

moria, juicios, razonamiento, representación, valoración e interpretación de alguna situación, toma de decisiones, anticipación de las consecuencias de una decisión, etc. Así, por ejemplo, un proceso cognitivo se realiza cuando una persona, ante una situación determinada por resolver, se representa mentalmente las posibles acciones a ser aplicadas y puede también observar, con imaginación, las posibles consecuencias de esa supuesta acción en su mundo real. Si las consecuencias que han sido expuestas como representaciones mentales, corresponden lo suficiente a lo que realmente podría suceder en la realidad o su entorno, la persona en cuestión ha logrado aumentar su valor de supervivencia mediante un conjunto de datos (información) y de estrategias que adquieren entonces un alto valor para la persona, para otras personas e inclusive para la sociedad donde la persona se mueve y existe (Rodríguez, 2003).

Cuando en el largo proceso de los acontecimientos de la vida, puede un conjunto de estrategias y soluciones exitosas de situaciones cognitivas ser mantenido y mejorado de generación en generación, se ha de considerar como una estrategia exitosa de supervivencia generacional. Este proceso de representación e imaginación tiene directa relación con el desarrollo de nuestros estados de consciencia y nuestro grado de consciencia.

Cuando un alumno a partir de sus vivencias diarias y el enfrentamiento con las condiciones del medio con el que interactúa, logra regular de forma consciente y de ma-

nera acertada los nuevos problemas a solucionar y las nuevas respuestas a esos desafíos ha aprendido a ser estratégico en su aprendizaje. El estar consciente es el estado más pleno del ser humano y este puede ser desarrollado y entrenado para alcanzar altos niveles de observación y reflexión tanto del medio como de si mismo. Dice Nickerson (1984) que el tener consciencia de las fortalezas y debilidades de nuestro propio funcionamiento intelectual y de los tipos de errores de razonamiento que habitualmente cometemos, nos ayudaría a explotar nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades y evitar nuestros errores comunes más garrafales.

Las estrategias de aprendizaje "Podrían definirse como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos. El dominio de estrategias de aprendizaje, posibilita al alumno o persona que aprende a planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje" (Pozo 1989).

Es necesario aclarar que una estrategia de aprendizaje no puede reducirse a una serie de técnicas (tomar notas, subrayar, elaborar resúmenes; así como también observar, registrar resultados de experimentos) o de técnicas de estudio con efectos especiales o procedimientos milagrosos, porque más bien refiere a la construcción del pensamiento y porque además implica el conocimiento de los propios procesos cognitivos, es decir, de un cierto grado de metacognición.

El metaconocimiento es necesario para que el alumno sea capaz de hacer uso controlado y no automático de sus habilidades en relación con la selección y la planificación de las actividades que resulten ser más exitosas en una situación determinada, así como también la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia. El metaconocimiento requiere de una reflexión para seleccionar inteligentemente de entre una diversidad de recursos y capacidades que tenga a su disposición.

¿De dónde procede el concepto de metacognición? Meta (metá) es un prefijo griego que denota, entre otros significados, los de traslación, cambio, compañía, transformación, posterior. Por lo que, metacognición es una expresión que hace referencia a lo que viene después de, o acompaña a la cognición. (González, 2003). Sin embargo, metacognición, no obstante a lo que su acepción literal sugiere, no es una palabra griega como así parece, sino un neologismo originado de la ciencia psicológica actual, en especial la de orientación cognoscitiva. Son Tulving y Madigan (1969) que en la década de los 60's realizaron estudios sobre la memoria, destacando que uno de los rasgos fundamentales del ser humano es su capacidad de tener memoria sobre sus propios procesos de memoria, de aquí se acuña el término de metamemoria hasta derivar en el de metacognición.

Según Flavell (1985), considerado como un pionero en el campo de la metacognición, al continuar y desarrollar la veta inaugurada por Tulving y Madigan, estudia los procesos que refieren los ni-

ños acerca de su propia memoria, constituyendo toda una línea de investigación del conocimiento acerca de la cognición. Entre otros estudios realizados se encuentran aquellos que planteaban que la capacidad de memoria podía mejorarse al seleccionar una estrategia pertinente a una situación de aprendizaje. Flavell confirma, a partir de sus observaciones, que el ser humano es capaz de someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para conocer, aprender y resolver problemas, esto significa que puede tener conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos y además, controlar y regular el uso de estos procesos.

#### Lo observado

Siguiendo a Flavell (1987) El concepto de metacognición comprende dos ámbitos de conocimiento: el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas.

➤ El conocimiento metacognoscitivo se estructura por tres variables interrelacionadas:

❖ La variable persona, que refiere a los propios conocimientos o creencias que tiene la persona sobre sus conocimientos, capacidades y limitaciones como sujeto de aprendizaje. En las entrevistas realizadas en este estudio encuentro que los alumnos evalúan su conocimiento con relación al grupo, por ejemplo:

- "hay más personas que en realidad saben mucho y yo sé poco a diferencia de ellos"
- "Soy de los que casi no saben"

• "No le dediqué el tiempo para su comprensión, existen lagunas"  
• "Para ser científica tendría que ser más inteligente".  
• "Siento que voy bien"

Flavell (1987) afirma que "la metacognición está desarrollada en un organismo que piensa mucho y que es susceptible de cometer errores cuando piensa, por lo cual, necesita poseer algún tipo de mecanismo que le permita regular estos errores. Además este organismo para poder controlar sus otros necesita considerarlos como seres dotados de cognición igual que él, por lo que se ve en la necesidad de explicar sus estados mentales." El caso del alumno que se da cuenta que no le dedicó el tiempo suficiente para su comprensión, es posible, si esa es su meta, que tome la decisión de cometer ese error y ensayar alguna estrategia utilizada por algún compañero en sus trabajos escolares realizados. Aunque no basta con conocer los conceptos o la habilidad para reconocerlos y activarlos en una determinada situación de aprendizaje.

La variable tarea que implica por un lado la identificación de la naturaleza de la tarea, el grado de familiaridad; y, por otro lado, el tipo de esfuerzo cognitivo requerido para la tarea. En el estudio encuentro que en el desarrollo de la clase, ante la tarea planteada, los alumnos no logran comprenderla, por lo que se ven obligados a pedir ayuda a los compañeros significativos, la información que les resulta familiar y eso los

- *"No le dediqué el tiempo para su comprensión, existen lagunas"*

- *"Para ser científica tendría que ser muy inteligente",*

- *"Siento que voy bien"*

Flavell (1987) afirma que "la metacognición está desarrollada en un organismo que piensa mucho y que es susceptible de cometer errores cuando piensa, por lo cual necesita poseer algún tipo de mecanismo que le permita regular estos errores. Además este organismo para poder convivir con los otros necesita considerarlos como seres dotados de cognición igual que él y podría verse en la necesidad de explicar estos estados mentales." El caso del alumno que se da cuenta que no le dedicó el tiempo suficiente para su comprensión, es posible, si esa es su meta, que tome la decisión de enmendar ese error y ensayar alguna estrategia utilizada por algún compañero con más logros escolares realizados. Aunque no basta con conocer los conceptos o reglas que previamente haya adquirido, sino de la habilidad para reconocerlos y activarlos ante una determinada situación de aprendizaje.

- ❖ La variable tarea que implica por un lado, la identificación de la naturaleza de la información, el grado de familiaridad; y, por otro lado que tipo de esfuerzo cognitivo demanda la tarea. En el estudio encuentro que en el desarrollo de la clase, ante la tarea de poner atención, los alumnos no logran hacer los conectes significativos, la información no les resulta familiar y eso los

desmotiva, causando un déficit en la metacognición:

- *"Es muy aburrido porque el maestro no explica y yo al igual que el resto del grupo no le entendemos nada por más atención que le pongamos"*

- *"la maestra sigue y sigue y aunque a uno le diga que no queda claro, ella responde diciendo que ya no se va a detener en el programa".*

- ❖ La variable estrategia se refiere a las diversas estrategias y técnicas ante distintas empresas. Las respuestas siguientes tienen que ver con una situación de examen; de los alumnos con notas bajas:

- *"Antes del examen hago resúmenes, formularios y estudio".*

Los alumnos con notas altas:

- *"Pongo mi mente despejada, repaso, resuelvo problemas, consulto si tengo dudas",*

- *"De manera cotidiana me pongo al corriente, busco más información en otros libros o en el Internet",*

- *"Con tiempo le doy una revisada, luego leo detalladamente cada parte y las analizo y luego memorizo lo más importante, comento algunas cosas con mi familia y trato de entender todo."*

Los alumnos con notas altas, a diferencia de los primeros, buscan más información que la proporcionada por el maestro, se procuran las condiciones para optimizar su concentración, extienden el conocimiento a su familia lo cual les permite establecer más relaciones con las cuestio-

nes cotidianas de la vida y por ende le otorgan significatividad al aprendizaje. Además se reconocen con hábitos de constancia en el estudio, lo que en cierta forma son indicadores de funcionamiento metacognitivo más adecuado a la tarea encomendada.

➤ Con relación a las experiencias metacognitivas que, como señala Favell, refieren a aquellas experiencias de tipo consciente que tienen que ver con asuntos cognitivos o afectivos, como los pensamientos, sentimientos vivencias, etc.). Encuentro:

▪ *"Primero fue muy difícil entender lo que nos pedía la maestra, el proyecto nos costó mucho trabajo, pero nos gustó porque finalmente explicamos todos los conceptos y teorías, lo hicimos de manera libre"*

Zimmerman explica que entre las dificultades en el uso de estrategias de autorregulación cognitiva pueden ser la de pensar que no serán capaces de ejecutar la estrategia en un contexto determinado (Lann, W.Y., Bradley, L. Y Parr, G., 1993). Un alumno dice:

▪ *"A veces no estudio porque soy muy nervioso y pienso que no podré con el examen y me bloquee"*

Según Campanario (1997) se puede entender que determinados recursos y actividades tienen carácter metacognitivo cuando inciden sobre aspectos como:

✓ Conocimiento o control del propio conocimiento (ideas previas) o procesos cognitivos (estrategias de pensamiento).

✓ Autorregulación cognitiva, incluyendo el estado actual de la propia comprensión.

✓ Ideas adecuadas sobre la estructura, producción y organización del conocimiento. En el caso del conocimiento científico, ideas adecuadas sobre el carácter a menudo contraintuitivo de dicho conocimiento y sobre el papel de los conocimientos previos, de la observación o de la experiencia en la creación de nuevos conocimientos.

¿Qué implicaciones tiene para el aprendizaje de la ciencia lo que señala Campanario? La forma en que se organizan las actividades en las clases, la elección de determinados enfoques didácticos, las expectativas e intereses con relación a lo que se aprende, las creencias sobre cómo se aprende o se enseña ciencia; la selección, el manejo y recuperación de la información pertinente, son algunas de las dimensiones a considerar para desarrollar las capacidades metacognitivas en los alumnos. Algunas consideraciones, de acuerdo a este estudio, son las siguientes:

#### Consideración 1

Cuando el maestro enseña Física, lo hace basado en un programa escolar que generalmente rinde las conclusiones a las que llegaron los científicos (Otero, 1985), y no se atiende —generalmente— a las dificultades conceptuales o de procedimiento que los científicos enfrentaron, lo cual en parte, explicaría los grandes obstáculos para que los alumnos puedan cambiar sus teorías ingenuas por las teorías científicas. General-

... el alumno no pregunta sobre las con-  
... que afectaron la producción del  
... lo que se traduce en un défi-  
... Gardner (1993) ha reali-  
... un amplio estudio con relación a los  
... en la comprensión de los  
... científicos disciplinarios, los cua-  
... en todos los niveles edu-  
... en casi todas las asignaturas  
... Por ejemplo, un alto porcenta-  
... de física de nivel  
... con altas calificaciones, no han lo-  
... totalmente sus concepcio-  
... de la mecánica".  
... que ocurre en la  
... con relación al cambio con-  
... que Kuhn (1971) señala cuan-  
... con los cambios  
... en la ciencia, como lo constitu-  
... una concepción geocéntrica a  
... del mundo. La reestructu-  
... nuestra imagen del  
... ciertamente, llegó acompaña-  
... radical en el significado; la  
... de la tierra como centro del univer-  
... por la imagen de la tierra  
... celeste, entre otros muchos.

... investigadores de la John Hopkins, del MIT  
... el hecho de que los estudiantes  
... son frecuentemente incapaces de resolver  
... en el que han sido formados y  
... la fuerza ascendente. L  
... su trayectoria ascendente. L  
... la fuerza gravitatoria que le  
... el curso di  
... que habían terminado dos fuerzas, ur  
... la fuerza original ascendente de la m  
... María Guadalupe (2000). Tesis para obtener  
... en el Alumno de la Escuela de  
... Doctor Tomás Vázquez Arellan

mente el alumno no pregunta sobre las condiciones que afectaron la producción del conocimiento lo que se traduce en un déficit metacognitivo. Gardner (1993) ha realizado un amplio estudio con relación a los malentendidos en la comprensión de los conceptos científicos disciplinarios, los cuales ha detectado en todos los niveles educativos en casi todas las asignaturas curriculares. Por ejemplo, un alto porcentaje de alumnos egresados de física de nivel superior con altas calificaciones, no han logrado erradicar totalmente sus concepciones ingenuas de la mecánica<sup>1</sup>.

Una analogía de lo que ocurre en la clase de Física con relación al cambio conceptual es la que Kuhn (1971) señala cuando hace un comparativo con los cambios observados en la ciencia, como lo constituye el giro de una concepción geocéntrica a una heliocéntrica del mundo. La reestructuración copernicana de nuestra imagen del sistema solar, ciertamente, llegó acompañada de un cambio radical en el significado; la imagen de la tierra como centro del universo, fue sustituida por la imagen de la tierra como cuerpo celeste, entre otros muchos.

En un estudio realizado<sup>2</sup> a estudiantes de Física de nivel medio superior se les preguntó si conocían o entendían el significado de la primera Ley de Newton y 7 de 10 alumnos entrevistados coincidieron en responder que:

“Se trata de la Ley de la Inercia que dice que un cuerpo no cambia su estado de reposo o de movimiento a menos que alguna fuerza modifique ese estado”

Sin embargo, cuando a 93 alumnos, incluyendo los entrevistados, se les planteó una situación problemática relacionada con esta ley de Newton, las respuestas indicaron una falta de comprensión a este sistema teórico. El problema es el siguiente:

“Manuel le da una patada a una caja de refrescos y esta se desliza por un plano horizontal. Dibuja el diagrama de fuerzas que intervienen cuando:

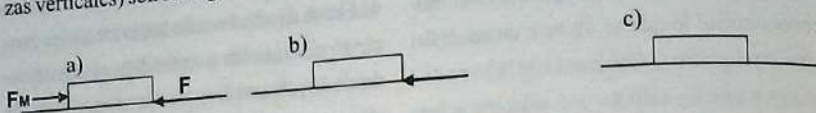
- a) Se inicia el movimiento.
- b) A la mitad de su recorrido.
- c) Cuando cesa el movimiento”

Las respuestas –despreciando las fuerzas verticales- esperadas a la luz de la Ley de Newton para evaluar como positivo el cambio conceptual (despreciando las fuer-

1 Gardner (1993) afirma “Investigadores de la John Hopkins, del MIT y de otras universidades que gozan de buena consideración han podido demostrar el hecho de que los estudiantes que reciben las calificaciones de honor en los cursos superiores de física son frecuentemente incapaces de resolver problemas y las preguntas básicas que se plantean de un modo un poco diferente en el que han sido formados y examinados. En un ejemplo básico, se pidió a los estudiantes de grados superiores que indicaran las fuerzas que actúan sobre una moneda que ha sido lanzada al aire y ha alcanzado el punto medio de su trayectoria ascendente. La respuesta correcta es que una vez que la moneda está en el aire, solo está presente la fuerza gravitatoria que la atrae hacia la Tierra. Sin embargo, el 70 % de los estudiantes de grado superior que habían terminado el curso de física mecánica dieron la misma respuesta ingenua que los estudiantes no formados: mencionaron dos fuerzas, una hacia abajo que representaba la gravedad y otra ascendente resultante de la fuerza original ascendente de la mano”.

