

Con esta concepción vamos de una concepción estructural atemporal en Lévi-Strauss a una concepción temporal de la estructura, en función de su duración. De entre todas las duraciones descritas, Braudel privilegia en sus propios estudios la larga duración.

CONCLUSIONES

Como se vio a lo largo del presente trabajo, existen diversas especificidades del estructuralismo en ciencias sociales. No existe un único modo de conceptualizar la estructura en los fenómenos sociales, como tampoco un mismo modo de estudiarlo. Es decir, existen ciertas diferencias ontológicas y epistemológicas entre los estructuralismos de las ciencias sociales.

El estructuralismo antropológico, enraizado en el estructuralismo francés y la lingüística estructural, sí contiene la célebre distinción entre lo manifiesto y oculto, tan claro a los estudios semióticos y psicoanalíticos. La estructura no es observable directamente, es una estructura mental inconsciente y simbólica. La cual puede ser aprehendida mediante procedimientos semiológicos y formalizada mediante procedimientos matemáticos.

Por otro lado, el estructuralismo de la sociología, la economía y la politología son más cercanos entre sí. Asumen, en general, que la estructura es una suerte de abstracción y un dispositivo heurístico que ayuda a comprender mejor las interrelaciones y las posiciones de un determinado fenómeno. Los métodos para aprehender esta estructura van desde la agregación estadística hasta otros métodos de reconstrucción cualitativa. Caso especial es el estructuralismo americano, que ve a las redes sociales como estructuras concretas de interacción y que utiliza principalmente una metodología cuantitativa basada en la teoría de grafos.

Finalmente, el estructuralismo en historia tiene características particulares, no vistas en los anteriores estructuralismos. Hace frente a la crítica de que el estructuralismo es a-histórico, una crítica que se dirigía principalmente al estructuralismo francés, al tomar como base de su definición la variable del tiempo. Así, una estructura histórica es un conjunto humano que dura en el tiempo.

No nos parece sensato desechar el estructuralismo, como desde distintas corrientes posmodernas, hermenéuticas y deconstruccionistas se viene pregonando hoy en día. A título de crítica del estructuralismo universalista, encarnado sólo en algunas versiones del estructuralismo francés, no se debe dejar de lado a los distintos estructuralismos desarrollados en las ciencias sociales. La perspectiva estructural es aún muy útil para la reconstrucción de aquello que conocemos como vida humana, que no es una vida individual y aislada, sino una vida social.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRADE SÁNCHEZ, Eduardo (1983). Introducción a la ciencia política. México, Harla.
BRAUDEL, Fernand (1970). La historia y las ciencias sociales. Madrid, Alianza.
DI FILIPPO, Armando (2009). Estructuralismo latinoamericano y teoría económica. En: Revista CEPAL 98: 181-202.
DURKHEIM, Emile (1982). Las formas elementales de la vida religiosa. Barcelona, Akal.
GIDDENS, Anthony (2000). Sociología. Madrid, Alianza.
LÉVI-STRAUSS, Claude (1969). Las estructuras elementales del parentesco. Buenos Aires, Paidós.
LÉVI-STRAUSS, Claude (1987). Antropología estructural. Barcelona, Paidós.
PIAGET, Jean (1968). El estructuralismo. Buenos Aires, Proteo.
SAUSSURE, Ferdinand (1997). Curso de lingüística general. Buenos Aires, Losada.
SCOTT, Jon (2000). Social network analysis: a handbook. London, Thousands Oaks, Calif: Sage.
WASSERMAN, Stanley y FAUST, Katherine (1994). Social network analysis: methods and applications. New York, Cambridge University Press.

Recepción: 15/06/18
Aprobación: 25/07/18

OJEDA COPA Alex. (2018). "Estructuralismo en ciencias sociales. El estructuralismo general y sus modalidades disciplinarias". Con-Sciencias Sociales, Año 10 - N°18 1°Semestre 2018. pp 16-23. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

Teseo el evaluador: Experiencias con la asignatura de producción de recursos basados en tic

Theseus the evaluator: Experiences with the course on production of resources based on ict's

Autor: Willy Javier RocabadoAüe
willy.rocabado@gmail.com

El autor nació en Cochabamba, Bolivia y se formó como comunicador en la Universidad Católica Boliviana San Pablo con una beca completa. Cursó una maestría en docencia universitaria en la Universidad Mayor de San Simón. Ha sido docente de pregrado y posgrado en ambas universidades. Actualmente, se encuentra realizando su investigación doctoral con el Institute of Development Policy de la Universidad de Amberes, Bélgica. Es docente a tiempo completo e investigador de la carrera de Comunicación Social de la UCB SP.

ROCABADO AUE Willy J. (2018). "Teseo el evaluador: Experiencias con la asignatura de producción de recursos basados en tic". *Con-Sciencias Sociales*, Año 10 - N°18 - 1°Semestre 2018. pp 24-38. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

Resumen

El presente texto condensa un proceso de Investigación Acción Participativa llevado a cabo durante un semestre en la asignatura de Producción de Recursos Basados en TIC en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). El centro de la propuesta fue construir, junto con los estudiantes, los instrumentos de evaluación que fueron utilizados para la asignatura y con ello quitar el estrés que se asocia a los procesos de evaluación. A partir de la realización de la intervención, se generó un proceso reflexivo que permitió establecer nuevas ideas sobre la evaluación y su aplicación en la educación superior.

Palabras clave: Evaluación, Competencias educativas, Formación Universitaria, Investigación Acción Participativa

Abstract

This article condenses a process on Participative Action Research carried out during a semester in the course on Production of Resources Based on ICT's at the University of San Simón. The core of this proposal was to build, along with the students, assessment tools which were used for the course and therefor eliminating the stress associated with the evaluation process. Starting with the implementation of the intervention, a reflective process was generated which allowed the establishing of new ideas on evaluation and its implementation in higher education.

Keywords: Evaluation, Educational competencies, University education, Participative action research

Resumo

O presente texto condensa um processo de Investigação Ação Participativa realizada durante um semestre na matéria de Produção de Recursos Baseados em TIC na Universidade Mayor de San Simón. O centro da proposta foi construir junto com os estudantes os instrumentos de avaliação que foram utilizados para a matéria e com isso retirar o estresse que se associa aos processos de avaliação. A partir da realização da intervenção, foi gerado um processo reflexivo que permitiu estabelecer novas ideias sobre a avaliação e sua aplicação na educação superior.

Palavras chave: Avaliação, Competências educativas, Formação Universitária, Investigação Ação Participativa

INTRODUCCIÓN

Cuenta la mitología griega que cuando Teseo comenzó su viaje iniciático se topó con Procrustes, mítico ser que, bajo una fingida hospitalidad, ofrecía a sus visitantes una cama de metal en la que podían pasar una noche; sin embargo, si el visitante era más pequeño que la cama, Procrustes rompía las piernas del viajero y las estiraba hasta que sean del tamaño exacto de la cama; si por otro lado el viajero tenía una estatura que superaba el largo de la cama, el anfitrión cortaba las extremidades de su invitado para que cupiera en la cama de manera exacta. Teseo, gracias a su habilidad, no solamente salió airoso de su encuentro con este célebre torturador, sino que sometió al torturador a su propia tortura.

Con frecuencia se suele comparar al proceso de evaluación con la cama del tétrico Procrustes, pues los docentes buscan “moldes exactos” para valorar el rendimiento de sus estudiantes: si responde tal cual dice el texto, si se comporta como el docente dice que debería, si entrega sus trabajos sin errores y, sobre todo, si responde como el mismo docente lo haría, entonces el estudiante merece una calificación alta. Cualquier comportamiento fuera del molde está penado con calificaciones bajas y debe ser corregido de inmediato.

La evaluación siempre ha sido (para seguir con la mitología griega) el talón de Aquiles de todo proceso formativo. Sucede con frecuencia que, si bien, los fundamentos epistemológicos son innovadores y se traducen en modelos de planificación y estrategias didácticas congruentes, a la hora de evaluar se sigue priorizando la calificación sobre una mirada reflexiva del proceso formativo, es decir, se proponen modelos educativos novedosos, pero al final todo se reduce a un número.

A continuación, se presenta el documento que resume las experiencias en el área de la evaluación en la asignatura Producción de Recursos Basados en TIC, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, durante el semestre 2/2016.

El tema que se está investigando es la evaluación, específicamente cómo se puede reducir la sensación de miedo o estrés que generan los momentos evaluativos. Se sostiene la hipótesis de que procesos evaluativos más amigables y con un componente lúdico podrían ayudar a quitar ese estigma entre los estudiantes.

El problema de investigación es claramente que los procesos de evaluación son estresantes y generan temor en los estudiantes. Para encarar el mencionado problema de investigación, se propuso un plan de mejoras que incluye planificación de actividades evaluativas, su aplicación y la reflexión posterior.

1. ANTECEDENTES

En el vértice inferior de un gráfico imaginario que describe al proceso formativo se encuentra la evaluación, de manera que a pesar de que se ha reflexionado mucho sobre ella, normalmente queda como la última parte del proceso y, generalmente, desprendida espacio-temporalmente de él. Por ello es que el tema elegido cobra no solamente relevancia, sino actualidad, pues las recientes corrientes reflexivas sobre educación hacen particular incidencia sobre los aspectos evaluativos.

La presente investigación aborda un problema de vital importancia que es: la evaluación no responde al diseño de las estrategias de aula que pueden ser entretenidas, participativas y grupales, mientras que las evaluativas generan temor y estrés. Por ello es que la metodología de Investigación-Acción Participativa calza perfectamente con el carácter personal y testimonial de las mejoras planteadas en la asignatura Producción de Recursos Basados en TIC.

A partir de los datos iniciales se pudo establecer que, efectivamente, esa hipótesis inicial parece ser correcta, sin embargo, fue necesario implementar estrategias evaluativas lúdicas, colaborativas y fuera del aula, para demostrar completamente la misma.

2. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

A continuación se presenta el marco de conceptos y teoría viva que sustentan la reflexión y acompañan a las }estrategias que se realizaron en el marco de la Investigación-Acción Participativa.

2.1. Evaluación y competencias

La formación basada en competencias apunta a la generación no solamente de mejores profesionales, sino también (y sobre todo) de mejores seres humanos, por ello es que una competencia se puede definir como una acción integral (saber, hacer y ser) que responde a problemas sociales de su contexto socio-complejo inmediato de manera idónea y responsable.

Julio Herminio Pimienta Prieto asegura que:

La evaluación, desde este marco, puede y debe contribuir a que los estudiantes continúen aprendiendo, aun cuando en algunos momentos ésa tenga un fin sumativo, porque siempre será posible retroalimentar al evaluado, para que la aspiración y razón de ser de la evaluación sea la de contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, los profesores deben reflexionar acerca de la praxis con el fin de realizar los cambios pertinentes que sigan ayudando a cumplir la razón de ser de la escuela: ser ese espacio dialógico donde mediadores y estudiantes aprenden y reaprenden, abren nuevos canales de comunicación, participan en la vivencia de su momento histórico a través de los valores más altos del ser humano (PIMIENTA, 2008: 26).

Esos cambios, sin embargo, no son solamente para los estudiantes y docentes, sino también para el aparato administrativo de los centros educativos. Pero, para seguir avanzando, es necesario definir la evaluación de los aprendizajes.

2.2. Definición de evaluación de los aprendizajes

Para comprender la evaluación de los aprendizajes, es necesario comprender qué se entiende por aprendizaje. Según Pimienta: “es un conjunto de productos obtenidos por los estudiantes como resultado de la incidencia de la educación” (2008: 26).

Los conocimientos conceptuales se refieren a contenidos factuales y las definiciones; los procedimentales hablan de las habilidades y las destrezas; y los actitudinales se refieren a los valores puestos en común a través de actuaciones en un contexto específico.

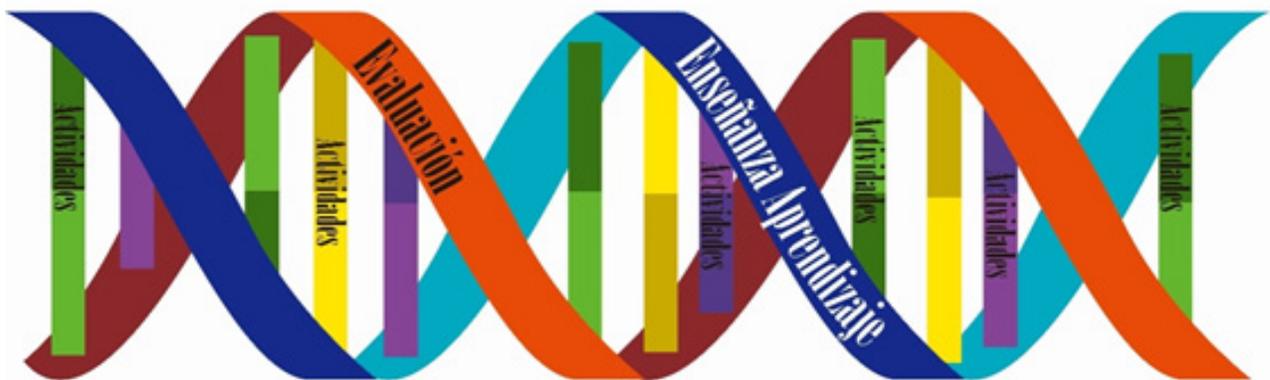
Por lo anterior, tal vez se pueda pensar que para cada tipo de aprendizaje se debería emplear un tipo específico de evaluación, o que al menos debería indagarse de forma diferente en cada uno de los aprendizajes adquiridos. No es lo mismo evaluar si se han construido conocimientos factuales y conceptuales, que habilidades, destrezas e incluso valores, siendo estos últimos los que más se han olvidado en la escuela, incluidos los aprendizajes afectivos.

Pero, ¿se puede decir exactamente qué se entiende desde el ámbito educativo? El texto coordinado por Agustín de la Herrán y Joaquín Paredes ayuda con algunas ideas:

Evaluación es un término polisémico que, en el ámbito académico, suele emplearse como sinónimo de comprobación del aprendizaje de los alumnos y que tiene como resultado y finalidad la calificación académica. La lengua inglesa utiliza diferentes vocablos para referirse a lo que nosotros, multívocamente, denominamos evaluación: accountability, assessment, evaluation, appraisal, self-evaluation, self-assessment, research... Es preciso saber de qué estamos hablando en todo momento. [...] La evaluación pone de manifiesto todas nuestras concepciones docentes (DE LA HERRÁN, PAREDES 2012: 244).

Sin embargo, estos dos autores, aseguran, líneas abajo, que “la evaluación culmina el proceso de enseñanza y aprendizaje y da pie a la plasmación en las actas de los resultados finales del mismo” (DE LA HERRÁN, PAREDES 2012: 245), pero es preferible pensar la evaluación (y tal vez este sea el aporte teórico del presente texto) como un proceso que se mezcla, a la manera de la doble hélice con la que se grafica el genoma humano, con el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y con éste comparten actividades que tienen una parte formativa y una evaluativa:

Figura 1: Doble hélice del proceso formativo (Elaboración propia, 2018)



No se puede negar que la evaluación muchas veces se considera una parte aislada del proceso formativo (y generalmente se encuentra al finalizar el mismo), sin embargo, si se la comprende como parte inseparable del proceso, las actividades evaluativas también se constituyen en momentos de aprendizaje.

De la misma manera, si se comprende que el diseño de las actividades de clase tiene un componente evaluativo, se podría apoyar a la idea de que la evaluación no está aislada del proceso formativo, por ello en la figura se observa que las actividades a veces están más cerca de la evaluación que del proceso formativo y viceversa.

Volviendo a Pimienta, se ve qué es lo que implica evaluar:

En tal caso, hay que tener claro cuáles son las manifestaciones que hacen evidente esa adquisición de mayor autonomía, de manera que la competencia de observación por parte del maestro debe estar muy bien desarrollada, en especial cuando se trata de enjuiciar la competencia con base en información cualitativa (PIMIENTA, 2008: 26-27).

El documento que presenta el modelo académico de posgrado de la Universidad Mayor de San Simón, solo confirma la importancia casi nula que se le otorga a la evaluación en el proceso formativo universitario, pues en el documento que tiene 131 páginas en total, la evaluación ocupa ¡una página y media! Y en ese espacio se realiza una descripción pobre del proceso evaluativo:

La evaluación [...] debe ser un proceso de reflexión permanente, de aprendizaje y de mejora, que al facilitador le permita, por un lado, conocer a los participantes de su curso no sólo desde la perspectiva de contenidos descriptivos y conceptuales, sino también, de las habilidades y actitudes desarrolladas y/o (sic) fortalecidas en el proceso (Heteroevaluación (sic)); por otro lado, debe ser un proceso de autorreflexión para que el propio participante pueda estar consciente de sus avances, de lo que sabe y lo que no sabe y le (sic) que le falta construir (autoevaluación), ayudado por sus compañeros/as y también retroalimentándolos a ellos/as (coevaluación).

