

ISSN 1853-6425

REVISTA
trazos
UNIVERSITARIOS

Vol. 10 Núm. 1 (2020)
Enero - junio

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
REPÚBLICA ARGENTINA



EDICIONES UCSE

ARTÍCULOS CON REFERATO



Adolescencia 3.0: ¿Es suficiente nacer en la “nueva era” para ejercer plenamente una ciudadanía digital? Los sujetos y los nuevos aprendizajes

Alejandra Araujo, María Victoria Díaz, Eliana Neme¹

araujoalejandram@gmail.com

victoriadiaz016@gmail.com

elineme@gmail.com

Resumen

El presente escrito surge como parte de las indagaciones y de la formación teórica realizadas desde el proyecto de investigación “Los procesos imaginativos de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social de Santiago del Estero a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación: aportes interdisciplinarios desde los ámbitos clínico y escolar”, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (UCSE) mediante la Resolución N° 250/2017, y que se desarrolló durante los años 2017- 2019 en el marco del trabajo del Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Santiago del Estero.

El mismo abordará desde una mirada psicopedagógica la adolescencia en la era digital y la web 3.0, procurando una mayor comprensión de los sujetos de aprendizaje de hoy y del modo en que se relacionan con los dispositivos tecnológicos. También intentará plasmar la manera en la que los avances

¹ Facultad de Ciencias de la Salud, UCSE

tecnológicos han impactado en la subjetividad y avanzará en proponer alternativas para que el mundo adulto habilite nuevos espacios de producción y de construcción ligados a un uso que les permita a los adolescentes el ejercicio de una plena ciudadanía digital.

La cultura digital contiene dos pilares: la alfabetización digital y la ciudadanía digital, los cuales se convertirían en herramientas para alcanzar una sabiduría digital que permita a los jóvenes ser ciudadanos digitales plenos, apropiándose y haciendo uso de la tecnología de una forma responsable, crítica y creativa, para poder expresarse, participar y tomar parte activa en la sociedad en la que viven.

Para que esto sea posible es necesario que los adultos, la escuela y el estado actúen conjuntamente para proteger a los jóvenes de las vulneraciones de la web, y a su vez empoderarlos y brindarles herramientas para desarrollar conductas protectoras por sí mismos.

Palabras Clave: Adolescencia. Web 3.0, Cultura digital. Psicopedagogía.

Abstract

The present document arises as part of the research and theoretical training carried out from the research project "The imaginative processes of teenagers and adolescents in situations of social vulnerability in Santiago del Estero from the use of information and communication technologies: interdisciplinary contributions from the clinical and school spheres", approved by the Secretariat of Science and Technology (UCSE), and which was developed during the years 2017-20019 in the framework of the work of the Psychopedagogical Attention Service (SAP) of the Faculty of Health Sciences of the Catholic University of Santiago del Estero.

It will address adolescence in the digital age and the web 3.0 from a psychopedagogical perspective, seeking greater understanding of today's learning subjects and the way they relate to technological devices. It will also try to capture the way in which technological advances have impacted on subjectivity and will advance in proposing alternatives for the adult world to enable new production and construction spaces linked to a use that allows adolescents to exercise full citizenship. digital.

The digital culture contains two pillars: digital literacy and digital citizenship, which would become tools to achieve a digital wisdom that allows young people to be full digital citizens, appropriating and making use of technology in a responsible, critical and creative, to express themselves, participate and take an active part in the society in which they live.

For this to be possible, it is necessary for adults, the school and the state to act together to protect young people from web violations, and in turn empower them and provide them with tools to develop protective behaviors for themselves.

Keywords: Web 3.0, Digital culture, Psychopedagogy

Introducción

El presente artículo se abordará desde una mirada psicopedagógica e intentará compartir tópicos teóricos y experienciales de actualidad que resultan significativos para una mayor comprensión de los adolescentes y del modo en que se relacionan con los dispositivos tecnológicos. Asimismo, planteará los nuevos aprendizajes que se les presentan como desafíos a los adultos y a la escuela en este contexto en el cual los avances tecnológicos es una característica epocal.

Partiendo desde una perspectiva abarcativa de los sujetos de aprendizaje sin reducir su estudio a la educación formal, decidimos hablar de adolescentes y no de estudiantes debido a que consideramos que las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) están presentes e impactan en los distintos ámbitos de su vida, siendo la escuela uno de ellos. Consideramos que los adolescentes contemporáneos están creciendo en un entorno llamado “Cultura Digital” y que su subjetividad se va constituyendo alrededor de las características epocales, por lo cual iría adoptando ciertos matices del tipo de web actual 3.0 en la cual todos somos productores y consumidores (prosumidores) de contenido, intercambio de que no podemos dejar de formar parte.

Un estudio realizado por la **Asociación Civil Chicos.net**² describió que las TIC indudablemente, afectan los modos de relación de chicos/as y adolescentes; cómo estudian, cómo se entretienen, cómo sostienen lazos de amistad o amplían sus redes sociales. De este modo construyen su cotidianidad y también sus identidades. Es necesario comenzar a comprender que los jóvenes de nuestros días viven en un paradigma cultural absolutamente distinto al de sus padres y las nuevas tecnologías contribuyen a la composición de ese nuevo mundo de experiencia. (Asociación Civil Chicos.net, 2019, p. 12).