2 Mosqueira Fierros María Guadalupe (2000). Tesis para obtener el Grado de Maestría. “La concepción de Conocimiento, Ciencia y Epistemología en el Alumno de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro”. Dirigida por el Candidato a Doctor Tomás Vázquez Arellano.

zas verticales) son los siguientes diagramas:



La interpretación de acuerdo a esos diagramas sería la siguiente:

a) La patada de Manuel representa una fuerza  $F_M$  que inicia el movimiento y de manera simultánea aparece, en dirección contraria, la fuerza de fricción  $F$  que se presenta entre las superficies en contacto.

b) Una vez iniciado el movimiento, la única fuerza presente es la de fricción, de tal forma que su acción será detener finalmente el movimiento, si no existiera la fuerza de fricción, el objeto debería *continuar* moviéndose a velocidad constante y de manera indefinida tal como lo plantea Newton.

c) Al dejar de moverse desaparece la fuerza de fricción.

Entre los resultados interpretados destacan que en el caso del inciso (b) es muy difícil de visualizar a la fuerza de fricción porque contradice nuestro sentido común (solo el 6 % tuvo acierto), porque sabemos que si le aplicamos una fuerza a algún objeto éste se moverá pero no de manera indefinida, ya que se detiene casi de inmediato, pero lo que sí visualizan, a partir de una hipótesis generada por sus teorías previas, es que para que la caja siga moviéndose necesita "llevar pegada una fuerza para que le dé el impulso" Esta es una teoría reconocida como "ingenua", aunque suponen de manera "lógica" de acuerdo al contexto en que se aprendió significativamente, que para mover un carrito, cuando eran niños, tenían

que aplicarle una fuerza, de lo contrario éste se detenía.

El alumno enfrenta este problema que es contraintuitivo, ya que no advierte que su ambiente es de carácter resistivo, de oposición a que los objetos *continúen* moviéndose. Son sus creencias ontológicas acerca de las propiedades del mundo que se utilizan como soporte de ideas transdominios o subdominios, que son muy remotas a la experiencia y muy remotas de cambiar. Creencias de este tipo es que la fuerza es algo interno de los objetos en movimiento, como es el caso del problema planteado. En este caso, y como una cuestión de conocimiento metacognitivo, el maestro debe explicar que el científico requiere de un cierto grado de abstracción para elaborar los modelos explicativos de la realidad física.

### Consideración 2

La clase de Física está dedicada, en gran medida, a revisar los problemas que cada tema plantea, tal como se aprecian en los textos de la materia. En una de las observaciones que se hicieron a la clase, la maestra se ocupaba de resolver preferentemente problemas.

M: *A ver compañero, nos lee el problema 10.* (el alumno lee el problema)

M: Al hacer la lectura nos damos cuenta que se trata de un frenado porque la velocidad final es cero. Lo que preguntan por lo

que entiendo, es el tiempo. Fijense lo que tenemos y lo que queremos ¿Qué relación de lo que hemos visto podría ayudarnos?  
Alumno: aceleración.

(Una alumna me comenta que de cada tema, en un día se revisan los aspectos conceptuales y luego se pasan como dos semanas realizando este tipo de ejercicios)

Muchos de los textos utilizados para la enseñanza de la física enfatizan en la resolución de problemas de corte más cuantitativo que cualitativo y con un grado de dificultad que va desde la identificación de la variable y aplicación de una fórmula hasta ejercicios que requieren de un nivel más alto de comprensión y aplicación. Sin embargo, como señalan Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa (1991) muchos de los problemas que se resuelven en clase suelen ser meros ejercicios de repetición que podrían resolverse casi siguiendo una receta.

Un ejemplo de un problema que se encuentra en un texto de Física frecuentemente utilizado:

"A un cuerpo se le aplica una fuerza de 20 newtons ¿cuál es la masa del cuerpo si la aceleración producida es de  $5 \text{ m/s}^2$ ?"

Forma de resolverlo:

$$F = ma, \text{ de donde: } m = F/a = 20 \text{ N}/5 \text{ m/s}^2 = 4 \text{ kg}$$

Frecuentemente los alumnos operan mecánicamente los problemas sin "saber" Física, ya que si bien pueden ser capaces, en cierto grado, de identificar la variable en cuestión con los datos proporcionados y la ecuación conveniente, de manejar el despeje y la sustitución de los datos, generalmente no ponen a discusión los conceptos,

como en el caso del problema no saben qué es la *masa*. Lo que si parece expresarse, por el contenido de los apuntes realizados en los cuadernos de los estudiantes, es que le otorgamos un gran valor a la enseñanza de la física centrada en la resolución de este tipo de problemas, en detrimento de la reflexión conceptual.

### Consideración 3

Otra de las implicaciones –derivadas de las declaraciones de Campanario– se relacionan con lo que los alumnos creen que deben hacer para apropiarse de los conocimientos científicos, me refiero a los compromisos epistemológicos de los alumnos que se generaron en la propuesta pedagógica. A unos alumnos les pregunté que si en el desarrollo de la clase se sentía un ambiente científico.

Juan Carlos:

"Está en la cuestión teórica, lo que pasa es que muchas veces no te enseñan a pensar, simplemente aquí está un ejercicio, se resuelve y órale... en laboratorio, pienso definitivamente está mal, porque llegas tú, vamos a hacer ésto, y ésto y ¡no sabes por qué! ¡No sabes cómo! simplemente se va a hacer ésto, vas a calcular esto..."

En el contexto de laboratorio los alumnos entrevistados se consideran ajenos a la construcción del conocimiento ya que, como refirieron, no experimentaron la sensación de búsqueda, pero su habilidad metacognoscitiva les indica que el sistema procedimental, mediado por la actitud del docente, no es el adecuado para construir el pensamiento.

Manuel Alberto

“No, puesto que, pues ora sí que nomás hacemos... yo no le vería de ninguna manera que eso sea ciencia, esa es la enseñanza, son como puros ensayos... aquí sólo me siento un alumno.”

*Se puede interpretar que la propuesta pedagógica está incidiendo más sobre los aspectos repetitivos como recetario lo cual constituye un déficit metacognitivo cuando se aprende ciencia, porque el alumno no puede explicar los procedimientos planteados. Este tipo de estrategia o recurso para aprender van configurando, de manera inadecuada, el tipo de abordaje teórico-procedimental valorativo o epistemológico que se realiza para conocer el mundo físico.*

Claudia (otra alumna):

“Es el maestro el que da la definición, pero nos explica no sólo la definición, sino el por qué de eso... entonces le queda a uno más claro y eso mismo puede sacar otras definiciones, tu propia definición, aunque tú no la digas en la clase”

Manuel Alberto

“...él de alguna manera nos daba el por qué de las cosas... cuando nos dejó un cuestionario de física clásica, pues ora si que usaba mi imaginación y de alguna manera me sentí científico, de tal manera que ¿qué pasaría si...?”

En estos dos casos, tanto a Claudia como a Manuel Alberto les queda claro que se obtienen mejores aprendizajes cuando el maestro genera respuestas a través de ¿por

qué? ¿qué pasaría si...? Desencadenado la imaginación, conectando sus conocimientos previos con el nuevo material. Este tipo de actitud discursiva por parte del maestro actúa de manera positiva en la formación de una actitud metacognoscitiva apropiada para aprender ciencia. La petición de opiniones también incide de esa forma:

Claudia:

“...en la primera unidad leímos mucho y vimos una película y de eso mismo se puso el maestro a preguntar qué era lo que nosotros opinábamos y así va uno formando sus propias teorías”.

Los compromisos epistemológicos son creencias acerca de lo que es el conocimiento científico y de lo que se considera como una buena teoría científica. Gran parte de los estudiantes piensan que aprender ciencia significa memorizar hechos y que la ciencia no se aplica al mundo de la vida diaria. También hay quienes creen que el conocimiento científico es una copia fiel de la naturaleza, en lugar de un proceso de construcción de teorías para explicar las observaciones empíricas. Los alumnos deben entender que la ciencia es más un proceso de descubrimiento, que un cuerpo estático de conocimientos y que nada hay de malo cambiar una teoría, deben entender que la controversia forma parte de la ciencia, lo que genera debate entre teorías alternativas. Reif y Larkin (1991) sostienen que los alumnos deben entender que la ciencia demanda una consistencia más rigurosa, que la requerida por una teorización más mundana.

El siguiente es un esquema que resume lo que lo...  
estrategias utilizadas por los maestros de teoría y...

Para el alumno el propósito de aprender ciencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas, las definiciones las aporta el maestro</li> <li>• No se plantean las hipótesis ni teorías por el alumno.</li> </ul>
Actividades científicas propuestas en el maestro al alumno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No.</li> <li>• Sigue un esquema repetitivo</li> </ul>
Actividades científicas del maestro de teoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convincente.</li> <li>• Capacidad de predicción</li> <li>• Exhorta a investigar.</li> </ul>

Con relación a estas implicaciones de...  
de Campanario, un enfoque de cam...  
conceptual, a partir de la metacognición...  
conocimiento y como experiencia ten...  
que considerar las características evo...  
y estructurales de los alumnos.  
Con relación a las características evo...  
de los alumnos, Vigotsky reconoce...  
actividades mentales importantes del desarrollo social del niño...  
del desarrollo social del niño...  
(192) Vigotsky (1991) plantea que...  
procesos cognitivos superiores (memo...  
atención, comprensión) su...  
de transformaciones que ex...  
en la capacidad de des...  
del sujeto para controlar y...  
la actividad. Desde una perspec...  
Vigotsky plantea que his...  
del desarrollo de la memoria hu...  
en la fundamentación de una li...  
mediada, es decir, que...  
para salvaguardar la memoria a sus...  
se rela...

fines, c...  
hacerl...  
en el re...  
especí...  
D...  
teorías...  
tienen...  
las tec...  
princi...  
cohes...  
metod...  
esquer...  
sarse (...  
y enu...  
lores (...  
L...  
episte...  
enseñ...  
de los...  
tura de...  
esquer...  
se rela...

Superación Académica SUPAUAG



El siguiente es un esquema que resume lo que los alumnos perciben y dan cuenta de las estrategias utilizadas por los maestros de teoría y laboratorio

Para el alumno el significado de aprender ciencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas, las definiciones las aporta el maestro.</li> <li>• No se plantean las hipótesis, ni teorías por el alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memorizar y resolver problemas de un texto.</li> <li>• No hay discusión conceptual.</li> <li>• Entender y razonar.</li> </ul>
Actitudes científicas percibidas en el maestro de laboratorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No.</li> <li>• Sigue un esquema repetitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No, sigue un esquema tradicional.</li> <li>• No se forman conceptos.</li> <li>• No se hacen propuestas metodológicas por el alumno.</li> </ul>
Actitudes científicas del maestro de teoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convinciente.</li> <li>• Capacidad de predicción.</li> <li>• Exhorta a investigar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se advierte como un sujeto en proceso de aprendizaje continuo.</li> <li>• Explica muy bien.</li> </ul>

Con relación a estas implicaciones derivadas de Campanario, un enfoque de cambio conceptual, a partir de la metacognición como conocimiento y como experiencia tendría que considerar las características evolutivas y estructurales de los alumnos.

Con relación a las características evolutivas de los alumnos, Vigotsky reconoce que las más importantes actividades mentales resultan del desarrollo social del niño (Luria, 1982). Vigotsky (1991) plantea que las funciones cognitivas superiores (memoria, percepción, atención, comprensión) sufren una serie de transformaciones que explican un aumento en la capacidad de destreza por parte del sujeto para controlar y regular dicha actividad. Desde una perspectiva filogenética, Vigotsky plantea que históricamente el desarrollo de la memoria humana ha seguido en lo fundamental una línea de memorización mediada, es decir, que el hombre logró subordinar la memoria a sus

finés, controlar el curso de la memorización, hacerla cada vez más volitiva, convertirla en el reflejo de particularidades cada vez más específica de la conciencia humana.

Desde una perspectiva estructural, las teorías científicas y los esquemas cognitivos tienen mucho en común. Se puede pensar a las teorías como compuestas de hechos, principios, enunciados legaliformes cohesionados por las prácticas metodológicas y axiológicas aceptadas. Los esquemas cognitivos también pueden pensarse como una construcción de conceptos y enunciados gobernados por reglas y valores que guían su síntesis (Carey, 1986).

Un asunto básico en la aplicación de la epistemología y de la metacognición en la enseñanza de la ciencia, es la descripción de los mecanismos del cambio en la estructura de las teorías o en la estructura de los esquemas conceptuales y cómo, cada uno, se relaciona con el desarrollo del conoci-

miento. Algunos estudios en este sentido, (Kuhn, 1971; Stricke & Posner, 1985), sugieren que los marcos epistemológicos de los alumnos constituyen un factor que afecta los cambios en la representación del conocimiento. A nivel del aula, se traduce en lo que los alumnos consideran como evidencia a favor o en contra de una explicación científica emergente.

Se ha demostrado que el conocimiento científico se basa en las particularidades de un dominio específico. De modo que el conocimiento de dominio relacionado con los principios, leyes, teorías y generalizaciones de la ciencia, debe enseñarse junto con el conocimiento procedimental, genérico y estratégico del dominio en cuestión. Si se desea producir un cambio conceptual, ante todo cuando se presenta un dato anómalo, debemos enseñar el conocimiento procedimental implicado en la evaluación de la teoría, la evidencia, observación y datos. Dentro del contexto de desarrollo científico normal será suficiente una reestructuración de fina sintonización y ajuste de relaciones conceptuales.

Comprender cómo los alumnos de ciencias responden a los datos anómalos es esencial para entender la adquisición del conocimiento científico en las aulas. Es decir, cuál es la respuesta del alumno cuando su concepción del mundo físico entra en contradicción con la información científica que se les presenta, es una tarea que el maestro debe considerar.

En la historia de la ciencia, el enfrentamiento de datos anómalos ha desempeñado un papel fundamental en las revolucio-

nes científicas. Se supone que es necesario presentar datos persuasivos para convencer a los estudiantes que abandonen sus teorías intuitivas bien arraigadas. Sin embargo el uso de datos anómalos no es una panacea, ya que generalmente, el alumno rechaza la anomalía y conserva su teoría.