La evaluación (y sobretodo la autoevaluación) es entendida como un proceso crítico y autocrítico que genera reflexiones que enriquecen los procesos de aprendizaje y las interacciones, posibilitando la toma de decisiones en base a (sic) la emisión de valoraciones vertidas en el momento de evaluar (UMSS –EUPG 2010:87).

2.3. ¿Qué evaluar?

Es necesario estipular la obviedad de que se debe evaluar lo que se ha revisado en las clases. Por muy lógico que parece, es el error más común en el ejercicio de la docencia: el docente asume que el conocimiento de sus estudiantes es el mismo que tiene él, así como (más complicado e injusto para los estudiantes) el grado de profundidad en el conocimiento de los temas tratados.

Existen varios tipos de contenido (según la postura teórica que se adopte), la UMSS acepta tres, a saber: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Cada uno de ellos tiene su lugar en la generación de actividades y dinámicas de aula y, por ende, también deben ser evaluados.

Jorge Grigoriu, explica la relación entre los saberes:

Una competencia no tiene que ver sólo con saber hacer algo, sino también con conocer los fundamentos de esa acción y realizarla con una actitud específica que le dé valor y calidad, al desempeño. Implica la integración de saberes tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales, que movilizados nos permitan resolver problemas y enfrentar situaciones propias de la profesión (GRIGORIU 2015: 31).

Una vez que se sabe cuáles son los contenidos y sus relaciones, debería ser más simple establecer qué se tiene que evaluar. Pero, ¿por qué se evalúa?

2.4. ¿Por qué y para qué evaluar?

La evaluación permite tomar decisiones, luego de emitir juicios de valor a partir de la recolección de información. Esa finalidad evaluativa determina los nortes del proceso evaluativo. En palabras de Julio Pimienta:

¿Para qué evaluar? Para tomar las medidas que dependan de la práctica docente y para contribuir a que los procesos de aprendizaje de los estudiantes mejoren significativamente. Cuando un estudiante obtiene 5, no cubre los requisitos mínimos para estar acreditado, es decir, su grado de desarrollo de competencias es deficiente. Si continúa teniendo el mismo resultado hasta el final del curso, no es muy difícil saber qué sucederá, pues no pasará al grado inmediato superior. ¡Qué pronóstico tan interesante! (PIMIENITA 2008: 27-28).

Las ideas de Pimienta dan la pauta de que se evalúa porque se contribuye a la mejora de los procesos formativos que derivan en los resultados, porque se incide en la esencia de la educación. Pero esa incidencia está íntimamente ligada a la retroalimentación: se evalúa porque de esa manera el estudiante puede saber en qué se equivocó y, más importante, cómo ese error le permite avanzar y afianzar sus conocimientos. A continuación se describe el contexto en el que se realizó la investigación.

3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para comprender a cabalidad el ámbito de acción de la investigación presente, se debe conocer el contexto en el que se desarrolla. Para ello se ha dividido el acápite en dos partes contextuales: la general, que aborda la universidad y la carrera, y la específica que describe al grupo con el que se trabajó.

3.1. Contexto general de la investigación

La institución que cobija esta investigación es la Universidad Mayor de San Simón, institución estatal de formación superior que pertenece al Sistema de la Universidad Boliviana y que fue fundada en 1832.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón agrupa a las carreras que buscan solucionar las necesidades sociales del entorno con un sólido compromiso ético.

Las carreras que componen esta facultad son: Psicología, Trabajo Social, Ciencias de la Educación, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Comunicación Social, Música, Educación Intercultural Bilingüe y Ciencias de la Actividad Física y Deportes. Justamente esta última es la que sirve de paraguas para la investigación que sintetiza el presente documento.

3.2. Contexto específico

El programa de Ciencias de la Actividad Física y Deportes, dependiente de la facultad ya mencionada es el más nuevo de la facultad y el que más está creciendo, esto debido a varios factores: por un lado está la necesidad de contar con profesionales capaces de brindar respuestas fundamentadas a las necesidades de la sociedad.

El programa organizó, a mediados del 2016, un FODA y entre los resultados más importantes se determinó que la sociedad boliviana en general y la cochabambina en particular todavía no tiene la noción del trabajo que realiza un profesional en Ciencias de la Actividad Física y Deportes y que en su gran mayoría esa noción se circunscribe a ser profesor de Educación Física en los colegios o máximo a ser entrenador de fútbol.

Figura 2: Resultados de FODA 8 de agosto de 2016 (foto del autor)



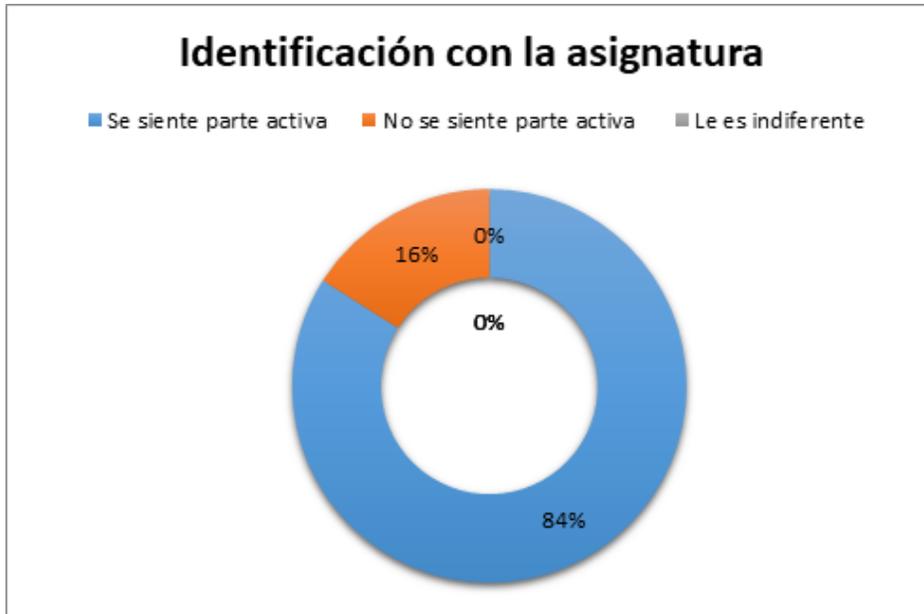
La asignatura en la que se propone la investigación presente se llama: Producción de Recursos Basados en TIC y pertenece al eje TIC y corresponde al tercer semestre y la competencia de la asignatura es: “Difunde materiales multimediales como apoyo a procesos de formación deportiva con corrección técnica (deportiva y multimedial), creatividad y eficiencia”.

Para habilitar la inscripción de la asignatura, los estudiantes deben haber vencido (en el mismo eje de TIC) las asignaturas de Alfabetización digital y Entornos virtuales. En esas asignaturas los estudiantes obtienen las competencias necesarias para comunicarse de manera básica a través de medios de comunicación virtuales, así como la construcción de entornos virtuales simples.

4.RESULTADOS

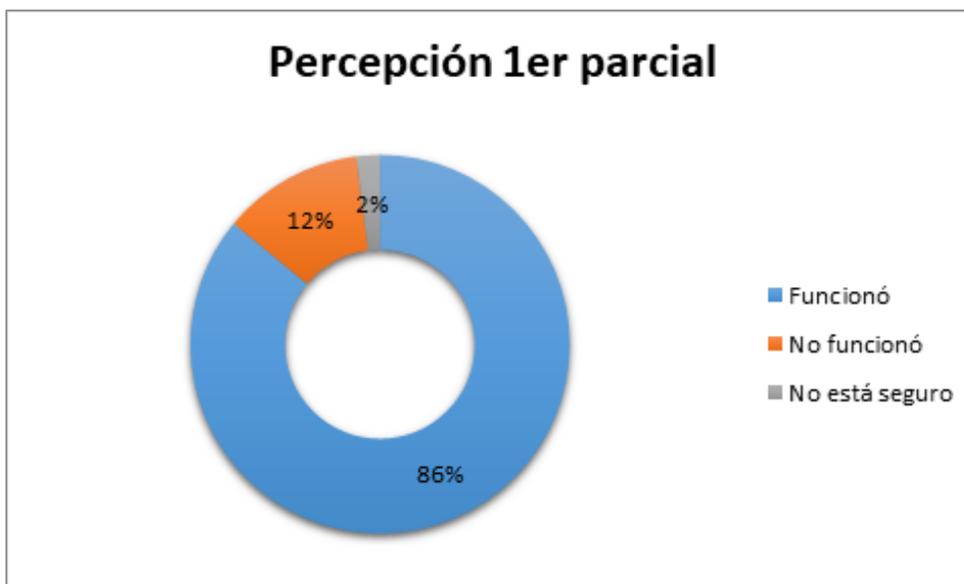
A continuación, se presentan los principales datos encontrados en la investigación:

Figura 3: Identificación con la asignatura (Fuente: elaboración propia)



Más allá de la obtención de información con la encuesta, se entabló un diálogo con los estudiantes y en las respuestas salieron datos importantes, como los sentimientos de los participantes en torno a la asignatura. En algunos casos dijeron que fueron incluidos, por primera vez, en los procesos de construcción de sus asignaturas, y sintieron, en una gran mayoría, identificación con la asignatura.

Figura 4: Pertinencia 1er parcial (Fuente: elaboración propia)



En esta figura se puede apreciar la percepción que tuvieron los estudiantes sobre la aplicación del juego para el primer parcial. Las razones que expusieron para asegurar que no funcionó estaban: no funcionaba bien la plataforma, no se actualizaba con regularidad, algunos compañeros no respetaban el consenso establecido y no entendían la herramienta.

Figura 5: Lúdico 1er parcial (Fuente: elaboración propia)



Respecto de si encontraron la estrategia entretenida o no, los que respondieron que no, tuvieron las siguientes opiniones: se perdía muy pronto el interés y no existía una interacción real; mientras que los que no sabían, decían que en ocasiones se hacía aburrido.

Cuando se estableció la estrategia para el segundo parcial, los resultados fueron:

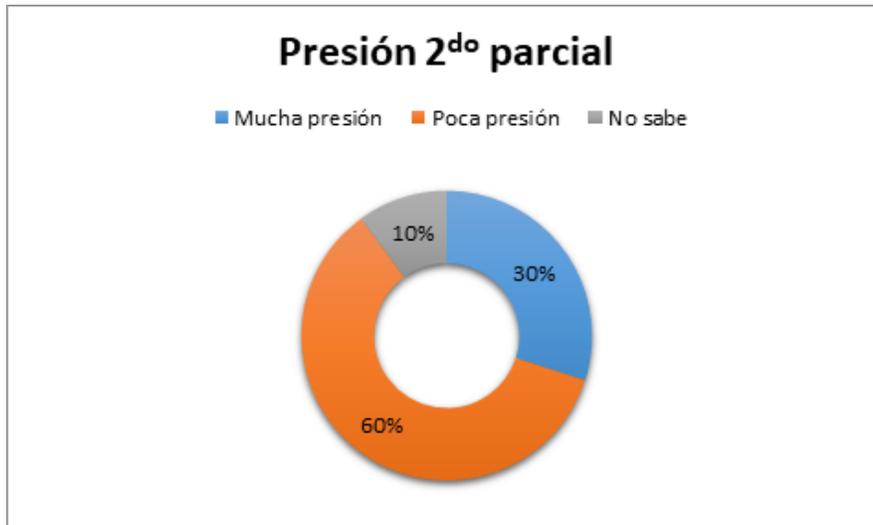
Figura 6: Pertinencia 2do parcial (Fuente: elaboración propia)



Solamente 8% de los estudiantes aseguró que elaborar un producto auditivo y compartirlo mediante Whatsapp no era una estrategia adecuada a los contenidos de lo visto en el parcial. Sin embargo, el 100% aseguró haberse

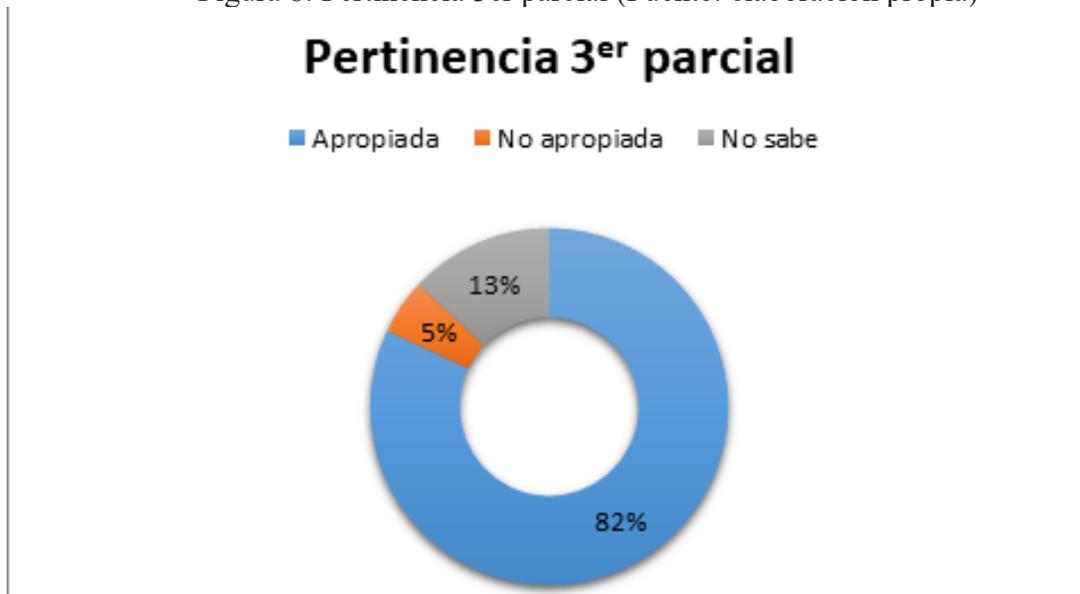
divertido durante la realización del trabajo y, aunque aseguran que sintieron presión por la fecha de entrega, al ser un trabajo grupal (en tríos) la presión no fue la misma que en una evaluación tradicional, tal como se observa en la siguiente figura:

Figura 7: Presión 2do parcial (Fuente: elaboración propia)



Respecto del tercer parcial, un 18% estaba en desacuerdo o en duda sobre la pertinencia del juego de preguntas y respuestas, la principal observación fue que faltaba incentivo, que hubiera sido interesante incluir algún tipo de premio

Figura 8: Pertinencia 3er parcial (Fuente: elaboración propia)



Si bien se anotaron las respuestas de los estudiantes, en el cierre de la sesión de evaluación se hizo una reflexión sobre los peligros de incluir premios para una evaluación y caer la generación de un comportamiento conductista y de desviar la atención del juego en sí, que debería ser considerado como parte del proceso de aprendizaje. Aprovechando el debate, se consultó sobre si las respuestas de los compañeros ayudaron a fijar conocimientos no muy sólidos y la respuesta fue afirmativa en una gran mayoría.

Figura 9: Pertinencia final (Fuente: elaboración propia)



A pesar de que fue la estrategia con mejor aceptación, los estudiantes aseguraron que la pertinencia estuvo directamente afectada por la velocidad del internet en algunos casos, en otros, por fallas en los teléfonos celulares desde los que accedieron a la prueba y en dos casos porque no entendían cuál era la lógica de la interfaz entre el usuario y la aplicación.

Figura 10: Tipo de soluciones (Fuente: elaboración propia)



Al finalizar la asignatura se consultó con los estudiantes si las soluciones que se propusieron y aplicaron habían sido pertinentes y apropiadas. De la misma manera se les consultó sus percepciones sobre los resultados generales de la asignatura. En ambos casos las respuestas fueron positivas: los estudiantes aseguraron que las estrategias propuestas brindaron soluciones apropiadas a los problemas identificados por ellos (más allá de que las propuestas de solución respondan a la hipótesis presentada inicialmente). Respecto a los resultados generales, las respuestas fueron que sienten que las soluciones propuestas funcionaron muy bien, sintieron que las actividades evaluativas fueron entretenidas y permitieron realizar un control sobre los contenidos avanzados.

En el diálogo que sirvió para evaluar el diseño y la aplicación de las herramientas evaluativas los estudiantes dijeron que la experiencia de ser parte del diseño de las estrategias fue algo nuevo y que les permitió aprender un poco más, varios inclusive dijeron que no sabían que la labor docente fuera un proceso tan complejo y que había que tomar en cuenta tantos aspectos.

En líneas generales, los participantes aseguraron que la experiencia que vivieron con la asignatura fue positiva y que aprendieron conceptos básicos de evaluación y de planificación educativa, pero que lo que más les llamó la atención fue que se pueda diseñar actividades evaluativas que sean entretenidas, dinámicas, grupales o que estén mediadas por la tecnología.

5. REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN

5.1. Efectos de las acciones sobre el problema abordado y sobre las personas

Desde el paradigma del socio construccionismo, las prácticas colaborativas y dialógicas son la manera en la que la formación universitaria no solamente debería dar respuesta a las preguntas más apremiantes de la sociedad (en una construcción colaborativa entre universidad y sociedad) sino que también se debería conformar como estrategia de formación en la que los actores del proceso formativo decidan, de manera dialógica, las mejores maneras de llevar a cabo el mismo proceso.

Al abrir el debate sobre qué tipo de experiencias evaluativas desean los estudiantes, se les permite no solamente expresar sus criterios, sino y más importante, se valida la propuesta de las actividades evaluativas al estar consensuada desde el inicio.

El diseño de las actividades evaluativas permitió incluir a los estudiantes en los procesos de diseño y aplicación de las estrategias evaluativas y ello permitió generar en ellos la responsabilidad de parte de su proceso de formación, que es hacia donde apunta la universidad. Por otra parte, permitió mejorar la percepción sobre la evaluación y ayudar a desmitificarla como herramienta de ejercicio de poder y de quitarle el cariz de actividades estresantes, alejadas de la práctica profesional y desvinculada del proceso formativo.

La lógica de las prácticas colaborativas y dialógicas tiene un efecto directo sobre las personas, pues las alienta a formar parte activa de un grupo de personas que normalmente permanece invisible al momento de establecer las actividades.

En la formación tradicional es el docente quien determina las estrategias de aula o de evaluación, sin consultar ni consensuar con los estudiantes, pero en el caso que convoca este trabajo, ellos se sintieron parte activa de la construcción de la asignatura y ese fue un primer efecto sobre los directos beneficiarios, pues les permitió aprehender la asignatura y la interiorizaron como suya.

Un segundo efecto fue la construcción colectiva de los instrumentos de evaluación, ello permitió comenzar a brindar soluciones al problema que sirvió como premisa del presente trabajo de Investigación Acción.

Pero, sin duda alguna, la consecuencia más importante fue brindar una solución al problema identificado: la tensión asociada al proceso de evaluación de la asignatura ya mencionada, así como una desmitificación de que la evaluación está separada del proceso de enseñanza aprendizaje, y esto se pudo evidenciar desde la construcción misma de los instrumentos de valoración. Ello significó que los estudiantes tuvieran que comprender no solamente los conceptos básicos de la evaluación teórica, sino también el proceso de programación y de gestión de las estrategias y de actividades de evaluación.

Otro de los mitos que fue echado por tierra a lo largo del semestre fue que las actividades evaluativas tienen que ser siempre individuales, aburridas o que solamente se pueden dar en ambientes estrictamente serios o peor, sin humor. A partir del diseño de actividades de evaluación grupales y con componentes lúdicos no solamente se respondió al problema detectado inicialmente, sino que se generó un conocimiento sobre el tema evaluativo en los estudiantes que participaron.

5.2. Contribución de la IA a la mejora de la práctica educativa

El cambio de actitudes en los actores del proceso educativo puede permitir un cambio real en el proceso en sí mismo, pero el cambio de actitud requiere un esfuerzo particular pues se debe desaprender conductas que, en algunos casos, pueden estar muy arraigadas tanto en el docente como en los estudiantes, que son dos de los actores más importantes del proceso formativo (aunque no son los únicos). Sin embargo, ese desaprendizaje, si bien es complicado, no es la única parte, ni siquiera la más difícil.

Una vez que se detectó el problema y se aceptó como tal, el paso siguiente era co-construir una propuesta, pero el paso previo tuvo que ser una modificación epistemológica sobre la mirada teórica que servía de base para el proceso formativo. En la nueva base está una postura horizontal en la propuesta de las actividades y porcentajes evaluativos.

CONCLUSIONES

Se puede decir, a partir de los resultados obtenidos, que la evaluación como mecanismo de validación de conocimientos repetitivos o como instrumento de poder aleja a los estudiantes de una postura crítica sobre su proceso de aprendizaje.

Como consecuencia lógica, la construcción de herramientas metacognitivas en quienes reflexionan con la guía inicial de un docente, se convierte en una muy útil costumbre en los estudiantes, pues les permite ser críticos no solamente con su aprendizaje universitario, sino con cualquier proceso de aprendizaje en general.

El diseño conjunto de actividades de evaluación con los estudiantes permitió que ellos se apropien de las mismas y que a pesar de ser críticos consigo mismos, sean capaces de comprender mucho mejor los contenidos. El mismo ejercicio de pensar en la forma de evaluación, generaba en ellos la necesidad de tener muy claros los contenidos y procedimientos vistos en la asignatura, además de comprender los fundamentos generales de la teoría de la evaluación.

El diseño de actividades evaluativas que ayuden a los estudiantes a generar procesos formativos sin tanto estrés, a partir de actividades que sean entretenidas, dinámicas y grupales, permitió comprobar la hipótesis inicial del trabajo de investigación.

La cultura de evaluación debe transformarse y apuntalar los procesos formativos. Para lograr esto, es necesario que los docentes sean capaces de desprenderse de inseguridades, posturas de falso poder y miedos y, sobre todo, de sus prejuicios sobre los estudiantes. Este trabajo comenzó con una imagen mitológica en la que Procrustes va torturando a todos los que llegaban a su casa, y servía como punto de inicio al comparar a este ser mitológico con un proceso evaluativo que intenta amoldar a los estudiantes a los parámetros que establecen unilateralmente los docentes, pero existe otra imagen que vale la pena reconstruir.

Figura 11: Teseo y Procrustes. Kílix. British Museum
(Fuente: http://terraxaman.blogspot.com/2015_10_12_archive.html)



En el museo británico se puede observar, en la sala de arte griego clásico, un kílix negro pintado con dorado en el que se ve a Teseo a punto de matar a Procrustes que se encuentra en su tétrica cama y en actitud de sorpresa. A partir de procesos de Investigación Acción Participativa que modifiquen partes específicas del desempeño docente, se podría comenzar a pensar en una imagen que muestre el destierro de aquellos docentes que, como el tétrico Procrustes, insisten en que todo tenga una única medida y encima nunca están satisfechos con ella.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, David (comp.) (2004). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Paidós, Buenos Aires.
- CASTEJÓN, Javier; CAPLLONCH, Marta; GONZÁLEZ, Natalia y LÓPEZ, Víctor (2009). “Técnicas e instrumentos de evaluación”. En: López, Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Narcea, Madrid.
- DE LA HERRÁN, Agustín y PAREDES, Joaquín (2012). Promover el cambio pedagógico en la universidad. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), Madrid.
- DELGADO RAACK, Garbiñe (2014). ¿Qué ha sucedido contigo desde que iniciaste en Kanankil? Conversaciones sobre la experiencia de estudiar en el Instituto Kanankil. Trabajo de grado para optar al título de Master en Psicoterapia. Instituto Kanankil. Mérida, Yucatán.
- GRIGORIU SILES, Jorge Federico Raymundo (2016). “Texto del Diplomado en Docencia para la Educación Superior 15° versión. Módulo II. Planificación educativa por competencias”. UMSS – EUPG, Cochabamba.
- PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio (2008). Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Pearson Educación, México.
- ROCABADO AÜE, Willy Javier (2016). “Texto del Diplomado en Docencia para la Educación Superior 15° versión. Módulo IV. Evaluación de aprendizajes”. UMSS–EUPG, Cochabamba.
- RODRIGUEZ GÓMEZ, Gregorio e IBARRA SÁIZ, María Soledad (2011). e-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior. Narcea, Madrid.
- SANS MARTIN, Antoni (s/f). La evaluación de aprendizajes.
- TERRAXAMAN. “Terra de Somnis”. En: http://terraxaman.blogspot.com/2015_10_12_archive.html
- TORRES ARIAS, Rocío (2010). La prueba escrita.
- UNIVERSIDAD ANÁHUAC (s/f). Manual para la elaboración de exámenes escritos, entregas y exámenes orales.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN (2014). “Texto Diplomado en docencia para la educación superior 12° versión. Módulo IV. Evaluación de aprendizajes”. UMSS – EUPG: Cochabamba.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN (2010). Propuesta educativa: Nuevo Modelo Académico del Posgrado. Escuela Universitaria de Posgrado, Cochabamba.

Recepción: 21/05/18

Aprobación: 06/07/18

ROCABADO AUE Willy J. (2018). “Teseo el evaluador: Experiencias con la asignatura de producción de recursos basados en tic”. Con-Sciencias Sociales, Año 10 - N°18 - 1°Semestre 2018. pp 24-38. Universidad Católica Boliviana “San Pablo”. Cochabamba.

La condición de la violencia humana: Su nocividad

The condition of human violence: Its harmfulness

Autor: Víctor Romero Morales

romero@ucbcba.edu.bo

Boliviano, Licenciado en Filosofía, Magister en Educación Superior y Doctor en Ciencias de la Educación. Docente medio tiempo de la Carrera de Filosofía y letras en la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Cochabamba.

ROMERO MORALES Victor (2018). “La condición de la violencia humana”. Con-Sciencias Sociales, Año 10 - N°18 - 1°Semestre 2018. pp 39-48 . Universidad Católica Boliviana “San Pablo”. Cochabamba.

Resumen

Con argumentos provenientes de la ciencia, la literatura y la religión, el presente artículo plantea una idea sobre la violencia humana. Dicha idea afirma que el comportamiento violento del hombre es nocivo, más que todo por la racionalidad negativa que contiene.

Palabras clave: Violencia, nocividad, instinto, racionalidad negativa.

Abstract

With arguments from science, literature, and religion, this article presents an idea on human violence. This concept states that man’s violent behavior is harmful due to the negative rationality it contains.

Keywords: Violence, harmfulness, instint, negative rationality.

Resumo

Com argumentos provenientes da ciência, da literatura e da religião, o presente artigo propõe uma ideia sobre a violência humana. Tal ideia afirma que o comportamento violento do homemé nocivo pela racionalidade negativa que contém.

Palavras chave:violência, nocividade, instinto, racionalidade negativa.

INTRODUCCIÓN

Si prestamos cierta atención a nuestro alrededor, por doquier vemos, advertimos, consumimos y exteriorizamos violencia. Muchos niños en sus escuelas permanentemente son insultados y agredidos por sus compañeros. En nuestras calles deambulan niños y adolescentes, vendedores de golosinas y cachivaches, que sufren maltratos por quienes los consideran polillas¹ o ladrones. También las señoras que trabajan barriendo las calles de nuestra ciudad son víctima de agresiones de borrachos que transitan a altas horas de la madrugada. En la intimidad de muchos hogares anida la denominada violencia doméstica, donde esposas e hijos sufren de violencia física, psicológica y moral. En fin, al ver tanta violencia y por todas partes cabe preguntarse: ¿por qué los hombres somos tan violentos? Esta interrogante remite a otra pregunta más precisa y que es la que ha guiado la presente investigación: ¿cuál es la condición propia de la violencia humana? Al respecto, este artículo expone una idea de respuesta desde la filosofía.

Inicia el desarrollo de este artículo el planteamiento de una idea sobre la condición de la violencia humana. A continuación se exponen argumentos en favor de la idea planteada provenientes de tres ámbitos de saber (científico, de la literatura y religioso), finalizando con unas conclusiones derivadas de la argumentación expuesta respecto a la nocividad de la violencia humana.

1. UNA IDEA SOBRE LA CONDICIÓN DE LA VIOLENCIA HUMANA

Para empezar aseveremos que el hombre es un ser integrado por dos bases constitutivas, la instintiva y la racional. Y son estas dos bases constitutivas las que intervienen en la generación de la violencia humana. Sin embargo, lo realmente nocivo de dicha violencia proviene de la base racional y no de la instintiva.

Consecuentemente planteamos la siguiente idea sobre la violencia humana:

En los animales la agresión o violencia activada no es propiamente perjudicial para los de su especie u otra especie y mucho menos para sí mismo. En cambio, la violencia humana es realmente nociva, no por influjo de su base instintiva, sino más bien por efecto de su base racional. Es el instinto el que más bien prohíbe al hombre hacer daño a los otros y menos a sí mismo, mientras que es una racionalidad negativa la que le insta permanentemente a ello.

Planteada tal idea sobre la condición de la violencia humana, a continuación se exponen argumentos en favor de dicha idea recurriendo a los saberes de la ciencia, de la literatura y de la religión.

2. ARGUMENTOS RESPECTO A LA NOCIDIVIDAD DE LA VIOLENCIA HUMANA

2.1. Argumentos del saber científico

La ciencia a la que recurrimos es la etología, saber que pretende posesionarse como una ciencia exacta del comportamiento animal y humano. Ésta tiene como fundadores al nobel de fisiología y medicina, Konrad Lorenz, y a su discípulo austriaco, IrenaüsEibl-Eibesfeldt. Los argumentos que estos científicos exponen surgen del trasfondo teórico del evolucionismo biológico de Charles Darwin.

Caracteriza Lorenz a la agresividad como una tendencia esencial de los seres vivos, similar al instinto sexual por su necesidad de ser encauzada hacia algo o alguien. Junto a la alimentación, la reproducción y la huida, la agresión formar parte de los cuatro instintos mayores de la conservación de la especie (Cf. LORENZ, 2005: 56).

El destino genético de la agresividad es cumplir importantes funciones en favor de la supervivencia de los animales y de la conservación de la especie. Dos de estas funciones son las siguientes: una, permitir que el más dotado sea el que sobreviva y transmita esas cualidades genéticas a sus descendientes; y la otra, hacer posible una mejor distribución de los espacios en que habitan individuos de una misma especie y garantizar con ello el acceso a los recursos alimenticios proporcionados por dichos espacios (Cf. LORENZ, 2005: 24).

Ahora bien, lo que hace que la agresión de los animales no se torne en algo nocivo son los inhibidores naturales con que cuenta. Éstos impiden que la fuerza pulsional de la agresión desemboque en algo destructivo para la especie, dado que cada individuo tiene grabada en su estructura biológica filogenética dichos inhibidores que, en el comportamiento animal, se manifiestan bajo la forma de rituales filogenéticos. Ejemplos de tales rituales son el combate simbólico de las ocas y el piar del polluelo ante su madre, en ambos casos se logra el control de la agresión y se da lugar a la aparición de vínculos entre individuos de la misma especie, parecidos a los del amor y la amistad de los humanos (Cf. LORENZ, 2005: 44, 62, 64, 66, 67).

Elena Teresa José presenta la tesis de Lorenz sobre la agresión entre los animales: “[...] cuando un animal es poderoso desarrolla barreras ‘casi morales’ instintivas que someten su poder a un código. No viola, no asesina, no depreda. Son inhibiciones que nacen en su interior, proporcionadas por la naturaleza, para mantener el equilibrio. Los animales débiles, como la paloma o la liebre, no tiene ninguna ética de ese tipo.” (JOSÉ, 1999:139) La presente tesis subraya la relación inversa existente entre las armas proporcionadas por la naturaleza a los animales y las inhibiciones programadas en su estructura biológica: los más armados tienen más inhibiciones de agresividad, mientras que los animales débiles carecen de las mismas.

Ahora bien, cuando Lorenz habla de la agresividad humana dice que el hombre surge del trasfondo animal con capacidades como la razón, el lenguaje y la conciencia moral, las mismas que modifican sustancialmente su conducta. Por ello, una buena comprensión del comportamiento humano resulta de sintonizar lo racional con lo instintivo, ya que lo racional separado de lo instintivo hace del hombre un demonio. “Si el hombre fuera un ser puramente racional y no tuviera su herencia animal de instintos, sin duda no sería un ángel, sino todo lo contrario.” (LORENZ, 2005: 135).

Considerado al hombre como una especie entre las especies animales, es una que no ha recibido de la naturaleza ninguna arma poderosa para su defensa, igual que la paloma pertenece a las especies de débiles; y como a la paloma, también al hombre la evolución le ha liberado de inhibiciones de su agresividad para que de ese modo pueda defenderse de los peligros de un medio natural hostil y salvaje (Cf. LORENZ, 2005: 26). Pero en la especie humana, fruto del desarrollo de su inteligencia, aparece un nuevo ingrediente: la cultura. Ese inmenso bagaje de formas, símbolos, leguajes, materiales, etc., que le permite vivir y relacionarse de forma diferente con su entorno natural y social. De pronto, la cultura le permitió al hombre contar con poderosas armas que con creces suplían su debilidad orgánica. De la noche a la mañana, la especie más débil de los mamíferos aparece portando hachas y cuchillos forjados en piedra y metal. ¿Y qué ocurrió con su instinto de agresividad? Nada, ¡quedó intacta!, no se modificó. El hombre continuó liberado de inhibidores naturales, de modo que pasó de ser una especie débil a una especie poderosamente armada, pero desde el principio el hombre hizo un mal uso de esta su nueva condición (Cf. LORENZ, 2005: 26). Así, la segunda parte de la tesis de Lorenz, formulada por Elena Teresa José, dice: “El hombre nació débil, sin garras, sin dientes, sin zarpas y por lo tanto sin inhibiciones en el ejercicio de la violencia. Sin embargo, la técnica le permitió convertirse de paloma en cuervo, de animal frágil en poderoso, pero sin las barreras instintivas del animal. Un verdadero peligro, [...]” (JOSÉ, 1999: 139).

Felizmente, a pesar de esta nueva condición del hombre, la especie humana no se ha extinguido porque el factor cultural que le proporcionó poderosos armamentos de destrucción, también le dotó de nuevos tipos de control de su agresividad: normas morales de convivencia, ceremonias ritualizadas de apaciguamiento de la agresividad e instituciones que castiguen a quienes ejerzan violencia contra sus semejantes.