Una forma idealizada de conceptualizar la ocurrencia de datos anómalos sería:

➤ Un individuo en el presente tiene una teoría A.

➤ Este individuo percibe datos anómalos que no puede explicar con su teoría A.

➤ Estos datos son anómalos porque su teoría o bien no explica los datos, o los datos se conflictúan con su teoría A.

➤ Los datos anómalos pueden o no estar acompañados de una teoría B, que pretende explicar mucho del cuerpo de datos que explica la teoría A más los anómalos.

## DISCUSIÓN

Este estudio me genera algunas preguntas, entre ellas ¿cuáles son los mecanismos de la metacognición que pueden incidir positivamente en el cambio conceptual? ¿Cómo tener un instrumento capaz de dar cuenta de dicho proceso?

En este trabajo se analizó la relación entre los procesos metacognitivos y el aprendizaje de la Física y se plantearon situaciones en las que las creencias epistemológicas y ontológicas, así como los criterios de explicación se constituyeron en dificultades para lograr el cambio conceptual, lo cual constituye un déficit metacognitivo.

Se pudieron constatar algunas diferen-  
cias en la relación a las estrategias de apren-  
dizaje en los alumnos, por un lado debido al  
uso cognitivo utilizado (memoria, aten-  
ción representacional (creencias, expe-  
riencias, conocimientos previos) de cada  
alumno, y por otro lado, por el  
desarrollo de habilidades  
que ellos están haciendo cuando  
se les dedica a la realización de alguna  
tarea académicamente exigente y son capa-  
ces de ejercer control sobre sus propios pro-  
cesos cognitivos, ajustan los esfuerzos  
que hay que realizar, planean su  
trabajo cognitivo, se concentran, controlan  
su tiempo. Se dieron algunos indicios en  
el estudio de que cuando el alumno tiene  
una estrategia de aprendiza-  
je exitosa en sus notas de Física,  
se puede constituirse en una línea de in-  
vestigación muy importante para la ense-  
ñanza de la Física.

## BIBLIOGRAFÍA

- OSORIO, J.M. (1997). ¿Por qué a los  
alumnos les cuesta aprender y a nuestros alumnos les  
cuesta tanto a veces cambiar sus ideas  
científicas? *Didáctica de las Ciencias  
Físicas, Químicas y Sociales*, ii, pp. 31-62.  
OSORIO, J.M. (1996). *Cognitive science and  
education*. American  
*Journal of Science*, 41 (10): 1123-1130.  
OSORIO, J.M. COGNITIVE (1985).  
*Journal of Science*, U.S.A., Prentice-Hall.  
OSORIO, J.M. (1997). "Speculation about

Se pudieron constatar algunas diferencias con relación a las estrategias de aprendizaje en los alumnos, por un lado debido al recurso cognitivo utilizado (memoria, atención, comprensión); y, por otro lado, por el sistema representacional (creencias, experiencias, conocimientos previos) de cada uno; quienes han desarrollado habilidades metacognitivas piensan activamente acerca de lo que ellos están haciendo cuando están dedicados a la realización de alguna tarea intelectualmente exigente y son capaces de ejercer control sobre sus propios procesos cognitivos, ajustan los esfuerzos cognitivos que hay que realizar, planean su acción cognitiva, se concentran, controlan la ansiedad. Se dieron algunos indicios en la evidencia de que cuando el alumno tiene más reflexionada la estrategia de aprendizaje es más exitoso en sus notas de Física, esta puede constituirse en una línea de investigación muy importante para la enseñanza de la Física.

#### BIBLIOGRAFÍA

- CAMPANARIO, J.M. (1997). *¿Por qué a los científicos y a nuestros alumnos les cuesta tanto, a veces, cambiar sus ideas científicas?* Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, ii, pp. 31-62.
- CAREY, S. (1986) *Cognitive science and science education*. American Psychologist, 41 (10): 1123-1130.
- FLAVELL, J. COGNITIVE (1985). *Development*, U.S.A.:Prentice-Hall.
- FLAVELL, J. , (1987). "Speculation about the motive and development of metacognition" en Weinert, F. y Klowe, R. (Eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. London: Lawrence Erlbaumassociates, Publishers
- FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO-GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS. (2000) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill. México
- GARDNER, H. 1993. *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo debería enseñar la escuela*. p 19 Editorial Paidós. Barcelona.
- GIL, CARRASCOSA, FURIÓ Y MARTÍNEZ TORREGROSA (1991) *La enseñanza de las Ciencias en la Educación Secundaria*, Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona
- GONZÁLEZ, F (2003) *Acerca de la Metacognición*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- KUHN, T.S. (1971). *Estructura de las Revoluciones Científicas*. Edit. Fondo de Cultura Económica. México.
- LARN, W. Y., BRADLEY, L. Y PARR, G. (1993). *The effect of a self-monitoring process on college students learning in an introductory statistics course*. The journal of a Experimental Education, 62 pp.26-40.
- LURIA, A.R. 1(982). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Edit. Cartago. México.
- MOSQUEIRA, M.G (2000). *La concepción de Ciencia, Epistemología y Conocimiento en el alumno de la Escuela Pre-*

- paratoria de la Universidad Autónoma de Querétaro, Tesis para obtener el Título de Maestra en Ciencias de la Educación, dirigida a por el Candidato a Doctor Tomás Vázquez Arellano.
- NICKERSON, R. (1984, September). *Kinds of Thinking Taught in Currents Programs*, *Educational Leadership*, 42(1), 26-36
- POZO, JUAN IGNACIO. *Aprendices y maestros*, Alianza. Madrid. 1986.
- REIF, F. y LARKIN, J.L. (1991). *Ognition in scientific and eveready domains: comparison and learning implications*. *Journal of Research in Scieince Teaching*, 28 (9): 733-760
- RODRÍGUEZ, JULIO ALBERTO (2003). *La cognición y su misión revolucionaria*. Universidad de Gotemburgo. <http://puma.sskkii.gu.se/kit/kite0.html>. (Tomado en noviembre 2003)
- STRICKE, K.A., & POSNER, G.J. (1985). *A conceptual change view of learning and understanding*. En *Cognitive structure and conceptual change*. P. 211 Ed. Academia Press. New York.
- VIGOTSKY, L.S. (1991) *Prefacio al libro de A.N. Leontiev "Desarrollo de la Memoria" en Vigotsky, L.S. Obras Escogidas Tomo I*. Madrid: Visor, 1991.

## Género y representación ecología y desarrollo (Investigación)



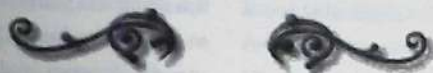
Mtra. Ma. Rosalva  
Universidad Autónoma  
Facultad de

### INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata con la psicología de los grupos de mujeres y hombres de las siete décadas. Se analizaron los motivos que impulsaron la subjetividad con perspectiva de género. En primer lugar, la presencia del psiquismo en las actividades (trabajo doméstico) mucho más que la segunda, la insuficiencia teórico-investigativa en la psicología en el estudio empírico de la naturaleza. En tercer lugar, la gran importancia que se le da a la incorporación masiva de los recursos naturales, de servicio, agroindustriales, turismo, y las transformaciones que ocurren en la naturaleza y en el ser humano. Los impactos de los ecosistemas impactando con la naturaleza. Y finalmente, la generación de prácticas sobre ambiente y ecología.

El tema de la subjetividad en el ambiente y el desarrollo sustentable y la ecología y el desarrollo sustentable de esta, el de la representación social que se inscribe en el campo de la psicología social que recientemente se ha comenzado a explorar.

# Género y representación social de ambiente, ecología y desarrollo sustentable (Investigación)



**Mtra. Ma. Rosalva Pichardo Santoyo**  
Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata con la psicología, género y ambiente, que tienen los grupos de mujeres y hombres de las siete delegaciones del municipio de Querétaro. Varios fueron los motivos que impulsaron a la investigación de este fenómeno de la subjetividad con perspectiva de género. En primer lugar, la relevancia que tiene hoy en día la presencia del psiquismo en las actividades de la vida cotidiana, urbana (tiempo libre, trabajo doméstico) mucho más que las propias actividades socionaturales. En segundo lugar, las insuficiencias teórico-instrumentales y metodológicas existentes desde la psicología en el estudio empírico de ambiente, ecología y desarrollo sustentable. En tercer lugar, la gran importancia que en la actualidad reviste el hecho de la incorporación masiva de los recursos naturales en las actividades productivas, industriales, de servicio, agroindustriales, turismo, en el trabajo informal y formal, en la vida cotidiana y las transformaciones que ocurren en los ámbitos de ambiente, ecosistemas y sus impactos en la naturaleza y en el ser humano. Un cuarto motivo es el creciente deterioro de los ecosistemas impactando condiciones de vida natural y social. Un quinto motivo es el reconocimiento de una subjetividad distinta, según el género al que se pertenece. Y finalmente, la generación de propuestas en el marco de las políticas públicas sobre ambiente y ecología.

El tema de la **subjetividad** en el ambiente, la ecología y el desarrollo sustentable y dentro de ésta, el de la **representación social**, es un tema que se inscribe en el campo de la **psicología social** que recientemente se ha comenzado a explorar.

Los resultados que se obtuvieron de la investigación, además de corroborar las hipótesis planteadas en relación, a que el núcleo central de la representación es diferente en hombres y mujeres estructurando una subjetividad diferente, en función de

su condición de género, dan cuenta de los elementos de suma importancia para los estudios de género en relación con el tema estudiado: primero la especificidad del fenómeno psicológico de la subjetividad social de los géneros, diferente a las manifestaciones neurológicas, químicas, biológicas, fisiológicas, psicológicas, ecológicas, ambientales y del desarrollo. Segundo, la diferencia en esa sociosubjetividad según género, examinando lo sucedido en el Municipio de Querétaro a raíz de los cambios mundiales, nacionales y regionales y bajo nuevos paradigmas productivos con la perspectiva de ambiente, ecología y desarrollo sustentable.

#### Problematización

Parte de la problematización que se ha planteado en la realización de este estudio versa sobre los siguientes cuestionamientos ¿qué es?, ¿cuál es su significado?, ¿qué representa el ambiente, la ecología y el desarrollo sustentable para hombres y mujeres del Municipio de Querétaro? Para estos grupos, ¿cuáles son sus núcleos representacionales de ambiente, ecología y desarrollo sustentable? Y, más aún, dentro del campo de las representaciones sociales ¿cuáles son los contenidos que adquieren los objetos de ambiente, ecología y desarrollo sustentable? ¿cuál (o cuáles) es (son) los procesos de estructuración de estas representaciones?

En este campo problemático la presente investigación se propuso responder a lo planteado en las preguntas anteriores, definiendo como objeto central del estudio, los

aspectos de la subjetividad de los grupos de hombres y mujeres de la zona urbana.

Se ha reconocido y documentado con cierta amplitud la existencia de la problemática ambiental y una serie de consecuencias en la vida humana. Dichas consecuencias son de diverso orden que van de lo socrionatural, atravesando por las prácticas políticas, económicas, antropológicas, de salud, hasta las que tienen que ver con sus procesos sociosubjetivos.

#### Algunos antecedentes teóricos sobre las representaciones sociales

En el campo de las representaciones sociales se han generado numerosas investigaciones, se puede decir que es un campo establecido, consistente, dentro de la psicología social. En él se pueden encontrar investigaciones de laboratorio, como estudios de campo, empleando distintas metodologías según la corriente teórica desde donde se le sitúe, exponemos:

- 1.- Aquellas aproximaciones que plantean que las representaciones sociales son reproducciones de esquemas establecidos y estructurados por la ideología (o estructuradas, supeditadas a ella), en tanto que el individuo está determinado socialmente.
2. Una aproximación de tipo experimental, ha tratado de estudiar y sistematizar la relación representaciones-comportamientos.
3. Una aproximación está dirigida a estudiar que la sociedad valoriza fuertemente y que, por tanto, se sitúa en posiciones de conflicto de ideas. Resaltan por

ejemplo los estudios de Moscovici sobre el psicoanálisis; de Herlich sobre la representación social de la salud y enfermedad; de Jodelet quien estudia la representación social del cuerpo y la longevidad; de Palmorani, Bompani y Zani, quienes estudian la representación social de la inteligencia; Chombar de Lawe, sobre la representación social de la infancia; y de Piary y colaboradores, sobre la representación social del SIDA.

#### Representaciones Sociales y Género

Con respecto a los estudios de género y representaciones sociales tenemos la investigación de Angela Arruda sobre *Representaciones sociales et théorie féministe*, por otro lado los estudios de Arruda, A. sobre la influencia del estrato social de la persona enferma en la atribución de tipos de enfermedad, nivel de gravedad y causas de enfermedad que relajan a personas acerca de esta. También se encuentra el análisis realizado por Torres, sobre las representaciones sociales de la mujer en la trivialidad de lo cotidiano.

En México Romero, El. Estudia a las mujeres y a los hombres como sujetos y procesos psicosociales, en el caso de México D.F. que analiza lo presente y lo futuro en los estudios de género, una investigación a partir de las representaciones sociales. Una investigación de Javiedes sobre el tema de género y representación social, titulado *Representación*

ejemplo los estudios de Moscovici sobre el psicoanálisis; de Herlich sobre la representación social de la salud y enfermedad; de Jodelet quien estudia la representación social del cuerpo y la locura; Mugny y Carugati, quienes estudian la representación social de la inteligencia; de Palmonari, Bompani y Zani, sobre la representación social del psicólogo, Chombart de Lawe, sobre la representación social de la infancia; y de Páez y colaboradores, sobre la representación social del SIDA.

#### Representaciones Sociales y Género

Con respecto a los estudios de género y representaciones sociales tenemos la investigación de Angela Arruda sobre *Representatios sociales et théorie féministe*; por otro lado los estudios de Bermúdez, J. sobre la influencia del estrato y el género de la persona enferma en la atribución de tipos de enfermedad, nivel de gravedad y causas de enfermedad que relaizan las personas acerca de esta. También se encuentra el análisis realizado por Torres, Freddzia, sobre las representaciones sociales de la mujer en la trivialidad de lo cotidiano.

En México Romero, Et. Estudia a las mujeres y a los hombres como sujetos y objetos psicosociales; en el caso de Pichardo, R. que analiza lo presente y lo ausente en los estudios de género, una aproximación a partir las representaciones sociales. Otra investigación de Javiedes Romero que analiza el tema de género y realidad; el estudio titulado *Representación*

*Social de la Mujer en el Barrio de Calyequita, de Flores Elias, en México.*

Un estudio que relaciona masculinidad y feminidad es De Barros Morales y Lins que analiza la ciudad de las mujeres en Río de Janeiro, Brasil, y los estudios de Flores, F.

#### Representaciones Sociales de Medio Ambiente, Ecología y Desarrollo Sustentable

Con relación a las representaciones sociales de desarrollo sustentable el estudio que más se aproxima fue realizado en Venezuela por Rodríguez Francisco sobre *Los procesos de globalización y sus representaciones sociales*, consideramos que en dicha temática el presente estudio es un aporte a la propia teoría de las representaciones sociales. De todos estos antecedentes los más directos en afinidad con nuestro objeto de estudio son las siguientes investigaciones: *Representaciones Sociales acerca del medio ambiente y desarrollo en una ciudad turística de Sánchez Celso en Brasil. Representaciones Sociales de medio ambiente y emigración en México*, de Izáosla Conde; otro más, de *Medio Ambiente y contaminación entre los vecinos de la Purísima*, en México, de Gutiérrez, R., es significativo también el estudio titulado *Según el color del cristal con que se mira*, que refiere a las representaciones sociales del ambiente en Puebla, de Fontecilla, ana y otros. También son importantes las investigaciones realizadas por Rodríguez Cerda y otros con el tema del *Agua, figuras y creencias*; el estudio de Angela Arruda sobre *La*

*Representación Social del Medio Ambiente en Brasil; el estudio de Sensales Gilda en Italia sobre Semantic networks built around environmental representations through the publicity of ecologist associations.*

De los distintos énfasis existentes sobre las representaciones sociales esta investigación adoptó una definición más o menos consensuada, que establece que una representación social es:

**"Una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento..."** (Jodelet, 1988)

Wagner nos dice al respecto *"El conocimiento cotidiano que denominamos representaciones sociales tiene unas características específicas. Estas son:*

- El carácter social de su génesis, en este caso el de ambiente y ecología.
- El hecho de que es compartido ampliamente y distribuido dentro de una colectividad, es decir, se caracteriza por una forma específica de pensamiento, sentimiento y de actuación en los grupos sociales, frente al ambiente y la ecología.
- La estructura interna y los procesos implicados en la representación del ambiente, la ecología y el desarrollo sustentable.

Por lo tanto, el término representaciones sociales significa dos cosas diferentes, aunque estrechamente relacionadas: por una parte el término se usa para referirse a

los procesos, la sociogénesis, en este estudio del ambiente y la ecología, por la que se crea el conocimiento colectivo a través del discurso y la comunicación; y, por otra parte, el término se refiere al producto final de ese proceso, el conocimiento colectivamente distribuido a individualmente accesible.

Toda representación, por tanto, tiene cinco características fundamentales; primera, es siempre, la representación de un objeto; segunda, tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto; tercera, tiene un carácter simbólico y significante; cuarta, dicho carácter es también constructivo y quinta, en su dinámica este carácter se muestra autónomo y creativo.

Las representaciones sociales cuentan con una estructura compuesta por contenidos y opiniones, proposiciones, reacciones y evaluaciones que produce la significación social de los objetos. Por su parte, los procesos se refieren a la génesis y transformación de lo no familiar en familiar, de lo extraño en convencional y a la dinámica autónoma que articula al sujeto (individual o colectivo) con el objeto (Elejabarrieta, 1991).

Las representaciones sociales tienen asimismo una doble función; hacen que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible (Farr, 1988) Se pueden distinguir como funciones básicas de las representaciones sociales las siguientes: interpretar y reconstruir la realidad social; integrar la novedad y servir de referencia social en el tiempo; orientar los comportamientos y las relaciones sociales. Por otra parte, la función

desarroll  
bién las  
contenid  
ción-acti  
Ca  
Ecología  
Ins  
represe  
ecología  
població  
de género  
total de  
cada una  
las repre  
lidades,  
vo, la se  
redes ser  
to de las  
las actiti  
las temá  
de organ  
de salud  
das, las  
tamiento  
identida  
plicación  
blemática  
Res  
sultados  
la Deleg  
Represe  
La  
núcleo c  
al objeto  
re princip  
agua, árb  
grupo de

objetivo de aquellas consiste en la produc  
ción de conocimiento en los grupos.

**Objetivo, hipótesis y método de trabajo**

El objetivo principal de la presente in  
vestigación fue explorar y comparar el con  
tenido del núcleo central de la Representa  
ción Social de ambiente, ecología y desa  
rrollo sustentable en grupos de hombres y  
mujeres del municipio de Querétaro, zona  
urbana.

La principal hipótesis de trabajo se si  
tuó alrededor de la suposición de que den  
tro de la estructura de la representación so  
cial el núcleo central se constituía según la  
relación de género.

Para lograr el objetivo y la comproba  
ción de la hipótesis el método de este estu  
dio consideró los siguientes aspectos:

**Población:** Comprendió la población  
masculina y femenina en un rango de edad  
de 15 años en adelante, en 7 delegacio  
nes.

**Contexto:** el universo de esta investi  
gación comprende la población de las 7 de  
legaciones del municipio de Querétaro.

**Muestra:** Se realizó la aplicación del  
muestreo mediante la muestra  
proporcionada por racimos, considerando un  
total de 10 lugares, colonias y manzanas  
con un número aleatorio.

**Método:** La investigación se realizó  
a través de una serie de comparación entre gru  
pos de hombres y mujeres, analizando los  
elementos de incidencia en los repre  
sentaciones sociales y su núcleo en los  
temas de ambiente, ecología, ambiente y

Superación  
Académica  
SUPAUAG



social de aquellas consiste en la producción de conocimiento en los grupos.

#### **Objetivo, hipótesis y método de trabajo**

El objetivo principal de la presente investigación fue explorar y comparar el contenido del núcleo central de la Representación Social de ambiente, ecología y desarrollo sustentable en grupos de hombres y mujeres del municipio de Querétaro, zona urbana.

La principal hipótesis de trabajo se situó alrededor de la suposición de que dentro de la estructura de la representación social el núcleo central se constituía según la condición de género.

Para lograr el objetivo y la comprobación de la hipótesis el método de este estudio consideró los siguientes aspectos:

**Población:** Comprendió la población masculina y femenina en un rango de edad de los 12 años en adelante, en 7 delegaciones.

**Universo:** el universo de esta investigación comprende la población de las 7 delegaciones del municipio de Querétaro.

**Muestra:** Se realizó la aplicación del instrumento mediante la muestra probabilística por racimos, considerando un mapeo de los lugares, colonias y manzanas al azar y mediante número aleatorios.

**Diseño:** La investigación se realizó bajo un diseño de comparación entre grupos de mujeres y hombres, analizando los porcentajes de incidencia en los elementos que componen el contenido de las representaciones sociales y su núcleo en los objetos de estudio de ecología, ambiente y

desarrollo sustentable, se analizaron también las dimensiones de la subjetividad: contenidos afectivos, de conocimiento, acción-actitud, imágenes y símbolos.

**Categorías de análisis:** Ambiente, Ecología y Desarrollo sustentable

**Instrumento:** Para indagar el núcleo representacional que sobre ambiente, ecología y desarrollo sustentable tiene la población de Querétaro en las dimensiones de género, se aplicó un cuestionario con un total de 12 preguntas, con distintos ítems cada una de ellas. Las 6 primeras exploran las representaciones sociales en dos modalidades, una de carácter abierto y deductivo, la segunda modalidad con la técnica de redes semánticas, es decir inductiva. El resto de las preguntas consistió en investigar las actitudes cotidianas específicas frente a las temáticas estudiadas como son: el tipo de organización, el ambiente, los problemas de salud por causa de las temáticas analizadas, las dificultades de convivencia, el tratamiento de los problemas, finalmente la identidad socio-natural y la evolución e implicación de las y los sujetos en dichas problemáticas.

**Resultados:** Cabe señalar que los resultados aquí presentados corresponden a la Delegación Centro.

#### **Representación Social de medio ambiente**

La representación hegemónica y el núcleo central en las mujeres con respecto al objeto de estudio, **medio ambiente**, refiere principalmente al ambiente natural (aire, agua, árbol, etc.) en un 67%, mientras que el grupo de hombres en un 61%.

Para el ambiente sionatural (en conceptos como basura, contaminación, desperdicio, etc.) las mujeres encuestadas indican el 29% y los hombres el 31%.

La dimensión **afectiva-emocional** en las mujeres se presenta en un 2%, y en los hombres no se presenta dicha dimensión.

En cuanto a la **dimensión de ciencia, desarrollo, y tecnología** las mujeres refieren un 2% y los hombres el 8%.

En tanto que **acción o actitudes**, en ambos grupos no se presentan.

Es importante mencionar que existe similitud en ambos grupos en cuanto la representación de ambiente en ambos grupos, ya que ésta se centra básicamente en objetos, procesos o fenómenos naturales, en contraparte a la dimensión **sionatural**, donde los sujetos interactúan con la naturaleza.

La diferencia es el núcleo central de la representación en el grupo de hombres y mujeres la podemos encontrar en la **dimensión afectiva-emocional**, ya que en el grupo de mujeres está presente en su núcleo central, mientras que en el grupo de hombres la dimensión afectiva-emocional no se presenta. A pesar de que dicho porcentaje es bajo, es importante señalarlo.

En tanto que la **dimensión de acciones o actitudes** frente al ambiente no existen como una representación hegemónica de ambos grupos.

#### Representación social de ecología

Con relación a la **representación social de ecología** las mujeres nuevamente señalan el ambiente natural (animales, bos-

que, ambiente, etc.) en un 45%, y el grupo de hombres en un 49%.

Para el **ambiente sionatural** (basura, reforestación, etc) las mujeres señalan un 35%, mientras que los hombres señalan un 20%.

En la dimensión **afectiva-emocional** (en conceptos como conciencia, bienestar, libertad), las mujeres indican un 5%, en el grupo de los hombres es de un 2%.

La dimensión de **acción o actitudes** (en conceptos como respeto, orden, limpieza, cuidado, etc.) en el grupo de mujeres es de un 8% y en el de los hombres 6%.

Como podemos observar de acuerdo a los datos anteriores la **representación social de ecología** en término hegemónicos está centrado básicamente en la **dimensión de objetos o procesos naturales**, mientras que los que corresponden a la dimensión socio-natural, la representación tiene un porcentaje menor. En la dimensión afectiva-emocional, el porcentaje es mayor que en el grupo de mujeres, en el de los hombres se presenta esta dimensión pero con un porcentaje menor.

A diferencia de los resultados de medio ambiente, en ecología ambos grupos muestran una representación de acción o actitud frente a la ésta.

#### Representación social de desarrollo sustentable

En cuanto a **desarrollo sustentable** el núcleo central y hegemónico se encuentra en la **dimensión socio-natural**, en el grupo de mujeres el 28% y en el grupo de hombres en un 23%.

En la dimensión de ambiente natural, las mujeres la ubican en un 18% y el grupo de hombres con un 14%.

La dimensión **afectiva-emocional** en las mujeres se presenta con un 9% y en el grupo de hombres un 1%.

En la dimensión de **acción o actitudes** las mujeres el 6% y los hombres 4%.

Es importante señalar que el 9% de mujeres encuestadas no contestó la pregunta, frente al 20% del grupo de hombres que tampoco contestó.

Como podemos observar en dicho objeto de estudio vuelve a resaltar la diferencia en la **dimensión afectiva-emocional** y su contenido, el cual se presenta en el grupo de mujeres, mientras que en el grupo de hombres es casi nulo si tomamos en cuenta que el 20% no respondió.

#### Conclusiones

Algunas conclusiones que pudiéramos derivar de lo analizado hasta este momento son:

1. Las representaciones hegemónicas y sus núcleos centrales tanto de medio ambiente como de ecología, en ambos grupos, refieren en especial a la **dimensión de ambiente natural**.

En la dimensión de **ambiente natural**, las mujeres la ubican en un 18% y el grupo de hombres con un 14%.

La dimensión **afectiva-emocional** en las mujeres se presenta con un 9% y en el grupo de hombres un 1%.

En la dimensión de **acción o actitudes** las mujeres el 6% y los hombres 4%.

Es importante señalar que el 9% de mujeres encuestadas no contestó la pregunta, frente al 20% del grupo de hombres que tampoco contestó.

Como podemos observar en dicho objeto de estudio vuelve a resaltar la diferencia en la **dimensión afectiva-emocional** y su contenido, el cual se presenta en el grupo de mujeres, mientras que en el grupo de hombres es casi nulo si tomamos en cuenta que el 20% no respondió.

### Conclusiones

Algunas conclusiones que pudiéramos derivar de lo analizado hasta este momento son:

1. Las representaciones hegemónica y sus núcleos centrales tanto de medio ambiente como de ecología, en ambos grupos, refieren en especial a la **dimensión de ambiente natural**.
2. Es importante señalar que la **dimensión sacionatural**, donde las y los sujetos encuestados interactúan con la naturaleza en el marco de lo social y sin embargo, no se asumen como parte de esta interacción, es decir, a la naturaleza se le representa de manera distante y alejada de lo social.
3. Con respecto al objeto de estudio de **desarrollo sustentable** consideramos que no existe una representación hegemónica en el grupo de hombres.
4. consideramos que en la estructura de la **representación de ambiente, ecología y desarrollo sustentable** existe una diferencia central entre los dos grupos analizados. En el de mujeres se presenta constantemente la dimensión de los afectos frente a los objetos estudiados. Mientras que en el grupo de hombres casi no está presente. Consideramos que esta es una de las diferencias principales que se manifiestan entre ambos grupos y que comprueban que los contenidos representacionales de ambos grupos son distintos, validando la hipótesis de trabajo planteada.

## Bibliografía

- FARR, Robert (1988) "Las representaciones Sociales", en Serge Moscovici. *Psicología Social II*, Ed. Paidós, Barcelona.
- GUEVARA, Javier; LANDAZURI, M. et.al.(1998) "*Estudios de Psicología Ambiental*". UNAM, IMIP, BUAP. México.
- JODELET, Dense (1998) "La representación Social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici, *Psicología Social II*. Ed. Paidós, Barcelona.
- LAGARDE, Marcela (1993) "Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas". México: UNAM, Colección Posgrado.
- MOSCOVICI, Serge (1961) "*La Psychanalyse son image et son public*". París. Universitaires de France. "*La Sociedad contra Natura*". Capítulo Décimo "La Mitad Naturaleza y la Mitad Cultura". Ed. Siglo XXI, Primera Edición al español, México, 1975, pp.256-257

# La familia como sistema psicosociales del



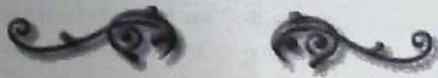
Dra. Ana María del Rosar

La familia como institución social es producto del medio natural, social y económico, se erige por sí misma como resultado de la aparición del Estado (Engels, 1984). Las múltiples formas de la historia de la humanidad han dado lugar a diferentes tipos de organización familiar, desde la consanguínea hasta la nuclear, cada una con características e

Por consiguiente, la familia representa una de las primeras formas de organización y agrupación de las personas o grupos sociales, como consecuencia de la evolución social, constituyéndose como eslabón y célula básica de la sociedad y de la civilización humana, aún en la actualidad.