Sin embargo, la condición de la agresividad en el hombre es muy compleja porque en ella hay ingredientes, tanto de la pulsión instintiva como del factor cultural. La cultura produce en los hombres una tendencia a constituir grupos cerrados y a reaccionar agresivamente ante los forasteros. Según Irenäus Eibl-Eibesfeld, citado por Brando, el hombre cuenta con preceptos innatos que le prescriben no matar a un semejante. Ante tal situación, el hombre estaría ante la presencia de dos filtros normativos contrarios que permanentemente le ponen en conflicto: el cultural y el instintivo. Este primero le incita a matar a los de su especie ante un inminente peligro o el logro de un beneficio personal, en cambio el segundo le previene no hacerlo (Cf. BRANDO, 2013: 13 – 16).

Concluyendo, según Konrad Lorenz e Irenäus Eibl-Eibesfeld el hombre no es un individuo cuya naturaleza esté totalmente inclinada a la agresión intraespecífica, y esto porque la falta de inhibidores de agresividad es contrarrestada por sentimientos de cercanía con el prójimo. Por otro lado, el factor cultural, ese que le proporciona poderosas armas y le suscita ideas de agresión al prójimo al mismo tiempo le impone normas sociales y jurídicas que controlan y castigan la agresividad. Sin embargo, se advierte que la incidencia del factor cultural tiene más éxito en el desenfreno de la agresividad humana que en el control y apaciguamiento de la misma.

2.2. Argumentos del saber de la literatura

La reflexión desde la literatura sobre la violencia humana la hace René Girard, uno de sus más importantes cultores. Este crítico literario, historiador y filósofo francés, notable por su teoría del deseo mimético de violencia, es el que nos proporciona argumentos del saber de la literatura respecto a la violencia humana.

En su teoría sobre la génesis y desarrollo de la violencia en la sociedad humana, Girard examina los mitos, relatados en las obras literarias, que ocultan la violencia colectiva y que eligen a una víctima culpable, que con su muerte salva al pueblo de la dispersión y destrucción, y que por ello luego es divinizada. La idea central que recorre las obras de este pensador hace referencia a que los hombres, la humanidad entera, son gobernados por un mimetismo instintivo que es el responsable del desencadenamiento de comportamientos de apropiación mimética, los cuales generan permanentemente conflictos y rivalidades entre las personas. Según esto, la violencia sería un componente natural de las sociedades humanas a ser constantemente exorcizada por el sacrificio de víctimas expiatorias. Así, el propósito de la obra de Girard sobre los mitos de violencia mimética es el de prevenir sobre el deseo mimético de persecución victimaria que todos llevamos dentro.

Inicia Girard su teoría sobre el deseo mimético de violencia afirmando que la cultura humana se inició con un tipo de violencia específica, con un asesinato fundador: el asesinato de Caín a su hermano Abel. Este asesinato primigenio, según este autor, es el que da origen a los pueblos y a sus culturas (Cf. GIRARD, 2002: 115 - 120).

De la mimesis o imitación, Girard dice que es algo connatural a los hombres que genera en éstos una actitud mimética o modo de ser fundamental de las personas en su vivencia grupal. Así, esta actitud mimética es la uniformidad de las reacciones de las personas que actúan en masa, significando con ello la omnipotencia de lo colectivo (Cf. GIRARD, 2002: 37). Ahora, el aporte significativo de este pensador al tema de la mimesis es vincular a ésta con la violencia: la mimesis engendra violencia y la violencia acelera la mimesis. La atracción de

la rivalidad es tan fuerte que los seres humanos, como seres miméticos, somos incapaces de resistir al violento contagio del apasionamiento mimético, y esto porque la imitación de la rivalidad es de naturaleza pasional (Cf. GIRARD, 2002: 40). Así pues, los individuos estamos fatalmente atraídos por la violencia, especialmente por el tipo de violencia triunfante que da el último golpe o que piensa que es el último (Cf. GIRARD, 1983: 157).

Respecto al concepto de deseo, Girard dice que éste es de naturaleza mimética. El deseo es ansia, delirio o apetito de imitar, no las representaciones del deseo del otro (gestos, actitudes, maneras, comportamientos, etc.), sino el deseo mismo. Así pues, lo que el deseo imita es el deseo de otro (Cf. GIRARD, 1997: 100). Ahora, el deseo que desea el deseo del otro tiene la potencia de desencadenar actitudes y comportamientos negativos, nocivos para las relaciones humanas, y precisamente porque es deseo del deseo del otro es que produce frustraciones. Nos sentimos frustrados porque deseamos algo que no poseemos pero el otro sí. Precisamente es esta frustración la que genera rivalidad con el otro. Los hombres se sienten irresistiblemente inclinados a apropiarse de la casa, del caballo, del criado y de la mujer del prójimo. Esto es lo que hasta ahora ha generado y sigue generando graves conflictos y rivalidades entre los individuos (Cf. GIRARD, 2002: 23 - 26). Por otra parte, al imitar el deseo del rival se refuerza en él su convencimiento de que lo que está deseando vale la pena ser deseado y, es por ello, que éste se opone a mi deseo de su deseo. Esto hace que la intensidad de su deseo y mi deseo crezca exorbitantemente, lo que da lugar a la aparición de un torrente in crescendo de actitudes y comportamientos de rivalidad (Cf. GIRARD, 2002: 27).

Según Girard, los vocablos griegos que designan la rivalidad mimética y sus consecuencias son el sustantivo skándalon y el verbo skandalizen. A su vez este último procede de un verbo que significa ‘cojear’, siendo el cojo un individuo que sigue como a su sombra a un obstáculo invisible con el que no deja de tropezar (Cf. GIRARD, 2002: 34). Siguiendo esto, el escándalo significa un obstáculo paradójico, ya que cuanto más rechazo suscita, mayor es su atracción. El escándalo segrega toxinas nocivas en el escandalizado como la envidia, los celos, el odio, los resentimiento, etc. Pero estas toxinas segregadas por el escándalo o rivalidad mimética irrigan nocividad, no sólo entre los antagonistas iniciales del escándalo, sino en todos aquellos que se dejan fascinar por él, produciendo en consecuencia un denso clima de escándalo colectivo (Cf. GIRARD, 2002: pp. 34-35). ¿Y cuándo algo se convierte en escándalo? Cuando ese algo revela la verdad del deseo. Cuando el deseo se enfrenta a su verdad es cuando se escandaliza porque la verdad es su peor enemiga. Por otra parte, la rivalidad mimética tiende a la indiferenciación, a la desaparición de las diferencias entre los individuos. Las diferencias existentes de dos o más antagonistas se borran a medida en que se dejan fascinar por la intensidad de los deseos emulativos de rivalidad. Cuando dos antagonistas quieren marcar sus diferencias (valores y otras virtudes propias), el odio, la envidia, y los celos los van uniformando cada vez más mientras dure la contienda. Ambos desde ese momento sólo ven, oyen y respiran violencia (Cf. GIRARD, 2002: 30).

Otro elemento importante de la teoría de René Girard es el ciclo mimético que en la historia de los hombres se viene repitiendo una y otra vez. Este ciclo consta de tres etapas que se suceden en el siguiente orden: comienza con el deseo y las rivalidades individuales, continúa con la multiplicación de escándalos que da lugar a una crisis mimética, y concluye con la activación de un mecanismo victimario que consigue una paz momentánea en el grupo. Luego viene otro ciclo con las mismas etapas de la anterior. En este ciclo mimético, gracias al deseo mimético que conduce a una crisis mimética, el ‘todos contra todos’ (rivalidades individuales) que desintegra la comunidad, se transforma en ‘todos contra uno’ (chivo expiatorio) que reagrupa y reunifica la comunidad. De este modo, el milagro del mimetismo es hacer que la lucha de todos contra todos se convierta en una lucha de todos contra uno y tenga así un efecto catártico sobre la comunidad (Cf. GIRARD, 2002: 40, 51, 78).

De acuerdo a la teoría de Girard, toda la violencia generada, acumulada y a punto de estallar en la crisis mimética, al final se libera sobre un solo individuo considerado ‘chivo expiatorio’. Pero, ¿quién es chivo expiatorio?

Históricamente es la víctima del rito judío que se celebraba en las ceremonias de expiación (Levítico 16, 21). Este rito consistía en expulsar al desierto un chivo o macho cabrío cargado con todos los pecados del pueblo de Israel. El sacerdote ponía las manos sobre la cabeza del chivo para simbolizar la transferencia en el animal de todos los males que problematizaban las relaciones entre los miembros de la comunidad. El pueblo y sacerdote estaban seguros que con la expulsión del chivo también se expulsaba todos los males que atentaban contra la paz y la armonía de la comunidad, de modo que con dicha expulsión el pueblo se liberaba de dichos males (Cf. GIRARD, 2002: 200). En la literatura, el término ‘chivo expiatorio’ tiene un doble significado. Su significación amplia denota al mismo tiempo tres cuestiones: la inocencia de la víctima, la polarización colectiva contra ella y el sacrificio de la misma. En cambio, su significado específico expresa la creencia de los perseguidores en que la víctima es verdaderamente culpable de lo que se le atribuye. Por ello, en los perseguidores se genera un inconsciente persecutorio sobre la víctima a la que hay que castigar y eliminar por ser culpable de la tragedia ocurrida en la sociedad. Pero además, lo nocivo de este inconsciente persecutorio es que oculta la verdadera culpa que reside en los perseguidores y no en la víctima (Cf. GIRARD, 1997: 153). Lo señalado revela que la elección de la víctima es de vital importancia para que la curación del pueblo sea efectiva, y la liberación de la plaga se realice. No puede hacerse una elección al azar. Una mala elección, en vez de apaciguar la crisis de violencia mimética puede exasperarla aún más. Por tal razón, debe elegirse como chivo expiatorio a personas socialmente insignificantes, sin techo, sin familia, lisiados, enfermos o ancianos abandonados. Dichas condiciones y rasgos funcionan a modo de criterios para la selección victimaria. Sin duda, son criterios de exclusión presentes y funcionando en cualquier formación social y cultural del planeta (Cf. GIRARD, 2002: 108).

2.3. Argumentos del saber de la religión

La religión como ámbito vivencial de la trascendencia humana es también generadora de un tipo especial de saber, el ‘saber religioso’. Para abordar la cuestión de la violencia humana se acude a la religión judeo-cristiana, teniendo en la Biblia su principal fuente de saber. Las preguntas que nos condujeron hacia esos argumentos son las siguientes: ¿si Dios es bueno, por qué existe el mal en el mundo?, ¿cómo aparece y cuál es la fuente del mal en el mundo?, ¿por qué muchas veces el mal triunfa sobre el bien? Las respuestas a estas perennes preguntas son tomadas de los 11 primeros capítulos del libro del Génesis, ya que el propósito de los autores de estos textos, el Yavista² y el Sacerdotal³, es precisamente dar una explicación sobre el mal en el mundo desde una representación de la creación del mundo y de los orígenes de la humanidad.

El Génesis relata que Dios hizo brotar en el desierto un jardín para el hombre en el que planta dos misteriosos árboles. De uno de ellos el hombre puede comer pero no del otro, si come morirá. ¿Qué significa esto? El árbol de la vida es Dios mismo, su voluntad o proyecto expresado en la ley natural que imprimió en la conciencia del hombre y en la Ley de Moisés. Come del árbol de la vida el hombre que ama a Dios, acepta su voluntad y vive de acuerdo a su Ley. El otro árbol es el del conocimiento del bien y del mal, contrario al anterior, ya que significa no amar a Dios, no aceptar su Voluntad ni su Ley (Cf. VIDALES, 1999b: 13-14). No admitir que es Dios quien determina lo que es bueno y lo que es malo significa colocarse en el lugar de Dios, aprobar que sea el hombre quien deba juzgar lo que es bueno o es malo porque posee la ciencia del bien y del mal. Comer del árbol de la ciencia del bien y del mal significa también ir detrás de otros dioses, llevar una vida según los propios caprichos y pasiones. Éste es el camino de la muerte, de la destrucción del hombre, de la familia y de la sociedad. Dios le da al hombre la libertad, una libertad permanentemente desafiada por dos opciones: la vida o la muerte. Por el bien del hombre, Dios le prohíbe comer del árbol de la ciencia del bien y del mal, para que no muera. Sin embargo,

Dios respeta la decisión del hombre, su libre albedrío. El hombre es el que decide: si estar con Dios y vivir o si romper con su Creador y morir.

El capítulo 3 del Génesis relata la caída del hombre. Este capítulo es una reflexión sobre la realidad que vive y observa el autor en un intento de explicar el aspecto negativo que presenta. Es un intento por responder a las siguientes preguntas: ¿cómo se ha introducido el mal en la obra de Dios?, ¿cómo puede explicar un creyente en Dios la existencia de estos males? La experiencia de fe que tiene el pueblo de Israel es que Yahvé es un Dios bueno y justo, que escucha el grito de los oprimidos, a quienes los liberó de la esclavitud de Egipto y los llevó a la tierra prometida para que vivieran como un pueblo libre y digno. Si Dios es así, no se le puede atribuir los males que hay en el mundo. Tampoco se los puede atribuir a otros dioses porque no existe más dios que Yahvé. Dichos males tampoco pueden ser atribuidos a un personaje esencialmente maligno como Satanás ya que en la época del autor aún no se tenía noticia sobre él. Cerradas todas estas posibilidades, sólo queda responsabilizar al hombre de los males que hay en el mundo. Por haberse apartado de Dios, por haber hecho un mal uso de su libertad, por no querer cumplir con la voluntad y el proyecto de Dios, el hombre es el único responsable de la existencia del mal en el mundo (Cf. VIDALES, 1999b: 17).

Según el Génesis, en el inicio no había mal en el mundo, tampoco anidaba en el corazón del hombre (varón y mujer). Adán y Eva (símbolos de la primera humanidad) vivían en perfecta armonía y felicidad. “Los dos estaban desnudos, varón y mujer, pero no por eso se avergonzaban” (Gn 2, 25). El mal no había maliciado aún sus miradas ni sus intenciones; sus relaciones eran diáfanas e inocentes. Con la breve pincelada de este versículo el autor corre la cortina y permite ver un mundo maravilloso y ordenado que pronto va a ser violentamente alterado por el ingreso del mal y del pecado.

“La serpiente era la más astuta de todos los animales” se lee en el Gn 3, 1. Con esta expresión, el Yavista nos presenta a este personaje extraño y funesto que va a seducir al hombre y con ello va a desatar las fuerzas del mal en el mundo. Evidentemente, este reptil que razona y habla tiene carácter mitológico, simboliza el mal y la idolatría, pero ante todo es el símbolo de las malas intenciones del ser humano. La serpiente en este relato tiene inteligencia y voz humana, dialoga con el hombre de tú a tú. Pero, ¿quién es el más astuto de los animales creados por Dios? Sin duda el hombre. La serpiente no es nada más que el hombre que confiando en su propia fuerza, se alza contra Dios y se declara a sí mismo un dios. La serpiente la llevamos todos dentro, es nuestra porción mala que quiere imponerse a la buena (Cf. VIDALES, 1999b: 17). La tentación se presenta en forma de diálogo entre la serpiente y Eva (Gn 3, 1-5). Este diálogo es una forma de expresar la atención que la conciencia humana pone a las insinuaciones del mal, representa el diálogo del hombre consigo mismo abierto a la posibilidad del mal. La serpiente, es decir la conciencia humana abierta a la posibilidad del mal, le incita a comer del árbol de la ciencia del bien y del mal. Le aguijonea a dejar de admitirse inferiores a Dios y poder ser semejantes a Él. Adán y Eva se dejan convencer y escogen ser como Dios. Ocurrido esto, inmediatamente cambia las relaciones entre ellos y con Dios (Gn 3, 6-8). Ahora se avergüenzan, sus miradas ya no son limpias, el recelo y la desconfianza sustituyen al amor y a la armonía. También ahora temen la visita de Dios, se esconden porque se sienten desnudos frente a Él. Ante esto, Dios maldice a la serpiente pero no al hombre, reprocha el mal uso que han hecho de su libertad, sin embargo, continúa queriéndolos y preocupándose por ellos (Gn 3, 16-19).

Después de la tentación y la caída, de algún modo el hombre ha llegado a ser una especie de dios, toma el lugar de su Creador y es él quien decide lo que es bueno y malo. Pero como el significado humano del bien y del mal está ahora fundada en caprichos e intereses egoístas, éstos conducen al hombre a su destrucción y a su muerte (física, psicológica y espiritual). El hombre se erige como un dios pero sujeto a graves errores, toma como bueno precisamente aquello que lo destruye. (Cf. VIDALES, 1999b: 22).

Es el capítulo 4 del Génesis el que se refiere a la cuestión que particularmente aquí interesa, la nocividad de la violencia humana. Este capítulo habla de la historia de Caín y Abel que son los primeros hijos de Adán y Eva. La trama central de este relato presenta el primer asesinato de la humanidad: el fratricidio de Caín y Abel. Con este asesinato hace su aparición la violencia humana en el mundo: Caín y Abel, símbolos de ciertos modos de ser y comportarse de los hombres en todos los tiempos. Estos personajes simbolizan a millones de prepotentes y asesinos, y a millones de víctimas injustamente asesinadas.