La familia como grupo social primario, se organiza jurídicamente sobre la base del matrimonio de un hombre y una mujer que se unen legalmente con el fin de procrear, criar, alimentar, amar, proteger y educar a los hijos, lo que evidencia la existencia del ser humano como entidad biopsicosocial está estrechamente unida al ambiente familiar donde nace, crece y se desarrolla, configurándose en la familia un sistema de interacciones entre sus inte-

## La familia como sistema de relaciones psicosociales del individuo



Dra. Ana María del Rosario Asebey Morales\*

La familia como institución social es producto de la interacción del hombre con su medio natural, social y económico, se erige por primera vez en la comunidad primitiva y se instituye como resultado de la aparición de la división del trabajo, la propiedad privada y el Estado (Engels, 1984). Las múltiples transformaciones que ha tenido a lo largo de la historia de la humanidad han dado lugar a la sucesión de distintos tipos de organización familiar, desde la consanguínea hasta la monogámica pasando por la punalúa y la sindiásmica, cada una con características específicas.

Por consiguiente, la familia representa una de las primeras formas de organización y congregación de las personas o grupos humanos, como consecuencia de la evolución social, constituyéndose como eslabón y célula básica de la sociedad y de la civilización misma, aún en la actualidad.

La familia como grupo social primario, natural se organiza jurídicamente sobre la base del matrimonio de un hombre y una mujer que se unen legalmente con el fin de vivir juntos, procrear, alimentar, amar, proteger y educar a los hijos, lo que evidencia que la existencia del ser humano como entidad biopsicosocial está estrechamente unida al ambiente familiar donde nace, crece y se desarrolla, configurándose en la familia un sistema de interacciones entre sus inte-

grantes, donde el niño tiene sus primeras experiencias y al que está vinculado de modo intenso y duradero, en tanto que es en el seno familiar donde éste encuentra los primeros modelos de identificación e inaugura su estructuración subjetiva, sus emociones, sentimientos y afectos, es aquí donde circunda su vida, sus triunfos y sus fracasos, su felicidad y su bienestar. Por ello es acertado el planteamiento de Meir (1984), respecto a que la familia es la primera y decisiva escuela de la vida.

Claro está que entonces, se puede hablar de la familia como grupo de origen o familia extensa, si nos referimos a la primera familia en que nace el individuo, y segunda familia o familia nuclear a la que más tarde forma. En la primera es hijo, en la segunda

\* Dra. en Ciencias Psicológicas. Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología. UAQ.

es padre, la primera forma al sujeto, en la segunda él forma a sus hijos. De ahí que podemos plantear una definición estructural de la familia agrupando tres criterios diferentes: el consanguíneo, el cohabitacional y el afectivo, de donde se derivan tres concepciones fundamentales:

1. Familia son todas aquellas personas con vínculos conyugales o consanguíneos, destacando los vínculos de parentesco y resaltando la ontogénesis de la familia, o lo que es lo mismo hablar de familias nucleares o extensas.
2. Familia son todas aquellas personas que cohabitan bajo un mismo techo, unidos por las categorías espacio temporales que enfatiza el marco de referencia ambiental más próximo al individuo, denominado comúnmente como el hogar.
3. Familia son todas aquellas personas que tienen un núcleo de relaciones afectivas preferentemente estables, de pautas de interacción que son las que la estructuran y simultáneamente rigen el funcionamiento de los miembros de la familia, proporcionando un sentimiento de pertenencia. Lo principal en este caso es el grado de intimidad y estabilidad de los vínculos afectivos.

Si bien todas estas definiciones no son incorrectas, son incompletas si se las conceptualiza aisladamente, ya que hacen énfasis en uno u otro aspecto estructural de la familia. Por lo mismo, completamos estas definiciones con los planteamientos de Cooley referenciados por Anzieu, (1979); Bauleo, (1982) y Olmsted, (1986); que permiten una conceptualización más integral al

entender a la familia como aquel grupo social primario y natural conformado por aquellos miembros que con vínculo de parentesco, asumen objetivos comunes, participando activamente en un espacio común, estableciendo relaciones afectivas intensas, cálidas, estables y duraderas o durante un tiempo significativo.

La interdependencia de los integrantes se caracteriza por sentimientos de solidaridad, identificación entre ellos y roles preestablecidos, estableciendo sus normas, creencias, tradiciones y ritos propios, aportando a los individuos la experiencia más primitiva y más completa de unidad social. Lo que implica una fuente de vida para el individuo y para las instituciones sociales.

La familia, como todo grupo social constituye un lugar de intermediación entre la sociedad y el individuo, por lo tanto, la realidad del grupo familiar reproduce y refleja la propia realidad social: sus contradicciones, problemas, carencias, valores, disposiciones, etc.

Por consiguiente, la sociedad influye de manera condicionante y/o determinante en el desarrollo psicosocial individual de cada sujeto no sólo directamente, sino y fundamentalmente a través de la expresión concreta y tangible de sus relaciones con los diversos grupos a los cuales éste se incorpora y/o pertenece, en el marco de las condiciones sociohistóricas de su existencia; teniendo un lugar especial el grupo familiar.

De manera que lo social y lo grupal aportan al desarrollo de la individuación. Este proceso de individuación es simultá-

interacc  
diferen  
fundam  
de su d  
cimient  
sonalid  
cial y e  
familia  
nes inte  
tos con  
De  
fluencia  
convivi  
compre  
creencia  
tituyen  
cial al c  
En  
la famil  
que con  
mario qu  
sonalida  
ciente e  
na, la c  
precisan  
va, tanto  
La  
nes: la fi  
individu  
subsisten  
sa, la ve  
la socied  
destacan  
constitui  
diferenci  
sus mien  
hermano  
adolescen

interacción en proceso de socialización y vi  
socialización es condición nece  
debe estar que esta relación dialéctica  
lo grupal y lo individual, tam  
de la familia es un ser irrepeti  
especifico, como lo es tam  
Ambos, individuo  
su influencia so  
en su conjunto.

La vida familiar está íntimamente liga  
por el desarrollo y trans  
económicas, políticas y socia  
Por eso es necesario tener  
la familia como una categoría  
condicionada por el sistema so  
por el carácter de las rela  
sociales en general.

De ahí se derivan tres funciones que  
se han asignado al grupo  
como institución social: biológica,  
psíquica y psicosocial.

La función biológica se refiere a la  
reproductora o crecimiento demo  
Se le atribuye generalmente a la fa  
y en específico a la madre, aun  
la reproducción sexual  
que compete a ambos sexos.

La función económica se relaciona  
de la familia, el sustento económico de  
así como a los presupuestos  
y a la distribución de responsabil  
a estas actividades.

La función psicosocial implica la  
de necesidades afectivas que  
la importancia de los vínculos

Superación  
Académica  
SUPALUAG

neamente un proceso de socialización y viceversa, la socialización es condición necesaria para la constitución de la individualidad. Vale decir que esta relación dialéctica entre lo social, lo grupal y lo individual, también se da de manera inversa, en tanto que cada miembro de la familia es un ser irreplicable, singular o específico, como lo es también cada grupo familiar. Ambos, individuo y familia, ejercen además su influencia sobre la sociedad en su conjunto.

La vida familiar está íntimamente ligada y condicionada por el desarrollo y transformaciones económicas, políticas y sociales del contexto. Por eso es necesario tener en cuenta a la familia como una categoría histórica, condicionada por el sistema social imperante y por el carácter de las relaciones sociales en general.

De ahí se derivan tres funciones que históricamente se le han asignado al grupo familiar como institución social: biológica, económica y psicosocial.

**1. La función biológica** se refiere a la función reproductora o crecimiento demográfico. Se le atribuye generalmente a la familia nuclear y en específico a la madre, aunque evidentemente la reproducción sexual es una cuestión que compete a ambos sexos.

**2. La función económica** se relaciona con la satisfacción de las necesidades materiales de la familia, el sustento económico de sus miembros, así como a los presupuestos de tiempo y a la distribución de responsabilidades dedicadas a estas actividades.

**3. La función psicosocial** implica la satisfacción de necesidades afectivas que refieren la importancia de los vínculos

interaccionales que ofrece la familia en las diferentes etapas evolutivas de los hijos, fundamentalmente en las fases tempranas de su desarrollo las cuales constituyen los cimientos para la estructuración de la personalidad y su posterior incorporación social y emocional con agentes externos a la familia, expresadas a través de las relaciones interpersonales en los diferentes ámbitos contextuales del sujeto.

De la familia se recibe las primeras influencias formativas, se aprende a vivir y a convivir, a querer y odiar, a defenderse, a comprender al otro. Ella transmite hábitos, creencias, conocimientos, valores que constituyen la herencia cultural del contexto social al que pertenecen sus integrantes.

En consecuencia, la tarea principal de la familia es la socialización del sujeto, ya que constituye el espacio o escenario primario que privilegia el crecimiento de la personalidad y posibilita la asimilación consciente e inconsciente de la historia humana, la cual alcanza su dimensión histórica precisamente en su configuración subjetiva, tanto social como individual.

**La familia como sistema de relaciones:** la familia es un complejo sistema multi-individual que comprende una variedad de subsistemas externos como la familia extensa, la vecindad, la comunidad, la escuela y la sociedad en general, por otro lado, como destacan Minuchin y Fishman (1987), está constituida internamente por subsistemas diferenciados conformados por cada uno de sus miembros, por la pareja conyugal, los hermanos, los hijos pequeños, los hijos adolescentes, etc.

Por consiguiente, la familia como un complejo de formas de comportamientos, como un sistema de relaciones que se establecen entre todos los miembros, fundamentalmente entre padres e hijos, que se constituyen como los subsistemas de una familia; tiene peculiaridades totalmente específicas, que difieren de la simple suma de las formas de comportamiento de cada uno de sus integrantes. Estas pueden asumirse de diferentes maneras:

**1. Relación autoritaria:** se caracteriza por existir un exceso de control por parte de los padres. El autoritarismo es intrínseco. Esta posición satisface al adulto porque está tranquilo, tiene al hijo bajo su control. No hay respeto a los espacios del hijo ni se aceptan sus límites, éstos son impuestos por el adulto bajo la paradoja de autoritarismo y sobreprotección.

En este tipo de relaciones familiares es frecuente observar al hijo con características simbióticas y excesiva seudo protección, que no le permiten alcanzar la madurez suficiente en el proceso estudiado y denominado por Malher (1984), de individuación separación que se da en el desarrollo temprano al no poder lograr la adquisición de una identidad autónoma e independiente para un buen funcionamiento social, lo que se expresa en conductas de timidez, incapacidad de tomar decisiones por sí mismo, inhibición, inseguridad, pasividad y dependencia.

Su incondicional tolerancia y sumisión hacia las personas adultas, expresa más bien una actitud automática, obediente y complaciente interfiriendo su desarrollo intelectual

y social, lo que dificulta la espontaneidad de sus interacciones.

En el caso especial de los adolescentes, que atraviesan por un período complejo de contradicciones en su vida, no les queda otra salida que someterse, con toda la carga de frustración que ello implica. Rebelarse, puede conllevarle a ser mentiroso, agresivo, destructivo y mucho más comunicativo.

**2. Relación permisiva:** contrariamente a la anterior, en este tipo de relación no se establecen límites por lo que los espacios se superponen. No hay contrapartida adulta, ya que los padres son incapaces de disciplinar a los hijos, los "dejan hacer" utilizando como excusa el ser demasiado flexibles. Se puede hablar de un liderazgo paternal de *laissez faire*.

El símbolo de autoridad confuso no le ofrece identificaciones sólidas y positivas al hijo, no le permite diferenciar sus propios límites corporales del mundo externo que lo rodea para aprender a interactuar con esa realidad. En consecuencia, éste presenta una autoimagen debilitada que se debilita más aún ante las exigencias del proceso adolescente, al enfrentarse a situaciones competitivas, exigencias externas sociales, rupturas afectivas, incompreensión familiar y social.

Al no existir límites, no puede comprender adecuadamente lo que desea, lo que siente, manifestando dificultades para diferenciar lo que piensa de lo que hace, prevaleciendo en estos la autoevaluación y la flexibilidad al servicio de la autoagresión, actuando por ensayo y error.

4.  
Se carece  
Consid  
saluda  
fie en  
cio y r  
ser co  
pacta  
implic  
ra len  
mo, a  
propio  
gresiv  
con  
psico  
todo  
mento  
vo de  
crecien  
nes c  
gener  
en qu  
do se  
serva  
cada  
cir, la  
ción  
ubic  
to de  
vida  
la fa  
como  
que l  
difer  
los s  
conte

Relación de paridad: aquí no existe  
diferenciación de los roles, tampoco se  
establecen límites y espacios. Se pierde la  
relación asimétrica o diferenciación para  
pasar a ser adulto. Simple y sencilla-  
mente, no hay nadie en la posición de pan-  
talla que proteja al hijo en su proceso de in-  
tegración y asimilación de las informa-  
ciones sociales del mundo exterior, impi-  
diendo integrar el afuera y el adentro, ne-  
cesarios para constituir los límites entre  
mundo interno y externo, entre la realidad  
social y la realidad psíquica, entre el self y el  
other (Winnicott (1981); ya que la  
experiencia y las experiencias de los prime-  
ros intercambios humanos organizan la re-  
presentación de sí mismo.

Así por ejemplo, el adolescente se con-  
fronta con un falso adulto, sobrevalorando  
sus posibilidades, con una sensación de  
capacidad para asumir responsabilidades,  
considerar tareas y resolver problemas, en  
realidad que este tipo de relación nada  
proporciona ni contenedora, no ha posibilita-  
do una individuación madura en términos de  
Winnicott, ha dificultado su integración de  
sí mismo.

Es muy frecuente que cuando el niño  
entra a la adolescencia surja una contradic-  
ción entre el deseo y/o el rechazo de poder  
autonomía, desplazando y  
desvalorando su angustia y su temor al fracaso  
generalmente sobre la situación escolar,  
devaluando su capacidad insuficiente en sus  
intentos de aprendizaje, afectando en con-  
secuencia su actividad cognitiva, culminando  
en muchas veces en el fracaso.

Superación  
Académica  
SUPAUAG



**3. Relación de paridad:** aquí no existe una diferenciación de los roles, tampoco se establecen límites y espacios. Se pierde la necesaria asimetría o diferenciación para poder aspirar a ser adulto. Simple y sencillamente no hay adulto como punto de referencia, no hay nadie en la posición de pantalla que ayude al hijo en su proceso de incorporación y asimilación de las informaciones recibidas del mundo exterior, impidiéndole integrar el afuera y el adentro, necesarios para constituir los límites entre mundo interno y externo, entre la realidad social y la realidad psíquica, entre el *self* y el *not self* diría Winnicott (1981); ya que la percepción y las experiencias de los primeros intercambios humanos organizan la representación de sí mismo.

Así por ejemplo, el adolescente se convierte en un falso adulto, sobrevalorando sus posibilidades, con una sensación de incapacidad para asumir responsabilidades, emprender tareas y resolver problemas, en tanto que este tipo de relación nada gratificante ni contenedora, no ha posibilitado su individuación madura en términos de Mahler, ha dificultado su integración de acuerdo a Winnicott.

Es muy frecuente que cuando el niño llega a la adolescencia surja una contradicción entre el deseo y/o el rechazo de poder asumir su autonomía, desplazando y focalizando su angustia y su temor al fracaso generalmente sobre la situación escolar, reflejando una capacidad insuficiente en sus procesos de aprendizaje, afectando en consecuencia su actividad cognitiva, culminando muchas veces en el fracaso.