Caín y Abel son personajes cuyo simbolismo polivalente presenta situaciones y experiencias opuestas. Caín representa lo que la humanidad es y Abel lo que debería ser. Estos personajes contraponen la vida nómada y la vida sedentaria. Caín representa a los agricultores, terratenientes cananeos que no dejaban que los pastores nómadas se acerquen a sus tierras con los rebaños, además son los que rinden culto a otros dioses. En cambio, Abel representa a los israelitas, quienes desde Abraham hasta la época de los jueces fueron pastores nómadas o seminómadas y que eran gente débil e indefensa ante la violencia de los poderosos. Pero también representan la doble personalidad que hay en cada hombre: todos tenemos algo de Caín y algo de Abel. Quisiéramos ser abeles, pero para ello debemos renunciar a ser caínes, es decir, rechazar esa actitud de engreimiento necio que no tolera la presencia del otro. La experiencia atestigua que muchas veces preferimos sacrificar al Abel que queremos ser para que el violento Caín maneje nuestras decisiones y acciones (Cf. VIDALES, 1999b: 25).

El relato bíblico en cuestión presenta la fraternidad humana atacada y destruida por el odio y la venganza que son los que generan la violencia. Pero, ¿cuál es la raíz del odio que genera violencia entre los hermanos? En opinión del Yavista es la ruptura del hombre con Dios. Al romper con la Ley de Yahvé y declararse a sí mismo dios, el hombre se vuelve ídola de sí mismo y ve a su hermano como un competidor y enemigo. Es pues el pecado, la ruptura con Dios, la fuente que genera la violencia (Cf. VIDALES, 1999b: 25). El odio ha engendrado en Caín la violencia, no se acepta una relación de fraternidad con su hermano y prefiere al odio como mediador en su relación con el otro. Llega así pues la primera muerte de la humanidad por asesinato, raíz y explicación de todos los asesinatos que siguieron. La raíz es el sentimiento de odio y es homicida desde el principio (Cf. VIDALES, 1999b: 26-27).

Después del asesinato, la actitud de Dios con Caín es la misma que tuvo con Adán y Eva luego que pecaron: buscar a Caín para hacerlo reflexionar. Pero Dios no le pregunta como a Adán: ¿dónde estás o cómo estás? Una vez que tenemos hermanos, para saber cómo estamos ante Dios, basta con preguntarse cómo nos relacionamos con nuestros hermanos. Por eso Dios pregunta a Caín: “¿dónde está tu hermano?”. Él le responde insolentemente: “¿Soy yo, acaso, guardián de mi hermano?”. A pesar de la insolencia Dios insiste: “¿Qué has hecho? La voz de la sangre de tu hermano grita desde la tierra hasta mí” (Gn. 4, 10). Con esto, el Dios pone a Caín delante de su pecado para que recapacite, asuma su culpa y cambie de actitud. Pero Caín, igual que Adán y Eva, no lo hace. El pecado no recocado lleva a Caín a una situación de castigo: “Vivirás lejos de este suelo fértil ... Cuando cultives la tierra no te dará fruto. Andarás errante y vagabundo sobre la tierra” (Gn 4, 11-12). Caín reacciona abrumado

por el peso del castigo, pero no de la culpa. No le espanta el crimen que ha cometido, sino su nueva situación de existencia: vivir rechazado por todos, sin descanso ni paz. “Mi culpa [castigo] es demasiado grave para soportarla”, exclama Caín (v. 13). Esto muestra que Yahvé no quiere que el que cede a la violencia muera. Dios se muestra contrario a la ‘ley de talión’ que exige a los familiares matar al homicida. “No será así. Si alguien te mata, yo te vengaré siete veces”, le responde Yahvé (Gn 4, 15) (Cf. VIDALES, 1999b: 27).

CONCLUSIONES

Luego de haber argumentado respecto a la nocividad de la violencia humana, corresponde ahora presentar las conclusiones a las que hemos arribado.

El saber científico insta a considerar a la violencia o agresividad como un instinto noble que hace posible la sobrevivencia de la especie y que al hombre le proporciona creatividad e iniciativa. Sin embargo, la agresividad, en los animales y en el hombre, tiene una parte destructiva. Específicamente en el hombre aflora un sentimiento de aversión por el diferente o el extranjero al que se lo considera como un enemigo. Este sentimiento es alimentado ante todo por una mentalidad ideológica o creencia negativa que se empeña en ver en el otro un potencial peligro para su vida y para sus intereses.

El saber de la literatura revela tres asuntos significativos sobre la nocividad de la violencia humana: a) La irracionalidad del mecanismo victimario que nos destina a ser un engranaje de esa tremenda espiral que genera la violencia. b) El escándalo, provocado por el deseo mimético, es el que nos sumerge en la inmensa ola de las reacciones agresivas. c) Aceptar la violencia como principio de ordenamiento social, propio de una racionalidad antiética, significa condenar al género humano a una permanente situación de violencia que desemboca una y otra vez en el sacrificio y muerte de personas que nada tienen que ver con el problema.

Finalmente, en nuestra opinión, es el saber religioso el que explícitamente argumenta que no son tanto los instintos los que hacen que el hombre sea un ser agresivo sino es esa racionalidad astuta e inteligente que lo incita al mal, a la violencia. Se dice en el Génesis que “La serpiente era la más astuta de todos los animales” (Gn 3, 1), esta serpiente es la ‘razón del hombre’. Es esta maravillosa facultad con que Dios crea al hombre la que tiene potencialidad para humanizarlo o deshumanizarlo. Por su razón o inteligencia, el hombre consigue la ciencia del bien y del mal. Es decir, la libertad de escoger entre el bien y el mal, escoger entre vivir en armonía con el otro o ejercer violencia sobre éste. Es de la inclinación de la razón al mal de donde surgen los pecados del hombre y entre ellos el pecado de la violencia.

NOTAS

1. ‘Polillas’ es la denominación que en algunas ciudades de Bolivia se da a los niños y adolescentes que viven en las calles y plazas de los centros urbanos, particularmente aspirando clefa (sustancia alucinógena).
2. Este autor vivió en Jerusalén en tiempos del Rey Salomón, primera mitad del siglo X a.C. Se le llama Yavista (sigla: J) porque en sus escritos denomina al Dios de Israel con el nombre de Yahveh (VIDALES, 1999b: 2).
3. Este autor hace referencia a un grupo de sacerdotes, por ello se le llama Sacerdotal (sigla: P), que fueron desterrados a Babilonia a principios del siglo VI a.C. (VIDALES, 1999b: 3).

BIBLIOGRAFÍA

- BRANDO, Juan Alejandro (2013). La agresión en el contexto de la etología y la antropología. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357834268008> (Octubre 2017).
- EQUIPO DE TRADUCTORES DE LA EDICIÓN ESPAÑOLA DE LA BIBLIA DE JERUSALÉN (1975). Biblia de Jerusalén. Bilbao, Desclée de Brouwer, S.A.
- GIRARD, René (2002). Veo a Satán caer como el relámpago. (Traducido al español del francés *Je vois Satan tomber comme l'éclair* por Francisco Díez del Corral). Barcelona, Editorial Anagrama, S.A.
- GIRARD, René (1997). Literatura, mimesis y antropología. (Traducido por Alberto L. Bixio). Barcelona, Editorial Gedisa, S.A.
- GIRARD, René (1986). El chivo expiatorio. (Traducido al español del francés *Le bouc émissaire* por Joaquín Jordá) Barcelona, Editorial Anagrama S.A.
- GIRARD, René (1983). La violencia y lo sagrado. (Traducido al español del francés *La violence et le sacré*. por Joaquín Jordá) Barcelona, Editorial Anagrama S.A.
- JOSÉ, Elena Teresa (1999). Textos y pretextos para filosofar. Buenos Aires, Biblos.
- LORENZ, Konrad (2005). Sobre la agresión: el pretendido del mal. (Traducido por Félix Blanco). Vigésimosegunda edición en español. México, D.F., Siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- VIDALES, Antonio (1999^a). Introducción a la Lectura de la Biblia. [Policopiado]. Cochabamba, Centro de Evangelizadores Seglares.
- VIDALES, Antonio (1999^b). Los orígenes. Comentario a los 11 primeros capítulos del Génesis. [Policopiado]. Cochabamba, Centro de Evangelizadores Seglares.

Recepción: 29/05/18
Aprobación: 05/07/18

ROMERO MORALES Victor (2018). "La condición de la violencia humana". <i>Con-Sciencias Sociales</i> , Año 10 - N°18 - 1°Semestre 2018. pp 39-48 . Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

La experiencia emocional de relacionarnos con otros: Adolescencia y estilos de apego

Emotional experience in relating with others: Adolescence and attachment styles

Autor: Andrea Vargas
vargasaa@ucbcb.edu.bo

Boliviana, licenciada en psicología por la Universidad Mayor de San Simón, maestría en Psicopedagogía Clínica por la Universidad de León (España), docente tiempo completo de la carrera de Psicología de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” - Regional Cochabamba.

VARGAS CALLE Andrea A. (2018). “La experiencia emocional de relacionarnos con otros: Adolescencia y estilos de apego”. *Con-Sciencias Sociales*, Año 10 - N°18 - 1°Semestre 2018. pp 49-64 . Universidad Católica Boliviana “San Pablo”. Cochabamba.

Resumen

El presente artículo sintetiza un estudio cualitativo acerca de la conexión entre los Estilos de Apego (establecidos a partir de experiencias de relacionamiento tempranas con figuras de Apego) y la etapa de la adolescencia que los hace más evidentes. Se trabajó con un estudio de casos bajo la combinación metodológica clínica-fenomenológica y enfoque narrativo, utilizando el modelo de cuatro Estilos de Apego propuesto por Bartholomew y Horowitz (1991), en el análisis narrativo de relatos de vida, de las entrevistas en profundidad y de las respuestas al Test de Relaciones Objetales (Phillipson, 2005). Se logró identificar las características de los Estilos de Apego, así como los temores e ideales al interior del comportamiento relacional actual de los jóvenes, y las diferentes maneras de expresión de las conexiones entre los Estilos de Apego y las relaciones que se establecen con los demás durante la adolescencia.

Palabras clave: Comportamiento relacional, Estilos de Apego, Transición adolescente, Análisis Narrativo

Abstract

This article synthesizes a qualitative study on the connection between styles of attachment (established from early relationship experiences with attachment figures) and the adolescent stage which makes them more evident. A case study was used with a methodological combination of clinical-phenomenological and narrative approach with the model of four styles of attachment proposed by Bartholomew and Horowitz (1991), in narrative analyses of life stories, in-depth interviews, and answers to the Object Relations Test (Phillipson, 2005). It was possible to identify characteristics of attachment styles, as well as fear and ideals within the current relationship behavior the young subjects, and the different ways of expression of the bonds between attachment styles and the relationships which are established with others during adolescence.

Keywords: Relational behavior, attachment styles, adolescent transition, narrative analysis

Resumo

O presente artigo sintetiza um estudo qualitativo respeito da conexão entre os Estilos de Apego (estabelecidos a partir de experiências de relacionamento prematuras com figuras de Apego) e a etapa da adolescência que os faz mais evidentes. Trabalhou-se com um estudo de casos sob a combinação metodológica clínica-fenomenológica e enfoque narrativo, utilizando o modelo de quatro Estilos de Apego proposto por Bartholomew e Horowitz (1991), na análise narrativa de relatos de vida, das entrevistas em profundidade e das respostas ao Test de Relações Objetais (Phillipson, 2005). Chegou-se a identificar as características dos Estilos de Apego, assim como os temores e ideais no interior do comportamento relacional atual dos jovens, e as diferentes maneiras de expressão das conexões entre os Estilos de Apego e as relações que se estabelecem com os demais na adolescência.

Palavras chave: Comportamento relacional, Estilos de Apego, Transição adolescente, Análise Narrativa

INTRODUCCIÓN

“Es fundamental para el desarrollo humano que crezcamos “en relación” con otros seres humanos” (Howe, 1995:2)

A lo largo de la vida, un individuo enfrenta nuevas tensiones propias de cada etapa; para adaptarse a ellas, desarrolla diferentes tipos de relaciones íntimas siguiendo las pautas de sus experiencias tempranas establecidas con las figuras parentales que conforman esquemas internos, los cuales moldean futuras interacciones denominadas Estructuras de Relacionamiento; estas proporcionan pautas acerca de cómo se concibe las relaciones interpersonales y cómo se concibe a las demás personas que entran en relación con uno.

Bowlby (1973) y Ainsworth (1964) se encuentran entre los que iniciaron el estudio de dichas estructuras, centrándose en la infancia; igualmente, Bartholomew, Kwong y Hart (2001) y, además, Horowitz (1991) continuaron su exploración y plantearon una nueva clasificación de cuatro Estilos de Apego para la adultez/adolescencia, que se construyen a partir del entrecruzamiento de dos modelos: Cómo veo a los demás y Cómo me veo a mí mismo. Dependiendo de la mirada positiva o negativa que se tenga de cada uno de estos modelos, se obtienen los siguientes cuatro estilos: Seguro, Evitativo-Rechazante, Preocupado y Evitativo-Temeroso (Bartholomew, Kwong y Hart, 2001).

De este modo, la adolescencia puede poner en evidencia la introyección de la imagen del mundo del otro y de nosotros mismos en ese mundo, puesto que la calidad de las relaciones entre padres e hijos durante la época adolescente suele estar enlazada a “la calidad de los vínculos afectivos con los padres antes de la adolescencia” (Doyle y Moretti, 2000:4).

La presente investigación cualitativa se encuentra orientada al descubrimiento, exploración y descripción de la estructura de relacionamiento interpersonal significativo concebido por un grupo de sujetos de 17/18 años de edad (límite entre adolescencia media y tardía) (Allen y otros, 1994), periodo en el que se inicia un proceso de maduración (física, emocional y psicológica), siendo el mayor logro la consolidación de la identidad propia ligada a la calidad de las relaciones interpersonales.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y ACERCAMIENTO A LA PROBLEMÁTICA

“Freud teorizó que las raíces del amor están en la infancia (...) Las raíces del amor están en los brazos de nuestras madres” (Waters, 2004:1).

1.1. La teoría de apego y sus desarrollos posteriores

El concepto de Apego evolucionó a partir del Psicoanálisis (Teoría de las Relaciones Objetales), que postula que las relaciones son primarias y que las experiencias intrapsíquicas, interpersonales y de grupo echan el fundamento para el desarrollo de la identidad individual (Vladescu, 1998).

La interpretación individual de dichas relaciones (conscientes o inconscientes) se convierten en la base de las próximas relaciones con otros: los objetos internos modifican y son modificados por las experiencias de vida.

William Fairbairn en 1994 cuestionó la premisa freudiana que la motivación fundamental en la vida es lograr el placer y propuso que la libido es la búsqueda de objeto. En sus palabras: “El empujón motivacional fundamental en la experiencia humana no es la gratificación y la reducción de tensión utilizando a los otros para lograr esta meta, sino la conexión con otros como fin en sí mismo” (En: Stephen y Black, 1995: 115).

El Apego del niño con la madre fue de gran interés para Bowlby a lo largo de su trabajo durante la década del 30' y tuvo su cúspide con la propuesta de la Teoría del Apego. Bowlby considera “...el iniciar o terminar vínculos afectivos” como la clave para comprender el comportamiento y desarrollo humanos (En: Campart, 2000:28).

Investigadores como Rutter (1991), reconocieron el creciente interés generado por la teoría del Apego, por la calidad y características de las relaciones sociales, las mismas que permiten la comprensión de la formación del Yo y la estructuración de la personalidad; en consecuencia, las características más destacadas del vínculo afectivo serían: su naturaleza esencialmente afectiva, su perdurabilidad en el tiempo, su carácter de proceso y, su objetivo de búsqueda y mantenimiento de proximidad, que se expresa como cercanía física en la niñez y comunicación sólida a distancia en la adultez (Rutter, 1991).

1.2. Componentes del Sistema del Vínculo Afectivo

El primer eslabón de esta cadena de relaciones que condicionan otras relaciones lo constituye la conexión primera (padres y cuidadores) (Yárnoz, Alonso, Plazaola y Saínz de Murieta, 2001:159).

Los vínculos afectivos, como estructuras, son construidas basándose en las interpretaciones que hace el niño de sus experiencias de relación; ello le sirve para guiar las interacciones con otros, para apreciar situaciones presentes y futuras y para formular planes a fin de lidiar con eventos significativos de la vida (Bowlby, 1990; Bretherton, 1985; Craik, 1943).

Se suele reconocer que existen tres componentes del Sistema del Vínculo Afectivo:

- Las conductas de Apego: Su aparición e intensidad dependen de la historia personal, la situación, el estado de salud, el temperamento y de con quien se interactúe;
- La estructura mental de relacionamiento; y
- El aspecto afectivo presente en todo vínculo (Bowlby, 1988).

También se debe tener en cuenta que las representaciones que estructuran el modelo de relacionamiento suelen ser, por un lado, los recuerdos de relaciones pasadas y las expectativas acerca de las futuras; las relaciones tempranas proveen los fundamentos para las relaciones con otros dentro y fuera de la familia (Bretherton, 1985); de igual manera, Collins y Read (1990) aseguraron que las historias tempranas de vínculos afectivos son la base de un modelo interno para las relaciones en la edad adulta.

Por otro lado, el concepto que se tiene de la figura de Apego (en términos de presencia o ausencia) y de sí mismo, es una variable clave que determina que nos sintamos o no alarmados por una situación potencialmente peligrosa; una segunda variable es la confianza experimentada con respecto a la disponibilidad de la figura de Apego (esté o no presente físicamente) de responder a nuestros requerimientos cuando por alguna razón así se lo desee (BOWLBY, 1969).

Incluso se podría añadir, como tercera variable, el criterio sobre la percepción de aceptabilidad o inaceptabilidad de sí mismo a ojos de las figuras de Apego: ¿Cómo creemos que el otro nos ve? Así, el modelo de la figura de Apego y el modelo de sí mismo suelen desarrollarse de manera tal que se complementan y reafirman mutuamente (BOWLBY, 1988).

1.3. La transición adolescente y los vínculos afectivos

Los padres son para sus hijos espejos psicológicos a partir de quienes ellos van construyendo su propia imagen; desde su nacimiento, el niño se mira en sus padres y va aprendiendo lo que vale por lo que siente que ellos lo valoran (BONEL, 1997:135).

Los recuerdos y relatos de vida del comportamiento de ambos padres, durante la niñez de las personas, suelen estar asociados con los Estilos de Apego adultos (COLLINS y REED, 1990); el individuo tiende a extender este patrón establecido en su niñez a sus relaciones futuras durante la adolescencia y la adultez (HAZAN y SHAVER, 1994).

Una equivocación común radica en concebir la adolescencia como un tiempo de desapego de los padres a raíz de la independencia que van adquiriendo los jóvenes, por la disminución del tiempo que pasan con sus familiares; a esto se agrega la concepción errónea de que la adolescencia conlleva un incremento de distancia emocional hacia los padres.

Usualmente, la confusión se relaciona con los conceptos de Desapego y Autonomía: la Autonomía implica que se tiene la libertad de expresar creencias y deseos, de negociar con las figuras de autoridad y la oportunidad de asumir un control razonable sobre decisiones importantes concernientes a la vida; mientras el Desapego implica la disolución del vínculo con los padres, emocional y físicamente, junto con sensaciones negativas por ser padres-hijos y la desvalorización de los padres como fuentes de guía y de bienestar emocional (STREINBERG y SILVERBERG, 1986).

1.4. La propuesta de los Cuatro Prototipos o Estilos de Apego

Doyle y Moretti (2000) señalan la existencia de un Sistema de Apego Diferenciado, en contraposición del Sistema Generalizado formado en la niñez, el cual se encuentra ordenado y catalogado en cuatro estilos de Apego por medio de los cuales Bartholomew y Horowitz (1991) definen las diferencias individuales del Apego adolescente/adulto, en términos de la intersección de dos dimensiones:

Modelo de los Demás: referido a la imagen de los otros, relacionada con la evaluación de la figura de Apego como alguien disponible y confiable.

Modelo del Self: referido a la imagen del sí mismo como alguien que genera o no el interés de los demás.

Dicotomizando cada dimensión como positiva o negativa, se forman cuatro patrones prototípicos de Apego (BARTHOLOMEW, KWONG y HART, 2001) (ver Cuadro 1). Alternativamente, la dimensión del Modelo del Self puede ser conceptualizada en términos de ansiedad con respecto al Apego con los demás; a su vez, el Modelo de los Otros, puede ser conceptualizado en términos de aproximación o evitación respecto a la cercanía de los demás:

Apego Seguro: Idea positiva de sí mismo - Idea positiva de los demás

Apego Evitativo - Rechazante: Idea positiva de sí - Idea negativa de los demás

Apego Preocupado: Idea negativa de sí mismo - Idea positiva de los demás

Apego Evitativo-Temeroso: Idea negativa de sí mismo- Idea negativa de los demás

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Analizar la estructura de relacionamiento interpersonal significativo que caracteriza a un grupo de adolescentes de 17/18 años de edad.

2.2. Objetivos específicos

Describir las características de sus vínculos afectivos tempranos (padres biológicos o cuidadores primarios).

Determinar los temores e ideales con respecto al modo de relacionarse con otros. Caracterizar el comportamiento relacional actual de los jóvenes.

3. METODOLOGÍA

3.1. Método: Se recurrió a la siguiente combinación:

Método Clínico-fenomenológico: Posibilitó una aproximación directa y profunda a las características individuales, permitiendo establecer un contacto personal y acceso a las experiencias, vivencias y afectos de cada uno de los casos trabajados.

Método de Análisis Narrativo: Posibilitó comprender el significado de las experiencias emocionales al interior de sus relaciones, así como determinar las características de las relaciones interpersonales pasadas como actuales.

3.2. Técnicas: Se ofrecieron explicaciones acerca de la finalidad del estudio; se obtuvo el consentimiento para grabar las sesiones.

Entrevista en Profundidad: Respecto a la imagen que tienen de los demás (padres y otras personas) con la imagen que tienen de sí mismos, identificando los aspectos esperados (ideales) y los rechazados (temores).

Relatos de vida: Se los obtuvo al interior de la entrevista en profundidad y giraron en torno a recuerdos de experiencias vividas al interior o exterior de la familia.

Test de Relaciones Objetales: Es una técnica proyectiva que presenta una situación de estímulo básica a fin de que el entrevistado “pueda realizar proyecciones diversas sobre las láminas” (Phillipson, 2005:31). Consta de trece láminas divididas en serie (A, B y C) y una lámina en blanco, que combinan tres estímulos: Gente dibujada (contenido humano), Escenario (contenido realidad) y Colores (clima emocional). Resulta una técnica que permita conocer “el tipo y calidad de las relaciones interpersonales que un sujeto es capaz de establecer” (Celener, 2002:76).

3.3. Población: La investigación se llevó a cabo con ambos paralelos del sexto curso de secundaria de una Unidad Educativa de la ciudad de Cochabamba. A raíz del tiempo y cantidad de sesiones requeridos por la metodología, se profundizó en dieciocho casos de los cuales se procederá a presentar seis: Susana, Marcia, Dania, Laura, Olga y Carlota (ver Cuadro 2), por considerar los más completos y ejemplificadores del Sistema de Apego diferenciado propio de la adolescencia/adulthood.

3.4. Procedimiento: El vagabundeo inicial consistió en participar de la actividad de Bienvenida a Promoción, organizada por la Dirección de la Unidad Educativa. A partir de ese momento, se procedió a realizar sesiones individuales con todos los estudiantes del sexto curso de Secundaria; se completaron las seis o siete sesiones en dieciocho casos.

- Análisis de la información obtenida: Los datos de la entrevista en profundidad permitieron conocer la estructura de relacionamiento de cada joven; además, señalar su Estilo de Apego a partir de la caracterización de sus relaciones con los demás (incluidos los padres), la imagen que tienen de ellos e, inclusive, la imagen que tienen de sí mismos.

La corrección del test siguió los lineamientos del método de análisis de historias, propuesto por Phillipson (2005) y trabajado por Siquier de Ocampo, Grassano y García Arzeno (1997), resaltando los siguientes aspectos:

- Percepción de la situación de la lámina
- Gente incluida en las historias y sus relaciones
- Historia como estructura

Para el análisis de los relatos de vida, se combinó la técnica de Labov (2003) y Mc Adams (1985), por considerar que aportaban mayor profundidad, resultando la siguiente guía:

- Orientación: tiempo, espacio, situación para ubicar el relato
- Tema Central: cuál fue la razón por la que eligió dicho recuerdo
- Tono Narrativo: dirigido a identificar el poder emocional atribuido
- Imagos presentes: relacionados con el Tema Central y el Tono Narrativo y
- Resolución: de qué manera concluye en términos emocionales

Los relatos de vida analizados fueron resultantes de la entrevista, pero también se incluyó el relato de la Lámina Blanca del Test de Relaciones Objetales.

4. RESULTADOS

Se encontraron Estilos de Apego variados, siendo los más presentes el estilo Evitativo- Rechazante y el Preocupado (17 y 15 adolescentes, respectivamente), seguido por el Evitativo-Temeroso (12 adolescentes) y, finalmente, el Seguro (4 adolescentes).

A continuación, presentaremos los resultados relacionados a los objetivos específicos, pero al interior de la agrupación de los seis casos, según algunas características que surgieron en la discusión de los resultados.

4.1. Marcia, Dania y Laura: Estilos de Apego Evitativo-Temeroso

Aparte del mismo Estilo de Apego, estos casos presentan las siguientes características (Ver Cuadros 3, 6 y 7):

- Imagen confusa de sí mismas: Existe ambivalencia con respecto a la aproximación hacia otros y a cómo se conciben a sí mismas: sospechan que existe una imagen negativa y otra positiva al mismo tiempo, por lo que quizás el autoconcepto aún no se consolidó; también comparten la expresión de enojo hacia el rechazo.
- Interpretación de la proximidad de sus padres: En Marcia prevalece el destiempo, si ella necesita proximidad no la recibe, internaliza que los padres no responderán en los momentos decisivos; por lo tanto, cuando ellos le piden que se aproxime, Marcia evita e incluso rechaza esa cercanía.
- En Dania, prevalece la presencia invasiva de la madre, puesto que sus opiniones son de mucha importancia y confusas: señala aspectos de Dania que aprecia bastante pero que rechaza al mismo tiempo. Si bien Dania desea aproximarse a los demás, tiene una imagen de la madre como desvalorizante, por lo que aceptar su proximidad podría resultar que la rechacen.
- En Laura, prevalece la indiferencia de ambos padres; ellos se dedican a todo menos a ella; frente a esta “ausencia parental”, Laura prefiere estar sola.

Si bien la interpretación de los intentos de aproximación de los padres es diferente, el actuar en respuesta es similar: Evitar establecer relaciones con ellos por temor al rechazo.

4.2. Carlota y Olga: Padres divorciados – Diferente Estilo de Apego

Los padres de Carlota (Apego seguro) están separados desde hace dos años y ella vive con su madre; los padres de Olga (Apego evitativo-rechazante) están divorciados desde hace dieciséis años, vive además con un padrastro hace ocho años (Ver Cuadros 5 y 8).

- Relaciones Tempranas y la Separación Conflictiva o no recordada: Carlota relata experiencias negativas con respecto al matrimonio y separación de sus padres; añade que tuvo a su bisabuelo y abuela como figuras de Apego en vez de sus padres; ello le generó la seguridad de obtener apoyo cuando lo necesite.
- Olga no tiene recuerdos acerca de la separación de los padres; sus experiencias tempranas están marcadas por exceso de atención y complacencia a sus demandas, resultando que tenga una imagen de sí misma bastante positiva: esto la lleva a considerar a los otros (padres) como innecesarios y útiles en sus necesidades.

4.3. Susana y Carlota: Figuras Parentales vs. Figuras Alternativas de Apego

Susana fue criada por sus abuelos: su abuela (con quien ya no tiene ninguna relación) es como su madre, pero considera que la muerte de su abuelo hizo que su familia se desintegrara; por otro lado, Carlota, que también fue criada por su abuela y bisabuelo, cuando éste falleció, pudo recobrar y continuar como aprendió de él (Ver Cuadros 4 y 5).

- Figuras parentales importantes y Figura parentales poco importantes:

Para Susana, sus figuras paternas siguen siendo claramente importantes. Es probable que el cariño que les tiene a los abuelos sea producto de haberse sentido querida y apreciada por ellos, pero no con la fuerza suficiente para poner un alto al rechazo que recibía de la madre. En consecuencia, éste se puso en relevancia y Susana construyó una imagen bastante negativa de sí, la cual sigue siendo reforzada por la madre. Como resultado, sus figuras alternativas de Apego primario fueron desplazadas emocionalmente y físicamente por las figuras paternas; resulta así un Estilo de Apego caracterizado por la preocupación constante acerca de obtener apoyo de otros.

Para Carlota, su figura alternativa de Apego (bisabuelo) estuvo muy presente en sus experiencias tempranas y esto le aseguró un lugar importante en su memoria emocional. Recibió el adecuado reforzamiento de sus padres y hermanos por quienes también se siente querida; esto la llevó a superar adecuadamente tal muerte.

Su bisabuelo no fue desplazado por los padres, ya que, en primer lugar, su figura era muy poderosa e importante para ella y, en segundo lugar, la figura paterna fue poco importante, por lo que su ausencia no tuvo consecuencias negativas y solo reforzó la presencia del bisabuelo.

CONCLUSIONES

Vínculos afectivos y figuras de Apego: Características

- Al parecer, la experiencia de separación o divorcio de los padres tiene menor efecto que el vínculo afectivo con sus figuras de Apego, las que se constituyen como determinantes en el momento de atravesar por tal experiencia: “La buena relación con al menos uno de los padres aminora los efectos negativos que el conflicto entre padres puede generar” (Amato y Keith, 1991:50).

- La ambivalencia, en cuanto a la percepción positiva / negativa de los demás y de sí mismos, les impidió completar una exitosa aproximación con los otros.

- La inseguridad, en relación al propio valor o al valor de los demás, genera el temor a la probabilidad de que los otros las rechacen; muestran predilección por situaciones de soledad y tendencia a mantener distancia emocional en las relaciones.

Comportamiento Relacional actual de los adolescentes

- Al parecer, los padres tienden a reforzar las percepciones negativas que los adolescentes tienen de sí mismos.

- La imagen, positiva o negativa, que tengan de los padres tiende a generalizarse a las personas de su entorno; la receptividad hacia el acercamiento de los demás y la tendencia a buscar el apoyo de los otros está relacionada a la imagen que tienen de sí y de los demás.

Temores e ideales con respecto al modo de relacionarse con otros

- Los temores más evidentes tienen que ver con situaciones de rechazo, ya sea hacia el adolescente o hacia la búsqueda de cercanía y apoyo en los demás; resulta de esta manera en el establecimiento de relaciones superficiales.
- Los ideales (ligados a los temores) se relacionan con la búsqueda de aceptación y el establecimiento de buenas relaciones; encuentran que, mientras más grande sea el temor de experimentar el rechazo, más intenso es el ideal de conseguir la aceptación y la atención de los demás hacia sí mismos.

Comportamiento Relacional actual y las características de sus vínculos afectivos establecidos con sus figuras de Apego

- Las experiencias de relaciones tempranas determinan el comportamiento relacional actual de las jóvenes, afectando su capacidad para buscar en el otro apoyo para lograr resolver problemas, superar pérdidas y construir su autoconcepto.
- Contar con padres juntos por muchos años y conformando una familia duradera, en apariencia estable, no es un indicador de que los hijos posean habilidades sociales adecuadas, ya que se pudo constatar que la duración del matrimonio de los padres no determina que los hijos generen estilos de Apego seguro sino la calidad de experiencias en su relacionamiento temprano con ellos.