**4. Relación de aceptación razonable:** Se caracteriza por la confianza como divisa. Consideramos que es la más adecuada y saludable, en tanto que para que el niño confíe en el adulto, éste debe respetar su espacio y respetar la discrepancia. El adulto debe ser coherente y saber flexibilizar las reglas pactadas pero siempre mantenerlas, lo que implica que el hijo pueda aprender de manera lenta pero segura a ser dueño de sí mismo, a conocerse y a aceptarse a sí mismo, propiciando su desarrollo autónomo y progresivo.

**Relación del ciclo vital de la familia con el desarrollo de la estructura psicosocial individual:** La familia, como todo fenómeno vital, atraviesa necesariamente por un desarrollo o proceso evolutivo desplegando funciones de: nacimiento, crecimiento, reproducción y muerte; funciones que adquieren ciertas características generales en la organización de los modos en que interactúan sus miembros, cambiando según las diferentes etapas, pero conservando cada familia sus peculiaridades en cada uno de sus momentos o fases, es decir, la familia tiende a cambiar su organización de manera continua, sea cual sea la ubicación que le corresponda en un momento determinado, ya que refleja los ciclos de vida propios de sus integrantes.

El proceso de génesis y evolución de la familia es denominado universalmente como el ciclo vital de la familia, concepto que permite visualizar la estabilidad y los diferentes períodos de crisis que sostienen los subsistemas de la familia dentro de un contexto organizacional que comienzan con:

el conyugal o marital, el parental o de los padres, el de la llegada de los hijos y su desarrollo con toda su complejidad hasta formar otra familia, repitiéndose el ciclo.

Estrada (1982), psicoanalista mexicano, destaca que el ciclo vital familiar comprende seis fases: a) el desprendimiento, b) el encuentro, c) los hijos, d) la adolescencia, d) el reencuentro y e) la vejez. Su abordaje constituye un instrumento de organización y sistematización dentro de un marco de la salud y la enfermedad, de lo normal y lo patológico, enfocado al pensamiento psicoanalítico, predominantemente intrapsíquico, donde las interacciones tienen que ver con las fuerzas o pulsiones inscritas en el propio aparato psíquico de los individuos o en el entrecruzamiento de los vínculos subjetivos, lo cual indudablemente es valioso para el diagnóstico y para la comprensión profunda del grupo familiar, pero no es suficiente para entender los imperativos sociales externos.

Mientras que Minuchin y Fishman (1987), conciben un modelo de desarrollo que comprende cuatro etapas organizadas en torno al crecimiento de los hijos: a) la formación de la pareja, b) la familia con hijos pequeños, c) la familia con hijos en edad escolar o adolescentes y d) la familia con hijos adultos. Hacen énfasis en la progresiva complejidad creciente por las que transcurren estas etapas, donde los períodos de desequilibrio se alternan con períodos de homeostasis. Plantean que los cambios evolutivos generados en el subsistema individuo afectan al sistema familiar, y a su vez los cambios sobrevenidos en la familia y en

otros subsistemas del sistema social, influyen en el subsistema individual.

Esta concepción sistémica se presenta como un esquema integrativo y explicativo idóneo, que permite visualizar al sistema familiar como un conjunto de elementos en interacción con cambios y transformaciones, con crisis y transiciones interaccionales, que fluctúan entre períodos de estabilidad y adaptación, y otros de inestabilidad; movimientos dialécticos que le permiten introducir nuevos elementos interaccionales para progresar hacia una nueva complejidad.

En nuestra opinión, entender el sistema familiar exige tomar en cuenta los múltiples sistemas dentro de los cuales interactúa el ser humano, las particularidades históricas de estos sistemas y del hombre mismo, lo cual permite comprender el sentido psicosocial del sistema familiar como por ejemplo: el sentido de pertenencia, el sentido de individualidad, la asunción de ciertos roles dentro del conjunto social, fenómenos psicosociales que se dan dentro del núcleo familiar, teniendo presente que el punto de confluencia social es lo que permite la continuidad histórica.

Las peculiaridades de la familia y de sus problemas difieren de una familia a otra, en dependencia de sus propias regularidades sociopsicológicas, en función de la etapa de desarrollo o ciclo vital en que se encuentran sus integrantes y fundamentalmente en función del contexto histórico social donde está insertada. Teniendo esto como base, cada familia establece relaciones muy específicas, formas de comunicación particulares que desembocan en modos de vida

... otros miembros muy singulares.  
... el cambio de estado de este ciclo  
... relaciones transformaciones  
... importantes de la familia: la  
... de nuevos miembros o la salida  
... y la interrelación, así como el  
... comunicación en la misma.  
... señalar dos etapas en la vida  
... como las más críticas  
... cambio sustancial en la es-  
... de los roles: cuando los hijos lle-  
... del rol de niño al rol de adulto) y la  
... pierden los roles operativos  
... padres.  
... familia como todo gru-  
... por otras diferentes etapas no me-  
... en su desarrollo, vincula-  
... a las etapas del desarro-  
... y psicosocial individual de  
... en su decursar ontogénico. Por  
... ampliamos las propuestas de  
... Minuchin y Fishman, destacando  
... que explican con más especifici-  
... familia-individuo en su de-  
... relativo y psicosocial

**El Encuentro:**  
... llamado por Estrada "el encuen-  
... Minuchin "la formación de la pa-  
... de una familia", se carac-  
... el momento donde la nueva  
... cada uno de un conjunto  
... expectativas, creencias, fanta-  
... como inconscientes;  
... sistema de seguridad emocio-  
... mismo en una relación de

dos, bajo  
matrimon  
se va a  
interacci  
nuevas p  
de orige  
subsisten  
La i  
yugal es  
de los hi  
nuevos r  
límites y  
el proyec  
sonal, m  
ducta y  
mas nece  
miento d  
pérdida  
Sin  
rio, es d  
compro  
tuament  
limitánd

2. F  
Co  
el nacin  
mento d  
madre, l  
tando la  
dencia d  
a su vez  
Al  
la panta  
fisiológi  
en un es  
sensoria  
manera

Superación  
Académica  
SUPAUAQ

intrafamiliares también muy singulares.

Con el cambio de estadio de este ciclo vital están relacionadas transformaciones estructurales importantes de la familia: la aparición de nuevos miembros o la salida de algunos de ellos, cambia la correlación de los roles y la interrelación, así como el carácter de comunicación en la misma.

Podemos señalar dos etapas en la vida familiar consideradas como las más críticas en relación al cambio sustancial en la estructura de los roles: cuando los hijos llegan a la edad adolescente (nos referimos al tránsito del rol de niño al rol de adulto) y la vejez, donde se pierden los roles operativos de los padres.

Pero además, la familia como todo grupo, pasa por otras diferentes etapas no menos importantes en su desarrollo, vinculadas estrechamente a las etapas del desarrollo evolutivo y psicosocial individual de cada sujeto en su decursar ontogénico. Por lo mismo, ampliamos las propuestas de Estrada, Minuchin y Fishman, destacando ocho fases que explican con más especificidad la relación familia-individuo en su desarrollo evolutivo y psicosocial

### **1. Establecimiento:**

Denominado por Estrada "el encuentro" y por Minuchin "la formación de la pareja o el comienzo de una familia", se caracteriza por ser el momento donde la nueva pareja, portadores cada uno de un conjunto de valores, expectativas, creencias, fantasías, tanto explícitos como inconscientes; establece un sistema de seguridad emocional y económico interno en una relación de

dos, bajo circunstancias diversas (contrato matrimonial o unión libre), cuya estructura se va a constituir en la base de las interacciones de los cónyuges, definiendo nuevas pautas de relación con sus familias de origen y en general con los demás subsistemas del sistema social.

La integración de este subsistema conyugal es vital para la llegada y crecimiento de los hijos, ya que aquí se establecen los nuevos roles de la pareja, se determinan los límites y espacios de cada uno, se planifica el proyecto de vida común según el rol personal, modificando algunas pautas de conducta y estableciendo nuevas reglas o normas necesarias en aras de permitir un crecimiento de la relación sin expropiaciones, sin pérdida de identidad.

Sin embargo puede ocurrir lo contrario, es decir, que al unirse dos personas, se comprometan tanto que se absorben mutuamente y dejan de ser en sí individuales, limitándose a un proyecto de vida común.

### **2. Padres recientes:**

Como su nombre lo dice, coincide con el nacimiento del primer hijo, este es el momento de asumir un nuevo rol, el de padre y madre, para enfrentar nuevas tareas, aceptando la nueva responsabilidad de dependencia del nuevo sujeto-hijo, permitiéndole a su vez su paulatina independencia.

Al inicio de esta etapa, los padres son la pantalla de recepción de las necesidades fisiológicas y afectivas del bebé, que nace en un estado de indefensión, cuyo sistema sensorial primario responde a estímulos de manera aislada, adaptándose a las nuevas

condiciones extrauterinas en la medida que esta pantalla padre-madre le devuelve la realidad integrada en un interjuego de introyecciones y proyecciones que confluyen en el logro de una imagen unificada de sí mismo y del mundo exterior, extendiendo su influencia reguladora sobre el pensamiento y la conducta del sujeto.

El bebé considera a sus padres o a la familia, como una legítima extensión de sí mismo, condición inherente a la dependencia infantil al servicio del control de la angustia y de la regulación de la autoimagen, que se da en un complejo vínculo emocional, basado en términos de experiencias sensoriales, perceptivas y de intercambios afectivos,

### 3. Familia preescolar:

La familia tiene que aceptar que la posición de dependencia absoluta que tenía el niño hasta entonces, ha ido cambiando paulatinamente a una independencia relativa, objetivada en la formación de facultades reguladoras internas, promovidas y asistidas por los avances madurativos: motores, sensoriales, perceptuales, verbales y cognitivos que se dan entre los 2 y 5 años de edad, como apunta Bozhovich (1976). Lo que implica a los padres, fijar nuevos espacios e introducir límites que favorezca su próxima integración a nuevos sistemas, preparándolo para su ingreso a la escuela.

El incremento en el desarrollo del sistema sensorial y perceptual del niño, confluente en la aparición de la función simbólica, lo que permite el desarrollo de la imaginación y la fantasía, expresada en el juego

(Winnicott, 1979), fundamentalmente en el juego de roles a través de la imitación, de manera que el niño asume patrones de conducta de los adultos y se introduce en el mundo adulto.

Ocurren nuevos descubrimientos por parte del niño como el significado de las diferencias de ser niño o niña (identidad sexual); se intensifica el conocimiento de sí mismo.

El manejo de las características psicossociológicas del niño por parte de los padres, es de gran importancia para evitar que este período se convierta en un momento muy complejo y desagradable, tanto para el niño como para la familia.

Durante esta etapa, es muy frecuente que las contradicciones en el niño se manifiesten fundamentalmente entre la necesidad de independencia relativa y las interrelaciones de exceso de tutelaje, contradicción que se resuelve en la medida en que los padres se alejan de la sobreprotección, y el niño a través del juego logre su independencia deseada, pero como sugiere Winnicott, conservando todavía el contenido mágico y omnipotente del mundo infantil.

Por lo mismo, de la preparación del niño en esta etapa depende en alto grado, su mejor o peor inserción en la vida escolar.

### 4. Familia escolar:

El pensamiento y el lenguaje del niño, alcanzan niveles superiores de desarrollo, la familia se relaciona con un nuevo sistema que es la escuela donde va a estudiar su hijo, por consiguiente debe establecer nue-

vas normas de conducta que el niño tiene que asimilar, a la vez que ocurre una retroalimentación de las ya asimiladas por él en la familia. Se produce el conocimiento del afuera, respaldado por los padres para situarse en ese mundo, aprendiendo a responder a las nuevas demandas sociales que aparecen sobre él: deberes escolares, horarios de esparcimiento, de tareas, de sueño, de alimentos, etc.

Meir (1984) señala que de la misma manera, los códigos de la cultura se asimilan de forma sistemática y metódica en la institución escolar. Esto significa que al incorporarse al sistema escolar, el niño aprende a establecer nuevas relaciones, aceptando los nuevos roles y aprendiendo a realizar el duelo por la separación de la familia por un período mayor de tiempo.

El maestro suele ocupar un lugar central como modelo a imitar por el niño, inclusive muchas veces puede sustituir a los padres en esta posición, lo cual es un punto de referencia muy importante en el proceso de educación del hijo, de ahí la significación importante que tiene la preparación del maestro, su compromiso social, así como su dedicación profesional y la imagen que proyecta.

La escuela puede ser percibida por la familia como el depósito de una carga, en aquellos casos en los que los adultos se expresan en términos de que ahora van a descansar del niño; o también puede ser vivida como una separación muy costosa, transmitiendo esta angustia al niño, cuando los padres perciben a la escuela como si estuvieran compartiendo al hijo con ella.

Sin embargo, la estancia en la escuela puede ser percibida también como algo positivo, permitiéndole al niño el comienzo de nuevas relaciones con los atributos de la escuela (uniforme, libros, etc.), posibilitándole la adquisición de conocimientos que aclaran y resuelven muchas de las preguntas que le hace al adulto, y ayudándole paralelamente al establecimiento de vínculos sociales mayores y más profundos.

Es muy frecuente que al final de la etapa escolar, el niño se deba más a su grupo de compañeros, lo que va condicionando su actuación y el cambio a la nueva etapa, lo cual debe ser tolerado y alentado por la familia.

#### **5. Familia con adolescente:**

Como señalamos anteriormente, éste es uno de los períodos más turbulentos para todos en la familia, puesto que se dan cambios y las correspondientes resistencias a los mismos, lo que suscita situaciones estresantes para todos. En general el proceso adolescente es vivenciado de manera ambivalente tanto por los adolescentes como por la familia; muchos adolescentes expresan sus insatisfacciones en relación a las impresiones de sus padres y tienden a culparlos de todo cuanto ocurre y viceversa.

La familia debe aceptar un nuevo nivel de independencia ya que es el momento en el que se producen cambios biopsicosociales simultáneos en el adolescente, que lo obligan a realizar profundas transformaciones psicosociales, llevándolo a una nueva relación con sus padres, con los otros adultos y con el mundo en general.

El adolescente, apunta Blos (1996), atraviesa por un segundo proceso de separación e individuación implicando nuevos cambios sensoriales, perceptuales y cognitivos que acompañan la desvinculación o separación emocional de las figuras infantiles incorporadas como modelos de identificación durante su infancia, en la medida que descubre un mundo nuevo y entra en un momento de indiferenciación con el mundo exterior al que requiere aprender a conocerlo, vinculándose, admirando y amando otras figuras extrafamiliares, para alcanzar su independencia reflejada en un paulatino progreso hacia el logro de la identidad ampliamente explicado por Erikson (1980; 1984), o consolidación de la personalidad; de manera que otros modelos de identificación adquieren gran importancia para el individuo.

Sin embargo, como señalan Aberastury y Knobel (1997), estos cambios y contradicciones también se presentan en los padres, lo que impone muchas renunciaciones de su parte, ya que deben desprenderse del hijo niño, elaborar el duelo por la pérdida del niño y su autoridad sobre él, aceptar el crecimiento de su hijo con la ganancia de un adolescente y evolucionar hacia una relación con el futuro adulto, tolerando las críticas y enjuiciamientos de éste.

El logro de lo anterior no es tarea fácil para los padres, ya que abandonar o modificar la imagen idealizada de sí mismos, que hasta entonces conservaba el hijo en su mente, genera ansiedad, resistencia al cambio, miedo a perder su autoridad o temor a dejar de funcionar como líderes o ídolos al

sentir que su experiencia no es válida al no estar en el espacio y tiempo del adolescente. Sin embargo los padres necesitan aprender a tomar distancia para entender a su adolescente.

Además, el adolescente establece nuevas relaciones de grupo, principalmente de amigos con quienes se da un vínculo de paridad adquiriendo conceptos diferentes de la amistad, la familia, la escuela y el contexto en general, empieza a tener una percepción distinta de la sociedad en la que vive y del mundo en general. Comienza a pensar en el futuro, a elaborar su propio proyecto de vida.

La función de la familia en este período es crucial como espacio contenedor y como posible facilitador de las relaciones en el adolescente, promoviendo por un lado la reflexión de lo que gana frente a lo que pierde, ya que con frecuencia el adolescente interpreta su desarrollo asociado a una libertad sin responsabilidades; y aminorando por otro lado la intensificación del llamado "conflicto generacional", expresado en las relaciones antagónicas entre adolescentes y adultos, donde el primero entra en contradicción con el mundo adulto que le exige comportarse como adulto pero no le permite determinadas actitudes adultas, le limita su independencia pero no acepta ciertas conductas infantiles.

Es muy frecuente que el sistema familiar y escolar con sus miedos y temores, expresados en actitudes ambivalentes frente a los nuevos cambios que se presentan en el adolescente, no puedan acompañarlo en su dolorosa y lenta labor de duelo que ne-

6. Fam  
to del joven  
La fam  
to del hijo, f  
bios en los  
mir el de ad  
Este p  
dad crecien  
de las estru  
adolescenc  
procesos c  
singulares  
motivacion  
estabilidad  
yecto de v  
ga un rol i  
cación par  
su propia  
La fa  
la partida  
del último  
litar la inv  
independ  
7. F  
Una  
la búsqu  
vida, la  
por la pa  
tan nuev  
reencon  
período,  
el "nido  
ser una  
Est  
dad del  
significa  
haya co  
Superación  
Académica  
SUPA

cesita realizar por la pérdida de su cuerpo, su identidad y su rol infantil, para ir aceptando su cuerpo nuevo, adquiriendo una identidad definitiva y un nuevo rol social. La severidad y rigidez con que a veces el mundo adulto pretende impedir la autonomía de los jóvenes, solo engendran un distanciamiento mayor y una agravación de las contradicciones.

Es importante que la familia acepte la aparición de nuevos espacios en la vida de su adolescente, reconociendo los cambios que lo acercan a la adultez y estableciendo nuevos límites que se corresponden con las nuevas posibilidades. En tanto que el adolescente necesita introyectar nuevos códigos, adquirir nuevas experiencias y comprenderlas, aprender nuevas reglas que le faciliten satisfacer la necesidad de independencia y autoafirmación, favoreciendo sus nuevas adquisiciones y reforzando las ya existentes.

Como hemos ido señalando, cada nueva etapa implica nuevos límites pero éstos no pueden ser arbitrarios. Es vital que el adolescente vivencie sus propios cambios desde su mundo y en su mundo, no en el mundo de los adultos, ni desde el mundo de los adultos. Así logrará su posición autónoma ante la vida y dentro del sistema familiar, sin menoscabo para su autovaloración ni distanciamiento con sus padres.

Por último, es importante tener presente que el periodo prolongado y difícil de ajuste que experimentan los adolescentes, es concordante con las dificultades que tiene la sociedad para integrarlos y brindarles oportunidades viables.

#### **6. Familia como centro de lanzamiento del joven:**

La familia se prepara para el lanzamiento del hijo, por lo tanto se dan muchos cambios en los roles para permitirle a éste asumir el de adulto.

Este periodo implica no sólo estabilidad creciente, fijación y perfeccionamiento de las estructuras psíquicas formadas en la adolescencia, sino que en ellas se registran procesos del desarrollo cualitativamente singulares: relaciones sociales definidas, motivaciones profesionales y búsqueda de estabilidad socioeconómica, donde el proyecto de vida específico de cada joven juega un rol importante, incluyendo la planificación para constituir en un futuro cercano su propia familia.

La familia se enfrenta dolorosamente a la partida del primer hijo hasta el abandono del último hijo. Su función es aceptar y facilitar la incorporación de los hijos a una vida independiente.

#### **7. Familia posparental:**

Una vez que los hijos han emprendido la búsqueda de sus propios proyectos de vida, la familia vuelve a estar constituida por la pareja que la originó, quienes necesitan nuevamente reorganizarse para volver a reencontrarse como apunta Estrada. A este periodo, Minuchín denomina también como el "nido vacío" ya que se caracteriza por ser una etapa de pérdida o duelo.

Esta es la etapa en la que la personalidad del hijo se considera madura, lo que no significa que su capacidad de aprendizaje haya concluido y que su desarrollo haya

terminado. Todo lo contrario, el hijo adulto se enfrenta a nuevos retos, a nuevos compromisos al estar incorporado a la vida laboral activa, y al haber constituido su propia familia, por lo que su proyecto de vida está en plena ejecución.

Mientras que la familia originaria queda constituida nuevamente por la pareja de padres, quienes suelen emprender la retirada laboral. Lo cual desde el punto de vista psicosocial puede ocasionar la llamada "crisis de la jubilación".

#### 8. Familia vieja:

Generalmente en este momento la familia que ha quedado constituida únicamente por la pareja, pierde la capacidad de procrear. Al final del periodo puede ocurrir un deterioro físico y muchas veces mental. La pareja cronológicamente vieja o anciana ya, se encuentra disminuida en sus funciones pero más que por un decremento real, es porque así se lo hace creer la sociedad.

Muchos ancianos, al no sentirse útiles profesionalmente, ignoran cómo utilizar sus horas libres. Este hecho y no la sensibilidad

en sí, es la que los convierte ideológicamente en auténticas cargas para sus hijos y para la sociedad en general. Sin embargo la senilidad aún puede ser fecunda, como lo es en otras culturas como la oriental y algunas tribus africanas, donde los viejos continúan dando frutos constituyéndose en líderes-guías de las nuevas generaciones con sus ricas experiencias.

Finalmente a modo de conclusión, es importante destacar que el modelo teórico de la familia compite en la actualidad con mecanismos socializadores tradicionales y no tradicionales, tales como los medios masivos de comunicación y las organizaciones tanto públicas como privadas. Se plantea entonces la cuestión de la armonía o disonancia entre los diferentes agentes de socialización y sus inevitables consecuencias para el desarrollo de la personalidad. Sin embargo, pese a verse obligada a compartir su función socializadora, la familia sigue desempeñando un papel decisivo en la formación de la personalidad del niño y del adolescente.



- Aberastury, A. y Knobel M. (1997) *LA ADOLESCENCIA NORMAL: UN ENFOQUE PSICOANALÍTICO* Ed. Paidós, Argentina
- Anzieu, D. y otro (1979) *LA DINÁMICA DE LOS GRUPOS PEQUEÑOS*. Ed. Kapeluzs. Argentina
- Bauleo, A. (1982) *IDEOLOGÍA, GRUPO Y FAMILIA*. Folios Ed. México
- Blos, P. (1996) *LA TRANSICIÓN ADOLESCENTE* Ed. Amorrortu. Argentina
- Bozhovich, L.I. (1976) *LA PERSONALIDAD Y SU FORMACIÓN EN LA EDAD INFANTIL* Ed. Pueblo y Educación. La Habana
- Engels, F. (1984) *ORIGEN DE LA FAMILIA: LA PROPIEDAD PRIVADA Y EL ESTADO*. Ed. Nuevomar. México
- Erikson, E. y otros (1980) *IDENTIDAD, JUVENTUD Y CRISIS*. Ed. Taurus, España
- Erikson, E. (1984) *SOCIEDAD Y ADOLESCENCIA* Ed. Siglo XXI. México
- Estrada; I. L. (1982) *EL CICLO VITAL DE LA FAMILIA*. Ed. Serantes S.A. México
- Malher; M. (1984) *ESCRITOS 2: SEPARACIÓN, INDIVIDUACIÓN* Ed. Paidós. Argentina
- Meir; A. (1984) *SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN*. Ed. Ciencias Sociales, La Habana
- Minuchin; S. y Fishman H. Ch. (1987) *TÉCNICAS DE TERAPIA FAMILIAR: GRUPOS E INSTITUCIONES*. Ed. Paidós México
- Olmsted; M. S. (1986) *EL PEQUEÑO GRUPO*. Ed. Paidós, México
- Winnicott; D.W. (1979) *REALIDAD Y JUEGO*. Ed. Gedisa España
- Winnicott; D.W. (1981) *EL PROCESO DE MADURACIÓN EN EL NIÑO* Ed. Laia España

## La reelección en el la experiencia porfirista

Blanca G  
Facultad de

INTRODU

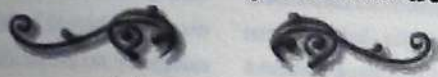
En los últimos años, el tema de la reelección de la representación popular, ha formado parte de la discusión de los integrantes del poder Legislativo planteando como un mecanismo para "obligar" a los representantes a responder a los intereses de sus representados. Este tema ha sido recurrente en la historia política de este país, especialmente desde el movimiento revolucionario de 1910. En ese contexto, el movimiento revolucionario fielmente acatado por los go

El siglo XIX no estuvo exento de este debate. Las continuas reelecciones de los presidentes, en particular las de Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada, en 1871 y 1876, respectivamente, provocaron una oleada de levantamientos armados, durante la cual se levantó la bandera central de los sublevados: la bandera de la no reelección. Este movimiento recuperó parte de la experiencia histórica sobre el tema, y analiza el debate a nivel nacional como en el estado de Querétaro se dio durante el porfiriato. En este sentido, se analizó la prensa política del periodo.

### Antes Díaz, el antirreeleccionista

El prestigio militar del general Porfirio Díaz en la época de la República Restaurada

## La reelección en el centro del debate: la experiencia porfirista y el caso de querétaro



**Blanca Gutiérrez**

Facultad de Filosofía

### INTRODUCCIÓN

**E**n los últimos años, el tema de la reelección de los ciudadanos que detentan cargos de representación popular, ha formado parte de la agenda política nacional. La reelección de los integrantes del poder Legislativo y de los presidentes municipales, se ha planteado como un mecanismo para "obligar" a los favorecidos por el voto popular, a responder a los intereses de sus representados. La reelección ha sido uno de los temas «tabú» en la historia política de este país, al ser una de las banderas centrales del movimiento revolucionario de 1910. En sentido estricto, fue el único planteamiento revolucionario fielmente acatado por los gobiernos posrevolucionarios.

El siglo XIX no estuvo exento de este debate. Las continuas reelecciones de los presidentes, en particular las de Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada, en 1871 y 1876, respectivamente, provocaron una oleada de levantamientos armados, donde la bandera central de los sublevados fue el principio de la no reelección. Este ensayo recupera parte de la experiencia histórica sobre el tema, y analiza el debate que tanto a nivel nacional como en el estado de Querétaro se dio durante el porfiriato. Para ello, se analizó la prensa política del periodo.

#### **Porfirio Díaz, el antirreeleccionista**

El prestigio militar del general Porfirio Díaz en la época de la República Restaurada

(1867-1876), lo llevó a levantarse en armas en dos ocasiones en contra de las reelecciones presidenciales de Juárez (Plan de la Noria, 1871) y de Lerdo de Tejada (Plan de Tuxtepec, 1876). Los argumentos esgrimidos para justificar el desconocimiento de los poderes constituidos fue, en ambas ocasiones, la ambición desmedida de los hombres a perpetuarse en los cargos. En 1871, por ejemplo, Porfirio Díaz señaló:

La reelección indefinida, forzosa y violenta, del Ejecutivo Federal, ha puesto en peligro las instituciones nacionales. [...] La reelección indefinida es un mal [...] por la conservación de las prácticas abusivas, de las confabulaciones ruinosas y por la exclusión de otras inteligencias e intereses, que son las consecuencias necesarias de la

inmutabilidad de los empleados de la administración pública.<sup>1</sup>

Los «sectarios de la reelección indefinida», agregó Porfirio Díaz, habían derrochado los caudales del pueblo para pagar a los «falsificadores del sufragio». Ante esta situación, propuso como bandera de su lucha: «Constitución de 1857 y libertad electoral», en el sentido de proclamar el respeto irrestricto a los principios establecidos en la constitución de 57 y de poner fin a las ingerencias del poder político en los asuntos electorales; como programa del gobierno que él se proponía encabezar, ofreció: «menos gobierno y más libertades», buscando con ello acabar con los «gobiernos impopulares y tiránicos» impuestos por el Ejecutivo federal en varios estados de la república. En el Plan de La Noria fue contundente al aseverar: «Que ningún ciudadano se imponga y perpetúe en el ejercicio del poder, y ésta será la última revolución».<sup>2</sup> En 1876, al levantarse en armas con el Plan de Tuxtepec, Porfirio Díaz propuso como «ley suprema» el principio de la no reelección del presidente y los gobernadores; aseguró que en ningún momento aspiraba a perpetuarse en el mando y que si el triunfo coronaba sus esfuerzos, volvería «a la quietud del hogar doméstico prefiriendo en todo caso la vida frugal y pacífica del oscuro laborador, a las ostentaciones del poder».<sup>3</sup>

Referente al tema, los porfiristas consideraban que los constituyentes de 1857 habían sentado las bases para nuevas tiranías al establecer la libertad «absoluta» del sufragio y no poner diques a la reelección. En su opinión, esta circunstancia permitía que los hombres en el mando, con miras a reelegirse, burlaran permanentemente el sufragio popular mediante el recurso del fraude y se olvidaran del respeto que debían tener a las leyes. La ola de revueltas y los motines que habían sucedido a las reelecciones de Juárez y Lerdo eran, para ellos, la firme demostración de que «el pueblo» rechazaba las dictaduras. Ya como presidente de la República, en 1879, Porfirio Díaz volvió a ratificar su postura al rendir su informe ante el Congreso de la Unión: «debo hacer ante el Congreso  $\frac{3}{4}$ dijo $\frac{3}{4}$  la solemne protesta de que *jamás admitiré una candidatura de reelección*, aún cuando ésta no fuere prohibida por nuestro Código».<sup>4</sup>

Muy pronto, sin embargo, el general Díaz y sus seguidores olvidaron sus palabras. Al triunfar el movimiento armado de Tuxtepec, Porfirio Díaz ocupó la presidencia de la República y se mantuvo en el poder desde 1876 hasta 1911 (sin contar el breve lapso de 1880-1884), cuando la revolución de 1910 lo sacó de Palacio Nacional. Durante su largo mandato, hizo precisamente lo contrario a lo planteado como caudillo insurrecto. La constitución del 57 fue fundamentalmente letra muerta en materia elec-

1 «Plan de la Noria» en Álvaro Matute, *Antología. México en el siglo XIX. Fuentes e interpretaciones históricas*, México, UNAM (Lecturas Universitarias, 12), 1984, p. 317-322.