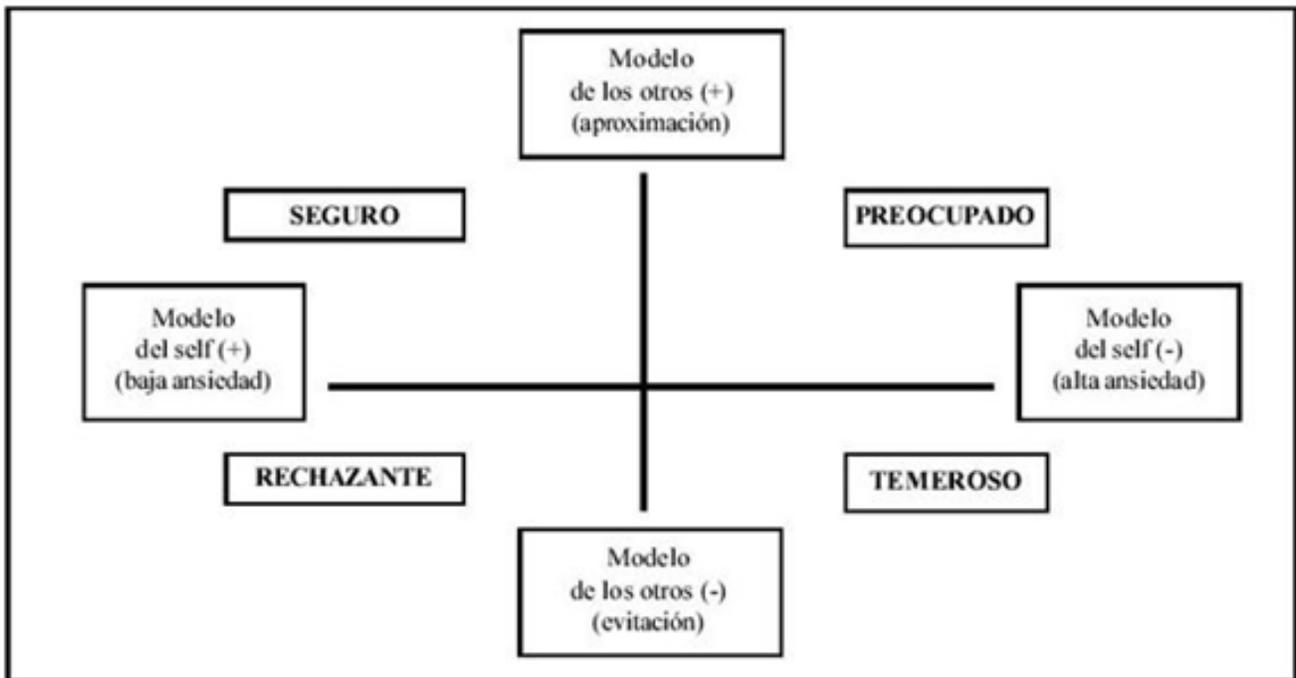
Transición adolescente y Estilos de Apego

- El estilo de Apego Evitativo-Temeroso tiende a vivenciar la transición adolescente en términos de desapego, puesto que los padres son percibidos como poco accesibles. La imagen de sí es negativa y se percibe a los padres como rechazantes.
- En el estilo de Apego Evitativo-Rechazante, también se vivencia la transición en términos de desapego por los sentimientos negativos generados hacia los padres que, si bien no son de rencor, como en el Evitativo – Temeroso, se revelan suficientemente poderosos porque resultan de la concepción de los otros como poco confiables, desvalorizados e innecesarios.
- En el estilo de Apego Preocupado aparece la dependencia hacia los demás, la marcada búsqueda de aceptación de aquellos que los rechazan más y la distorsión que realiza del otro; esto conlleva el peligro de que, en algún momento, los jóvenes puedan ser susceptibles de encontrarse envueltos en una relación conflictiva, a causa de la idealización de la figura de la cual busca aceptación.
- El estilo de Apego Seguro permite la transición adolescente en términos de autonomía, porque se percibe de manera positiva a los padres como accesibles y dignos de confianza; ello impulsa a los jóvenes a manejar un concepto positivo de sí mismos, evitando la idealización y la dependencia extremas.

IDEAS FINALES

Al finalizar el estudio, se encontraron datos en varios relatos de vida de las adolescentes, que si bien no correspondían a ninguno de los objetivos del estudio, llamaron la atención a la combinación potencialmente peligrosa entre el Estilo de Apego Preocupado (por su tendencia a idealizar a los demás en desmedro de su propia imagen) y el Evitativo-Rechazante (por su tendencia a considerar que la importancia de los demás radica en su utilidad para su persona), puesto que se obtuvieron relatos relacionados a experiencias de relaciones de pareja y se pudo detectar una tendencia evidente a permitir el establecimiento de relaciones tóxicas y/o violentas.

GRÁFICOS



FUENTE: Modelo adaptado de Bartholomew, Kwong & Hart, 2001.

Caso	Edad	Estado Civil de los padres	Breve Panorama de la Situación Familiar
Susana	18	Casados hace 20 años	Vive con sus padres y su hermano (11 años) detrás de la casa donde vive su abuela materna y un tío con su 4º esposa en el mismo terreno. Su padre se fue al extranjero hace 4 años y volvió el año pasado. Su madre y su abuela tuvieron un conflicto acerca de la cercanía de Susana con sus abuelos; su abuelo murió y su madre al no poder conseguir parte de la herencia del abuelo, le prohíbe acercarse a la casa de la abuela materna.
Marcia	17	Casados hace 23 años	Vive con sus padres y sus dos hermanos (22 y 12 años) Su padre es médico y su madre es profesora, por lo que casi nunca comparte con ellos. Señala que la relación con su madre es conflictiva.
Dania	17	Casados hace 22 años	Vive con sus padres y su hermana de 20 años. Junto con sus padres participa activamente en su iglesia Evangélica, a excepción de su hermana. Señala que la relación con su madre es conflictiva.
Laura	17	Novios hace 17 años (No están casados ni viven juntos)	Hija única, vive con su madre, su abuela y dos tías por parte de madre. Su padre no está con ella porque su abuela no lo acepta y él tiene prohibida la entrada a la casa. Junto con su madre, Laura visita o sale con su padre todas las noches.
Olga	18	Separados hace 16 años. Su madre se volvió a casar hace 8 años.	Vive con su mamá, su hermana (19 años) y su padrastro, al cual llama por su nombre y considera su "amigo". Su padre está en el extranjero y mantiene comunicación con él cuando ella necesita dinero, refiere que hablan casi todas las semanas.
Carlota	18	Separados hace 2 años. Están en proceso de Divorcio.	Vive sólo con su madre, tiene una hermana de 24 años casada y un hermano de 21, ambos residen en otro departamento, pero ambos pagan los estudios de Carlota. Dejó de mantener contacto con su padre por el distanciamiento de éste y el incumplimiento de las pensiones.

FUENTE: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad.

Cuadro 3. Sumario: Caso Marcia.

DATOS PROVENIENTES DE: EL TEST DE RELACIONES OBJETALES. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD, Y EL ANÁLISIS NARRATIVO.	
1º Criterio Guía: Características de los Vínculos Afectivos establecidos con sus Figuras de Apego	-Percepción ambivalente acerca de la Aproximación de los demás: Se paraliza frente al Rechazo y se aleja frente a la Proximidad. Evita enfrentar el Rechazo atribuido a una Imagen poco positiva de sí misma. -Inseguridad acerca de su propio valor: Percepción de ausencia de correspondencia hacia su búsqueda de aproximación y aceptación. Recibe el Rechazo como algo casi esperado. -Inseguridad acerca del Valor de los demás: Pasivamente, acepta la cercanía, pero evita corresponderla ante la sospecha de recibir una respuesta negativa de los otros.
2º Criterio Guía: Características de sus Relaciones Actuales con los demás	- Destiempo en los intentos de cercanía entre Marcia y sus padres: si necesita cercanía no la obtiene, y cuando no la necesita se la ofrecen, y Marcia la rechaza. - Percepción de Ausencia de correspondencia hacia la búsqueda de aproximación y Aceptación. - Percepción de la Cercanía de los padres como falsa. - Los Sentimientos de Inadecuación frente a los demás, limitan el establecimiento de relaciones con los demás.
3º Criterio Guía: Temores e Ideales con respecto al modo de relacionarse con los demás	TEMOR: Ausencia de Correspondencia (respuesta inclusiva) y Rechazo de los demás antes lo que ella significa para ellos. IDEAL: Correspondencia ante sus intentos de cercanía, que modificaría la Imagen negativa que tiene de sí, resultando ser merecedora de atención y cercanía de los demás.

FUENTE: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en las seis sesiones.

Cuadro 4. Sumario: Caso Susana.

DATOS PROVENIENTES DE: EL TEST DE RELACIONES OBJETALES, LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD, Y EL ANÁLISIS NARRATIVO.	
1º Criterio Guía: Características de los Vínculos Afectivos establecidos con sus Figuras de Apego	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción nada favorable de sí misma: se enfatiza la percepción de estar abandonada, olvidada y de ser poco valiosa para los demás. - Imposibilidad de completar la aproximación hacia los demás: no concreta la situación de cercanía hacia los otros a pesar de que existe un deseo y una clara intención de proximidad. - Existe inseguridad que no le permite completar el acercamiento, causado por la Imagen negativa de sí: no genera ningún interés a los otros.
2º Criterio Guía: Características de sus Relaciones Actuales con los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción ambivalente de la madre, posee una Imagen negativa de ella, pero tiende a justificarla. - Idealización de la figura de la madre: considera determinante su cariño para sí (Susana), como para justificar sus acciones contra su persona. - Demuestra una actitud siempre complaciente (no emite queja) hacia el otro, en especial la madre, llegando a adjudicarse la culpa de las situaciones conflictivas. - Al generar una respuesta negativa de la madre hacia su persona, Susana garantiza evitar la indiferencia, la cual la dejaría frente a frente con su propia Imagen negativa y sin ninguna actitud de la madre que pueda idealizar.
3º Criterio Guía: Temores e Ideales con respecto al modo de relacionarse con los demás	<p>TEMOR: Indiferencia de los demás ante su persona, siendo que haga lo que haga jamás será considerada digna de una acción por parte de los otros.</p> <p>IDEAL: Generar un interés total en los demás, el cual tendría que ver con la preocupación que podría suscitar en los otros cuando ella atravesase un problema por más mínimo que sea, generando en ella el sentimiento de gran valía que tiene y resultando una Imagen positiva de sí y una Imagen positiva de los demás; sin embargo, dicho Ideal es considerado como una imposibilidad.</p>

FUENTE: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en las seis sesiones.

Cuadro 5. Sumario: Caso Carlota

DATOS PROVENIENTES DE: EL TEST DE RELACIONES OBJETALES, LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD, Y EL ANÁLISIS NARRATIVO.	
1º Criterio Guía: Características de los Vínculos Afectivos establecidos con sus Figuras de Apego	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Relevancia positiva de la Familia:</i> Fuerte tendencia a referirse a la Familia, cuya percepción es positiva, a la que se considera como fuente de Apoyo permanente y disponible. Búsqueda de aproximación hacia la familia sin perder su independencia, pudiendo delimitarse a sí misma de la familia. - <i>Favorable Imagen de sí misma:</i> Carlota recibe de los otros una imagen positiva, percibiéndose a sí misma como digna de preocupación, cariño y atención. - <i>Adecuada percepción de problemas en la Familia, Pareja y grupo de iguales:</i> Se aprecia de manera realista las situaciones conflictivas, evitando la Idealización, gracias a la disponibilidad de poder buscar y aceptar la proximidad de los demás.
2º Criterio Guía: Características de sus Relaciones Actuales con los demás	<ul style="list-style-type: none"> -Apreciación realista de sus padres: sus virtudes no son idealizadas y sus defectos no son condenados, lo que supone una apreciación realista de sí misma. -Presencia de un adecuado conocimiento de sí misma, capacidad de diferenciarse de los demás. Autosuficiencia e independencia. Se percibe como alguien a quién los demás están dispuestos a escuchar, entender y recibir. (Imagen Positiva de sí) -La Imagen que tiene de los demás en general, es bastante positiva lo que le permite considerarlos importantes, necesarios y disponibles para aceptar sus acercamientos. -Figura del Abuelo poderosa, al cual se le otorga el lugar de papá, por el cariño, la enseñanza, el apoyo y su "constante presencia" en la vida de Carlota.
3º Criterio Guía: Temores e Ideales con respecto al modo de relacionarse con los demás	<p>-IDEAL: (Notable) Ser parte de una Familia, grupo considerado como duradero, que incluye totalmente, acepta a sus miembros y les proporciona apoyo incondicional, buenos momentos, unión y protección. En General, se busca el establecimiento de relaciones positivas.</p> <p>TEMOR: (Poco notable) No ser parte de una Familia. En General, teme quedar desvalida por la ausencia de los demás.</p>

FUENTE: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en las seis sesiones.

Cuadro 6. Sumario: Caso Dania.

DATOS PROVENIENTES DE: EL TEST DE RELACIONES OBJETALES, LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD, Y EL ANÁLISIS NARRATIVO.	
1° Criterio Guía: Características de los Vínculos Afectivos establecidos con sus Figuras de Apego	- <i>Evitación de proximidad con los demás:</i> Dania percibe que los demás no son conscientes de las necesidades y problemas de ella, y que buscar proximidad con ellos no da resultado, en consecuencia, se aísla para buscar soluciones de manera solitaria, a pesar de que existe el deseo de buscar Cercanía. - <i>Percepción negativa de los demás y de sí misma:</i> Considera a los otros como contrarios a lo que busca y necesita; de igual manera, se considera como contraria a lo que los demás quieren. - <i>Concepción de la Proximidad de los demás como negativa:</i> Percibe un rechazo agresivo hacia su persona donde el valor que tiene para los demás es casi nulo.
2° Criterio Guía: Características de sus Relaciones Actuales con los demás	-Apreciación negativa de la madre: como iniciadora de conflictos, desvalorizante hacia los demás, su aproximación es percibida como excesivas y asfixiantes. -Percepción insegura de sí: percibe de los padres la Imagen ambivalente que ellos tienen de ella, generándose confusión en cuanto a la Imagen que tiene de sí. -Dania evita la cercanía con los padres, fingiendo una conexión emocional y manteniendo una relación superficial, para lograr distancia emocional. -Percepción negativa de los demás como poco dignos de confianza.
3° Criterio Guía: Temores e Ideales con respecto al modo de relacionarse con los demás	TEMOR: El rechazo de los otros a causa del poco valor que Dania (percibe) tiene para los demás. IDEAL: Deseo de generar interés positivo en el otro, acompañado de aceptación e intención de aproximación hacia ella, logrando entablar una relación con los demás donde exista un verdadero intercambio en el que Dania pueda ofrecer apertura a quien busque cercanía y que ella encuentre disponibilidad ante su búsqueda de cercanía:

FUENTE: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en las seis sesiones.

Cuadro 7. Sumario: Caso Laura.

DATOS PROVENIENTES DE: EL TEST DE RELACIONES OBJETALES, LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD, Y EL ANÁLISIS NARRATIVO.	
1° Criterio Guía: Características de los Vínculos Afectivos establecidos con sus Figuras de Apego	- <i>Alta predilección por situaciones de Soledad:</i> Búsqueda de soledad, la cual no es percibida como ansiógena o indeseable. Estar sola le permite encontrar seguridad y comodidad consigo misma. - <i>Tendencia a evitar contacto social:</i> Establecer cercanía con los demás no es importante, evitando conectarse a un nivel emocional más profundo. Percibe a los demás de manera negativa, siendo que su proximidad genera incomodidad. - <i>Percepción de Indiferencia de los demás hacia sí misma:</i> sentido como una Rechazo no explicitado que genera la sospecha que su persona carece de valor en cuanto a generar interés de los demás hacia sí, ya sea positivo o negativo.
2° Criterio Guía: Características de sus Relaciones Actuales con los demás	-Existe la apertura ante la aproximación de la madre, pero Laura duda de la efectividad de esta aproximación en cuanto a la obtención del apoyo necesitado. -La Aproximación de los padres no aporta satisfacción alguna, se percibe que ellos se muestran indiferentes hacia Laura, por lo que prefiere permanecer sola a tratar de captar la atención de sus padres. -Existe una Imagen negativa de sí y de los padres, causada por la percepción de desvalorización y crítica de ellos hacia las características de su persona. -Poco interés y atención de los padres hacia Laura, resultando que ella busque permanecer alejada de los demás y de su entorno, a los que percibe como poco comprensivos y tolerantes hacia lo que ella desea opinar.
3° Criterio Guía: Temores e Ideales con respecto al modo de relacionarse con los demás	TEMOR: Que la Indiferencia de los demás se torne en rechazo evidente hacia su persona cuando ella intente alguna aproximación hacia los demás. IDEAL: Recibir una respuesta positiva de los demás ante sus intentos de acercamiento. Sin embargo, los Temores e Ideales de Laura no son evidentes a causa del aislamiento al que Laura prefiere recurrir, para evitar el Rechazo de los demás.

FUENTE: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en las seis sesiones.

Cuadro 8. Sumario: Caso Olga.

DATOS PROVENIENTES DE: EL TEST DE RELACIONES OBJETALES, LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD, Y EL ANÁLISIS NARRATIVO.	
1° Criterio Guía: Características de los Vínculos Afectivos establecidos con sus Figuras de Apego	<p>-Necesidad de mantener <i>Distanciamiento Emocional en las relaciones</i>: Minimiza la repercusión de establecer una relación con los demás, suprimiendo la expresión emocional y denotando el rechazo hacia los demás en pro de dedicarse a sí misma. –</p> <p>-Resalta la importancia de la Independencia frente al hecho de establecer relaciones con los demás, siendo que las prioridades personales son más relevantes para Olga.</p> <p>- Olga tiene una Imagen negativa de los demás, pero una Imagen positiva de sí, resultando que no muestre interés de buscar proximidad con los otros a causa de considerarse a sí misma como capaz de enfrentar los problemas sola.</p>
2° Criterio Guía: Características de sus Relaciones Actuales con los demás	<p>-Percepción de sus padres como indiferentes, Olga no muestra interés alguno en buscar su cercanía, ni confiar en ellos. Evita y rechaza situaciones que impliquen demasiada cercanía emocional con los padres,</p> <p>-Énfasis en la Imagen muy positiva que tiene de sí, y la Imagen muy negativa que tiene de los demás, tendiendo a desvalorizar la importancia que tienen los otros (incluyendo su familia).</p> <p>-No presenta dificultad ante el alejamiento de lo familiar y lo seguro, ya que desestima a las demás personas por considerarlas innecesarias.</p>
3° Criterio Guía: Temores e Ideales con respecto al modo de relacionarse con los demás	<p>IDEAL: Lograr Independencia de los demás, alejarse y centrarse en sus propios asuntos (confirmando la Imagen positiva que tiene de sí misma) y rechazando los posibles intentos de aproximación de los otros (confirmando la Imagen negativa que tiene de los demás).</p> <p>TEMOR: Experimentar rechazo hacia su persona, lo que sugeriría una Imagen poco positiva de sí frente a una Imagen no tan negativa de los demás.</p>

FUENTE: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en las seis sesiones.