2 Loc. cit.

3 «Plan de Tuxtepec» en *ibid.*, pp. 322-325.

4 Citados en *La Sombra de Arteaga*, octubre 3 de 1879, núm. 39, p. 328. *Cursivas nuestras*.

... la libertad del sufragio quedó aniqui-  
... el gobierno invadió todos los espa-  
... de la esfera pública y las libertades in-  
... quedaron significativamente re-  
... En el siguiente apartado se expon-  
... Porfirio Díaz y sus seguidores fue-  
... palatinamente, del princi-  
... al planteamiento de  
... indefinida.

#### Porfirio Díaz, el reeleccionista

No obstante sus planteamientos en  
... de la no reelección, Porfirio Díaz casi  
... levantó sospechas de querer  
... en el poder, como lo habían in-  
... sus antecesores. *El Monitor Repu-  
... en un artículo publicado en el mis-  
... de su arbo al poder presidencial,  
... las intenciones del general Díaz  
... la bandera de la libertad y  
... echándose en brazos de  
... Ante tal planteamien-  
... salió a su defensa y señaló:  
... esperad! [...] el ilustre demócra-  
... el soldado del pueblo, general Porfirio  
... no pertenece ni de corazón ni por  
... Los hechos históricos dieron la  
... *El Monitor Republicano*.*

Finalmente los hombres que secun-  
... el Plan de Tuxtepec fueron transitan-  
... principio antireeleccionista al de la  
... absoluta. En un principio, con-  
... con su planteamiento inicial, me-

Citados en *La Sombra de Arteaga*, marzo 18 de 1877, núm. 15; y en *La Sombra de Arteaga*, mayo 15 de 1878, núm. 21.  
... a la Constitución del Estado de Querétaro, expe-  
... 1879, Querétaro, imp. Luciano Filas y Soto, 19...

toral, la libertad del sufragio quedó aniquilada, el gobierno invadió todos los espacios de la esfera pública y las libertades individuales quedaron significativamente reducidas. En el siguiente apartado se expondrá cómo Porfirio Díaz y sus seguidores fueron transitando, paulatinamente, del principio antirreeleccionista al planteamiento de la reelección indefinida.

### Porfirio Díaz, el reeleccionista

No obstante sus planteamientos en favor de la no reelección, Porfirio Díaz casi de inmediato levantó sospechas de querer perpetuarse en el poder, como lo habían intentado sus antecesores. *El Monitor Republicano*, en un artículo publicado en el mismo año de su arribo al poder presidencial, denunció las intenciones del general Díaz de «abandonar la bandera de la libertad y de la constitución, echándose en brazos de la dictadura militar». Ante tal planteamiento, *El Combate* salió a su defensa y señaló: «¡Esperad, esperad! [...] el ilustre demócrata, el soldado del pueblo, general Porfirio Díaz [...] no pertenece ni de corazón ni por principio á los hombres funestos de la dictadura».<sup>5</sup> Los hechos históricos dieron la razón a *El Monitor Republicano*.

Paulatinamente los hombres que secundaron el Plan de Tuxtepec fueron transitando del principio antirreeleccionista al de la reelección absoluta. En un principio, consecuentes con su planteamiento inicial, me-

dante bando nacional, una salva de artillería de 21 cañonazos y repique general en los templos, en 1878 los mexicanos fueron enterados de que el principio de la no reelección del presidente y los gobernadores de la República —para el período inmediato— había sido elevado, en el ámbito federal, a precepto constitucional.<sup>6</sup> Sin embargo, un primer paso para modificar este principio lo dio la legislatura de Morelos, cuando en noviembre de 1879 remitió a los congresos nacional y estatales una iniciativa tendiente a derogar la disposición que impedía la reelección del presidente y los gobernadores. Los diputados queretanos se opusieron a dicha iniciativa, argumentando que el principio de la no reelección era «el sólo y único principio conquistado hasta [entonces] por el Plan de Tuxtepec», y una garantía del pueblo para protegerse «de la tiranía y el despotismo».<sup>7</sup> Más que una fe ciega en el principio antirreeleccionista, lo cierto era que los diputados locales no podían asumir, sin rubor, la iniciativa de Morelos, pues hacía apenas cuatro meses ellos habían elevado a precepto constitucional el principio impugnado. Por ello, su dictamen fue contundente:

La Legislatura del Estado de Querétaro Arteaga, celosa de las instituciones democráticas y teniendo en cuenta lo muy caro que ha costado a la República la conquista del principio de no reelección, rechaza enérgicamente la iniciativa de la H. Legislatura

<sup>5</sup> Citado en *La Sombra de Arteaga*, marzo 18 de 1877, núm. 12, p. 5.

<sup>6</sup> Véase *La Sombra de Arteaga*, mayo 15 de 1878, núm. 20, pp. 237 y 246.

<sup>7</sup> *Reformas á la Constitución del Estado de Querétaro, expedidas por el 5o. Congreso del mismo, y sancionadas el 8 de julio de 1879*. Querétaro, Imp. Luciano Frías y Soto, 1879, p. 15.

de Morelos, sobre [la] reelección del Presidente de la República y gobernadores de los Estados.<sup>8</sup>

Si bien la propuesta de Morelos no tuvo el respaldo esperado a nivel nacional, no tardó mucho tiempo en desdibujarse el principio central del Plan de Tuxtepec. En marzo de 1886, el Congreso de Puebla propuso la iniciativa de prorrogar, hasta por dos años, el período presidencial con la previa autorización del Congreso de la Unión. Un cuatrienio, argumentaron, era un lapso tan corto que ningún gobernante podía desarrollar a plenitud su programa. A la iniciativa de Puebla pronto se sumaron estados como los de Colima, Chiapas, Oaxaca, Yucatán y Querétaro. Al calor del debate desatado, la Legislatura de Jalisco fue más lejos al proponer la reelección del presidente, «únicamente» para el período inmediato. La propuesta inicial de Puebla no tuvo mayor trascendencia, centrándose el debate en la segunda.<sup>9</sup>

La discusión parlamentaria desatada por la propuesta de Jalisco abrió heridas viejas, y toda una gama de argumentos a favor y en contra fueron escuchados. Lo interesante, empero, fue que ninguna voz opositora a la reelección se dejó escuchar, centrándose el debate en la conveniencia o no de restringir la reelección «a un sólo período» o dejar al pueblo en la «libertad absoluta» de decidir. En relación al dilema, los más diversos argumentos fueron expuestos en favor de la reelección: unos dijeron que

se había adoptado «con algo de ligereza» el principio de la no reelección en 1877; otros señalaron que «la frecuente variación de los gobernantes» producía un «descrédito [...] al sistema republicano»; en tanto que otros demandaron eliminar todo obstáculo «al pueblo», pues sólo él podía decidir quién debía gobernar al país. Uno de los argumentos centrales presentados en el debate, que finalmente convenció a los diputados, fue la que señaló que la no reelección era contraria al espíritu del liberalismo, pues negaba uno de los derechos más sagrados, el de la libertad de elegir.<sup>10</sup>

El debate quedó centrado en si la reelección debía ser absoluta (libertad total) o restringida (sólo para un período). Los defensores de la primera postura hicieron suya la defensa irrestricta de la «libertad», pero fueron acusados de «principistas y radicales», además de poco pragmáticos y desconocedores de la realidad mexicana; como ideal, afirmaron los impugnadores, la libertad absoluta era perfecta, pero en México sólo había ocasionado gobiernos tiránicos y revueltas. Los simpatizadores de restringir la reelección a un sólo período pretendieron con ello «proteger al pueblo» de todo intento dictatorial, pero fueron acusados de «inconsecuentes», pues diciéndose algunos de ellos liberales, en los hechos negaban la esencia misma de la «libertad» y en nombre del «pueblo» pretendían arrebatarle a éste su soberanía.<sup>11</sup>

8 La Sombra de Arleaga, noviembre 23 de 1879, núm. 46, p. 381. Cursivas nuestras.

9 Reforma de los artículos 78 y 109 de la Constitución Política de la República. Documentos parlamentarios. México, Tip. de la Secretaría de Fomento, 1887, pp. 1-45.

Al calor de las discusiones parlamentarias, el «pueblo» fue la palabra más recurrida: que si el pueblo quería esto o aquello; que si estaba preparado o no para asumir sus funciones; que si debía ponerse una «nodriza» o dejarlo en libertad. Algunos afirmaron: «representamos al pueblo, legislamos en su nombre, y el pueblo no simpatiza con la reelección indefinida»; en tanto que otros sentenciaron: «la democracia [es] buena para la cátedra, para educar á las masas», pero no para aplicarse a la realidad mexicana. Para un sector de los diputados, el pueblo tenía «en la médula de los huesos algo de la madera con que se hacen los tiranos», argumento que fue secundado con el siguiente planteamiento: «el pueblo es enteramente práctico, el pueblo quiere derechos eficaces, el pueblo quiere [...] evitarse de los horrores de la revolución». <sup>12</sup> Pero, ¿a qué «pueblo» se referían los diputados? ¿Al que estaba acasillado en las haciendas, sumido en la ignorancia y en la pobreza? El diputado Francisco Flores puso el dedo en la llaga al preguntarse hasta dónde al «pueblo» le interesaba este o aquel régimen político, si no tenía un trozo de pan para llevarse a la boca, cuando carecía de un tronco de leño para calentar su derruido jacal, si su comal estaba frío y a duras penas sobrevivía sin tener satisfechas sus necesidades elementales. <sup>13</sup>

Más allá de las preocupaciones por «el pueblo» al que tanto evocaban, en el fondo

de las discusiones se dejó sentir un gran temor a provocar nuevas revueltas y revoluciones. En este sentido, unos diputados opinaron que si un hombre se perpetuaba en el mando, el pueblo se amotinaria. Los que estaban en contra de los cambios frecuentes en el poder, debido a que eran fuente de motines y revueltas, simpatizaban —incluso abiertamente— con la dictadura: «el dictador bueno es un animal tan raro, que la Nación que posee uno, debe prolongarle no sólo el poder, sino hasta la vida» afirmó Francisco Bulnes, y agregó: «no nos preocupemos de que haya perpetuidad si ésta viene del pueblo», pues si ello sucede se daría una «dictadura democrática». <sup>14</sup> Con el tiempo, esta fue la idea que finalmente prosperó: Porfirio Díaz era considerado como un «dictador bueno» y, por tal motivo, las élites lucharon por conservarlo.

Bajo el argumento de que era preferible tener «la libertad posible que soñar con las libertades ideales», <sup>15</sup> la propuesta de restringir a un sólo período la reelección fue aprobada por inmensa mayoría en el Congreso federal. Sin embargo, en la siguiente sucesión los defensores de la «libertad absoluta» ganaron la batalla. Así, en menos de tres lustros los adherentes tuxtepequeños recorrieron todas las posturas posibles: si en 1876 abrazaron el ideal de la no reelección absoluta, dos años después cedieron un poco, permitiendo sólo la reelección intermitente —después de transcurrido un

<sup>12</sup> *Ibid.*, pp. 67, 91, 117, 162.

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp. 97-101.

<sup>14</sup> *Ibid.*, pp. 172, 178-179.

<sup>15</sup> «Me conformo con lo posible, sin aspirar á lo irrealizable», sostuvo el diputado Joaquín D. Casasús. Ver *Ibid.*, p. 106.

cuatrienio—. En 1887 la discusión retornó y fue autorizada la reelección «sólo para el período inmediato», hasta quedar finalmente desdibujado su principio central y eliminarse toda traba al principio reeleccionista, en 1892.

### El caso de Querétaro

En Querétaro el proceso fue similar. Una de las primeras modificaciones realizadas a la constitución local fue la referente a establecer el principio de la no reelección, bandera central del Plan de Tuxtepec. En el mes de marzo de 1877 el gobernador Antonio Gayón envió la iniciativa correspondiente al Congreso del Estado, con miras a prohibir la reelección en todos los nombramientos de elección popular (regidores, diputados, ministros del tribunal, jueces, comisarios y alcaldes), y en octubre la referente al gobernador. La prohibición, empero, sólo era para el período inmediato a sus funciones como representantes populares.<sup>16</sup>

En la práctica, sin embargo, se presentaron problemas. El artículo sexto de las ordenanzas municipales —decretadas el mes de octubre de 1877 y que establecía el principio de la no reelección de regidores y síndicos—,<sup>17</sup> tuvo vigencia sólo por un año. En 1878, bajo el argumento de que la experiencia había demostrado «ser conveniente la reelección» de dichos funcionarios —por «el corto número de ciudadanos idóneos

[y] por el conocimiento práctico adquirido en los diversos ramos—, dicho precepto fue modificado.<sup>18</sup> La reelección de regidores dio lugar a un incidente por demás irónico. En 1880 un juez federal decretó la suspensión del Ayuntamiento de la capital por haber violado leyes federales en materia electoral. Como el artículo noveno de las ordenanzas municipales establecía que en tales casos debía entrar en funciones «el del año último», y como el Ayuntamiento suspendido estaba integrado casi por las mismas personas que el del anterior, la disposición federal resultó nulificada en la práctica: los salientes y los entrantes resultaron ser los mismos.<sup>19</sup>

En Querétaro, la élite política fue modificando su postura en función de sus intereses particulares. Así, por ejemplo, al discutirse en 1886 y 1887 la conveniencia o no de modificar el artículo 78 de la constitución federal para permitir la reelección del Ejecutivo —y con miras de facilitar el regreso de González de Cosío como gobernador del estado, cuyo primer período había concluido en 1883—, la opinión de los queretanos en el poder fue en sentido opuesto a la sostenida en 1879, cuando se habían opuesto a la iniciativa de Morelos, al afirmar:

Es incontrovertible que todo obstáculo que se ponga al pueblo al ejercer su acción electoral, el más grandioso de los derechos del ciudadano, es una limitación á la

<sup>16</sup> La Sombra de Arteaga, marzo 29 de 1877, núm. 14, p. 7; octubre 12 de 1877, núm. 42, p. 11.

<sup>17</sup> Ordenanzas municipales sancionadas en 31 de octubre de 1877. Querétaro, Imp. del Comercio de Luciano Frias, 1882, p. 4.

<sup>18</sup> Colección de decretos y leyes del estado libre y soberano de Querétaro Arteaga, desde marzo de 1877 hasta 31 de diciembre de 1881. Querétaro, Tip. de González y Comp., tomo III, 1886, pp. 242-243, 416-417. La Sombra de Arteaga, noviembre 8 de 1878, núm. 45, pp. 468-469.

<sup>19</sup> Ordenanzas municipales..., p. 4. La Sombra de Arteaga, septiembre 15 de 1880, núm. 35, p. 326.