La palabra original en inglés es “attachment”, la misma que fue traducida indistintamente por “apego”, “vínculo de afecto” o “vínculo afectivo”.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSWORTH, Mary (1964). Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, Vo.10. U.S.A.
- ALLEN, Joseph; HAUSER, Stuart; BELL, Kathy & O'CONNOR, Thomas (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictor of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, No. 65. U.S.A.
- AMATO, Paul y KEITH, Bruce (1991) Parental divorce and adult well-being: A Meta-Analysis. *Journal of marriage and family*. National Council on Family Relations. Vol. 53. No. 1. U.S.A.
- BARTHOLOMEW, Kim y HOROWITZ, Leonard (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, No.61. U.S.A.
- BARTHOLOMEW, Kim; KWONG, Marilyn y HART, Stephen (2001) Attachment. *Handbook of personality disorders: Theory, research and treatment*. New York. Guilford Press.
- BONEL, Jose Vicente. (1997). *Sé amigo de ti mismo*. España. Sal Terrae.
- BOWLBY, John (1969). Attachment and Loss Vol.3. Loss, sadness and depression. New York. Basic Books.
- BOWLBY, John (1973). Attachment and loss. Vol.2. Separation. New York. Basic Books.
- BOWLBY, John (1988). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, No. 145. U.S.A.
- BOWLBY, John (1990). *El Vínculo Afectivo*. Buenos Aires. Paidós.
- BRETHERTON, Inge (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No. 50. U.S.A.
- CAMPART, Martina (2000). Schooling Emotional Intelligence through narrative and dialogue. Implications for the education of children and adolescents. Malmô. Department of Educational and Psychological Research.
- CELENER, Graciela (Coord.) (2002). *Las Técnicas Proyectivas: Actualización en interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense*. Buenos Aires. Paidós.
- COLLINS, Nancy y READ, Stephen (1990) Adult Attachment, Working models and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 58. No. 4. American Psychological Association. California.
- CRAIK, Kenneth (1943). *The nature of explanation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- DOYLE, Anna Beth y MORETTI, Marlene (2000). Attachment to parents and adjustment in adolescence. Literature review and policy implications. Report to Childhood and Youth Division. Ottawa.
- HAZAN, Cindy y SHAVER, Phillip (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*. U.S.A.
- HOWE, David (1995). *Attachment Theory for Social Work Practice*. Malaysia. Palgrave.
- LABOV, William (1972). The transformation of experience in narrative syntax. En: *Language in the inner city*. University of Pennsylvania Press. Filadelfia.
- MC ADAMS, Dan (1985). A life story model of identity. R. Hogan y W. Jones (Edits) *Perspectivas in personality*. Vol.2: 15-50. Greenwich, CT.
- PHILLIPSON, Herbert (2005). Una breve introducción a la técnica de las relaciones objetales (Traducido por Ricardo Sheffick). 10ª edición. Buenos Aires, Paidós.
- RUTTER, Michael (1991). A fresh look at maternal deprivation. *Bateson: The development and integration of behavior*. Cambridge University Press. England.
- SIQUIER DE OCAMPO, María; Grassano, Elsa y García Arzeno, María Esther (1997). *Las Técnicas Proyectivas y el Proceso Psicodiagnóstico*. 9ª Edición Tucumán 3748, Nueva Visión. Buenos Aires.
- STEPHEN A., Mitchell y MARGARET J. Black (1995) *Freud and Beyond: A History of Modern Psychoanalytic Thought*. New York. Basic Books.

STEINBERG, Laurence y Silverbeg, Susan (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. Child Development. No. 57. University of Wisconsin.

VLADESCU, Florin (1998). Introduction. Journal of Melanie Klein and Object Relations. Vol. 16.U.S.A.

WATERS, Theodore (2004). Learning to love: from your mother's arms to your lover's arms. Reprinted from The Medium. Voice of the University of Toronto. Vol. 30. Canadá.

YÁRNOZ, Sagrario; ALONSO, Itziar; PLAZAOLA, Mikel y SAÍNZ DE MURIETA, Luiz (2001). Apego en adultos y percepción de los otros. Anales de Psicología. Vol. 17, N° 2. España.

Recepción: 14/06/18

Aprobación: 27/07/18

VARGAS CALLE Andrea A. (2018). "La experiencia emocional de relacionarnos con otros: Adolescencia y estilos de apego". Con-Sciencias Sociales, Año 10 - N°18 - 1°Semestre 2018. pp 49-64 . Universidad Católica Boliviana "San Pablo".

Formato de presentación de artículos

Requisitos para la presentación de los artículos:

Los artículos deben tener una extensión máxima de 25.000 y mínima de 12.000 caracteres (sin espacio). La fuente debe ser Times New Roman de 12 puntos, con espacio 1,5 en hoja tamaño carta.

El trabajo debe incluir en la primera página:

Título en español e inglés

Nombre y apellido del autor o autores

Breve reseña biográfica del autor o autores considerando la siguiente información y puntuación: Nacionalidad, grados académicos alcanzados. Cargo(s) que actualmente se encuentra desempeñando y lugar en el que lo hacen.

Resumen en español, portugués e inglés, mismo que no deberá exceder las 10 (diez) líneas.

Palabras Clave (no más de cuatro) en español, portugués, e inglés (de preferencia identificados en base a una lista estructurada de términos para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones-TESAURO).

El cuerpo central del trabajo debe ser escrito sin márgenes especiales o sangrías. El uso de mayúsculas sólo corresponde a nombres propios, inicios de títulos, párrafos o frases después de punto seguido.

Los títulos y subtítulos deberán ser jerarquizados de acuerdo al sistema decimal de nomencladores (1., 1.1., 1.1.1, etc.) según corresponda.

Los títulos deben ir en mayúscula con negrilla, los subtítulos deben ir en negrilla.

La consignación de fuentes en caso de citas textuales o paráfrasis debe hacerse en el mismo párrafo de acuerdo al siguiente formato: (APELLIDO, año: # página), por ejemplo (BELTRÁN, 2002: 56). En caso de haber realizado una paráfrasis deberá añadirse delante del apellido la abreviatura Cf. (confróntese), por ejemplo (Cf. KAPLUN, 1982: 2).

Se debe verificar que toda fuente citada sea referenciada luego en la bibliografía, constatando que no existen modificaciones en el año, lugar, nombre, etc.

Toda nota aclaratoria debe realizarse a través de una llamada numérica al final del trabajo (y no así a pie de página), justo antes de la bibliografía, bajo el título “Notas”.

La bibliografía con las respectivas referencias bibliográficas de los textos utilizados debe incluirse al final del trabajo, después del título “Notas”, en orden alfabético y considerando el siguiente formato y puntuación:

Libros: APELLIDO, Nombre (año). Título. (Traducido por... -si corresponde-) Lugar de edición: Editorial.

Revistas: APELLIDO, Nombre (año). “Título del artículo”. En: Nombre de la revista, Institución editora, Año de la revista..., No..., Ciudad.

Doc. Electrónicos: APELLIDO, Nombre (año). Título del trabajo o artículo. En: [http/...](#) (link) . (Fecha de Consulta).

Pág. Web institucional: Título de la página web. Editor. . (Fecha de consulta).

Pág. Web personal: Título de la página web (normalmente es el nombre de la persona), seguido de las palabras Home page. . (Fecha de Consulta).

Si el trabajo incluyera fotografías, cuadros y/o gráficas, los mismos deben enviarse por separado, indicando claramente su ubicación en el interior del texto de la siguiente manera: Ilustración, Cuadro o Gráfico N°, Título (ej. Cuadro N° 1 Comparación sobre las nociones de comunicación). Al pie de la ilustración, cuadro o gráfico debe indicarse la fuente (ej. FUENTE: Elaboración propia en base a OROZCO 2003: 43).

Considerar que la digitalización de fotografías o ilustraciones, para ser incluida en el trabajo, deben ser realizadas con una resolución de 300 dpi al momento de realizarse el escaneado, en formato de archivos gráficos JPG, GIF o TIF.

Se aceptan artículos también en portugués e inglés.

El artículo enviado deberá ser preferiblemente inédito. En caso contrario, se deberá incluir el nombre y la fecha de la publicación en la que ha aparecido, la dirección del editor y una carta del autor o del editor en la que se autoriza su reproducción.

Los criterios que guían la selección de los trabajos son los siguientes: prioridad para trabajos inéditos como ser a) artículos que presenten hallazgos de una investigación y que incluyan una introducción, metodología, resultados y conclusiones; b) ensayos argumentativos, debidamente sustentados en una adecuada investigación documental; c) artículos de reflexión basados en resultados de investigaciones; d) artículos de revisión que muestren resultados, sistematizaciones y avances del campo de estudios y que presenten una revisión bibliográfica cuidadosa y exhaustiva.

El autor (o autores), al momento de enviar el trabajo, deberá identificarse proporcionando la siguiente información:

Nombre completo

Correo electrónico

Dirección postal

Número telefónico/celular de contacto

Afiliación institucional y/u ocupación actual.

Evaluación y selección de los trabajos

Las contribuciones recibidas, en primer lugar, serán revisadas por el editor de la revista para verificar que cumplen los requisitos formales de presentación de trabajos. En caso de ser aprobados en esta primera instancia, las contribuciones serán sometidas a revisión bajo la modalidad de evaluación por pares doble ciego.

El editor de la revista definirá en coordinación con el Consejo Editorial Interno la designación de los evaluadores, mismos que podrán ser seleccionados entre los miembros del Comité Científico así como de una lista de colaboradores externos.

Los resultados de la evaluación serán comunicados al autor(a) en un plazo aproximado de 60 días, computables a partir de la fecha de cierre para la recepción de contribuciones. Los resultados posibles son: “Aceptado”; “Rechazado”; o “Aceptado con modificaciones”.

La decisión final de publicación de una contribución será tomada de manera conjunta por el editor y el Consejo Editorial Interno. Una vez tomada una decisión a favor o en contra de la publicación, la misma será inapelable.

El consejo Editorial Interno, se reserva el derecho de sugerir y de ser necesario hacer los cambios editoriales que considere oportunos.

Consultas a: thomas@ucbcba.edu.bo – consciencias@hotmail.com

Para más aclaraciones sobre el formato de los artículos revisar la guía de presentación de trabajos de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”: <https://siaa.ucbcba.edu.bo/siaa2/Documentos/Modelos/GUIAUCBPTA2013.pdf>

NOTA: El formato del artículo será revisado por los editores y pasará por modificaciones tales que deberán ser permitidas por los articulistas.

INFORMACIÓN SOBRE LAS CARRERAS Y UNIDADES QUE COMPONEN EL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS

Es un intelectual formado para investigar temas teóricos y asuntos propios no sólo de la filosofía y las humanidades, sino los fenómenos y creaciones culturales, los problemas sociales vigentes y sobretodo el sentido histórico de nuestra nación. Estará formado en un espíritu interdisciplinario que le permita realizar investigaciones científicas con rigor y creatividad. El objetivo es ayudar a revisar nuestro patrimonio histórico-cultural, hecho que lo conducirá, a interpretar teorías, textos, discursos, documentos, relacionados con nuestro quehacer humano-cultural y a producir pensamiento boliviano, con el fin de enseñar también a descubrir la verdad objetiva de nuestra identidad y el sentido histórico de nuestra vida y nuestras culturas.

Director: Dr. Edwin Claros Arispe.

E mail: claros@ucbcba.edu.bo

LICENCIATURA CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

Las competencias del profesional en Comunicación Social son: Conocer la realidad social y comunicacional a través de procedimientos científicos. Diseñar, gestionar y evaluar proyectos y estrategias de comunicación e información. Diseñar, producir e implementar el uso de medios y mensajes de acuerdo con los contextos y requerimientos.

Director: Mgr. Camilo Kunstek Salinas

E mail: kunstek@ucbcba.edu.bo

LICENCIATURA EN DERECHO

El abogado titulado de la Carrera de Derecho de la Universidad Católica Boliviana, es un profesional con un alto sentido ético y jurídico, innovador y crítico, con probada capacidad de análisis y creatividad, comprometido directamente con la justicia y la pacificación social, plenamente capacitado para actuar como protagonista de los cambios histórico-jurídicos, aportando soluciones idóneas desde las distintas funciones que le toque desempeñar.

Director: Dra. Maria Daza Ondarza Salamanca

E mail: dazam@ucbcba.edu.bo

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA SOCIAL

El programa de profesionalización en Pedagogía Social forma profesionales capaces de Carreras y Unidades 161 diagnosticar, proponer, intervenir, investigar y evaluar programas educativos para el desarrollo social y productivo de la comunidad. LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA El programa pretende formar educadores capaces de comprender y transformar los procesos de gestión académica y administrativa de las instituciones educativas.

Director: Mgr. Veronique Magaly Thomas

E mail: thomas@ucbcba.edu.bo

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

El programa forma profesionales competentes en el campo de la psicología, capaces de evaluar e investigar los fenómenos y los procesos psicológicos inherentes a las personas y las comunidades, para diseñar, proponer y aplicar programas y estrategias de intervención psicológica, orientados al mejoramiento de la situación social y humana, en los campos de la salud mental, el desarrollo comunitario y la organización laboral.

Director: Mgr. Sheyla Salinas Arrazola

E mail: salinass@ucbcba.edu.bo

LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA A DISTANCIA

Es un profesional capacitado para responder a la necesidad de profundizar en el conocimiento, comprensión y fortalecimiento de la diversidad cultural acorde con las exigencias de un país multiétnico y plurilingüe como Bolivia. Aporta con el estudio de la antropología a reducir o anular los niveles de discriminación, sociocultural, niveles de intolerancia y prejuicios por la vestimenta, la lengua, el color de la piel, la cosmovisión, etc. Valora y resignifica desde nuestro pasado hasta el hoy las prácticas culturales que dignifiquen a la persona.

Director: Mgr. Nancy Vaca Aramayo

E mail: vacan@ucbcba.edu.bo

UNIDAD DE SERVICIOS DE IDIOMAS

En la actualidad, el conocimiento de los idiomas ha alcanzado niveles muy importantes en el mundo de los negocios, las telecomunicaciones, la tecnología y la política. Son una herramienta diplomática y una puerta a la interculturalidad. La Unidad de Servicios de Idiomas de la Universidad Católica Boliviana brinda a sus estudiantes la posibilidad y los medios para adquirir y perfeccionar una o varias lenguas con el fin de completar y complementar su formación profesional, otorgándoles, además, recursos que faciliten la investigación, actualización e interacción a nivel internacional. Nuestra Unidad cuenta con docentes experimentados en la enseñanza de lenguas clásicas, nativas y modernas, así como del español.

Director: Mgr. Veronique Magaly Thomas

E mail: thomas@ucbcba.edu.bo

PROGRAMAS DE POST- GRADO DIPLOMADO EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El curso de post-grado, Diplomado en Docencia en Educación Superior, tiene el propósito de generar un espacio académico de: a) Actualización en el desempeño de la docencia universitaria b) Mejoramiento del desempeño docente. 162 Carreras y Unidades CON ciencias Sociales MAESTRÍA EN PROCESOS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Forma profesionales capaces de actuar en el campo de la comunicación desde una perspectiva científica y en todas las áreas que el ejercicio profesional ha generado. Está capacitado para investigar problemas comunicacionales y diseñar estrategias globales de comunicación en cualquier ámbito, manejando de manera sistemática los recursos de modo que los resultados atiendan eficientemente los propósitos de comunicación, difusión e información. DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN Capacita para la producción de conocimiento científico a través del entendimiento y aplicación de los métodos y técnicas de investigación apropiados para la comunicación social. DIPLOMADO EN DISEÑO DE PROYECTOS COMUNICACIONALES Capacita para la intervención en la realidad a través de procesos de planificación y ejecución de estrategias de comunicación y difusión que permitan optimizar las técnicas y recursos comunicacionales

DIPLOMADO EN DEMOCRACIA Y GOBERNABILIDAD DIPLOMADO EN POLÍTICA Y DESARROLLO SOCIAL El Diplomado en Democracia y Gobernabilidad y/o Política y Desarrollo Social es un profesional capaz de analizar el impacto del diseño Constitucional y proponer nuevas alternativas que den solución a los problemas planteados en el contexto nacional; creativo, innovador y ético, dotado de una visión futurista; con un conocimiento objetivo de la realidad nacional e internacional.

CONTENIDO

Abordaje teórico del proceso comunicacional asociado al cine

Nataniel Octavio Aguirre Borcezi

Estructuralismo en ciencias sociales. El estructuralismo general y sus modalidades disciplinarias

Alex Ojeda Copa

Teseo el evaluador: experiencias con la asignatura de Producción de Recursos Basados en TIC

Willy Javier Rocabado Aue

La condición de la violencia humana: su nocividad

Víctor Romero Morales

La experiencia emocional de relacionarnos con otros: Adolescencia y estilos de apego

Andrea Vargas Calle