Al ingresar al mundo digital en pos de no quedar fuera de todo lo que ocurre en las redes, nos sometemos (muchas veces sin saber) a ciertas demandas de esta constante conectividad. El Centro de Protección de Datos Personales de la Ciudad de Buenos Aires (2017) expresa que el uso de internet supone una “libertad” casi absoluta, al brindarnos la posibilidad de buscar, investigar y analizar, pero siempre sometiéndonos a las reglas del juego que imponen las grandes empresas que son las que controlan lo que allí ocurre, ya que cuando uno define un perfil en Facebook u otra red social está entregando datos y poniéndolos a disposición de otro.

De este modo, resulta importante reflexionar acerca del uso crítico de la web, especialmente entre los adolescentes, y promover que en este nuevo espacio ellos se conviertan en consumidores inteligentes con criterios

² **Chicos.net** es una organización civil sin fines de lucro que trabaja desde 1998 para mejorar la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes. Diseña e implementa iniciativas que promueven el cumplimiento de los derechos de la niñez. Conformando la organización un equipo humano y profesional multidisciplinario, integrado por especialistas en educación, sociólogos, pedagogos, comunicadores sociales, psicólogos, desarrolladores de aplicaciones, recursos tecnológicos y didácticos y diseñadores, quienes teorizan el marco de referencia principal de este trabajo.

autónomos, mediante una alfabetización digital que permita ir más allá de las capacidades de acceso y manejo de los dispositivos y plataformas digitales.

La evolución de la web

De acuerdo con la Asociación civil Chicos.net (2019) podemos organizar la evolución de Internet en tres periodos: La Web 1.0 en los años 90, que se caracterizó por mostrar páginas estáticas y que requería de conocimientos técnicos para publicar contenidos. A través de una computadora conectada a la web 1.0 era posible acceder a información y servicios, enviar y recibir correos electrónicos, y los usuarios se posicionaban como meros consumidores del contenido de la red. La aparición de la web 2.0 en el año 2003, cambió algunas reglas y habilitó una nueva modalidad de interacción con las TIC. La web 2.0 representa una evolución de la primera versión de la web, y es más accesible al público en general. Sin conocimientos específicos de programación, es posible la interacción activa, pudiendo así producir, publicar y compartir contenidos propios. Ella contenía plantillas o aplicaciones prediseñadas que permitían construir sitios web, blogs, fotologs, wikis, editar textos, editar audio, álbumes de fotos, participar en redes de contactos, acceder a páginas personales de otros, interactuar con conocidos y desconocidos, crear nuevas amistades y contactos, realizar búsquedas de personas a través de perfiles, etc.

Cantú y Patiño (2013) hacen referencia a que la interactividad de los dispositivos virtuales se constituye en una oportunidad de un espacio lúdico que sostiene la tensión ilusión/desilusión necesaria para la complejización psíquica, mientras que el psiquismo logre aprovechar la difuminación del límite entre lo interno/externo:

Una de las principales características de los objetos y los dispositivos virtuales, es su interactividad. A diferencia de las tecnologías anteriores, como la televisión, las actuales no siguen un modelo de transmisión lineal y unidireccional, sino que permiten que el usuario, modele de diferentes maneras, el dispositivo y las operaciones que este produce... Los nuevos dispositivos habilitan una infinidad de acciones antes imposibles, es posible ser productor de los contenidos que circulan en la red: editar la información disponible (por ejemplo, Wikipedia), editar y compartir imágenes y videos, comunicarse con otras personas. (Cantú y Patiño, 2013, p.128).

En este contexto es donde tiene lugar la web 3.0, en la cual navegamos actualmente. Consiste, pues, en una nueva concepción del entorno web para un uso más intuitivo: facilita la accesibilidad de las personas a la información, sin depender del dispositivo utilizado. Es una web con la que se puede interactuar para conseguir resultados más allá del hecho de compartir información y que, además, está diseñada bajo parámetros de rendimiento eficiente, optimizando los tiempos de respuesta, los consumos energéticos globales del sistema, las exigencias técnicas y tecnológicas, y los conocimientos y capacidades que se requieren a las personas usuarias. A su vez, la codificación de los datos almacenados y derivados del uso, facilitan la obtención de resultados más personalizados, la información deja de ser una combinación de bits para convertirse en una extensión del sujeto- usuario. Es por esto que ellos dejan de ser consumidores y van más allá al constituirse en “prosumidores”, es decir, al

involucrarse y producir contenido propio gracias a la disminución de las exigencias técnicas en cuanto al uso.

Sin embargo, ¿Este uso intuitivo sin requerimientos técnicos, en conjunto con la apropiación rápida y sin temor que los adolescentes hacen de las TIC implicaría que nacen totalmente preparados para desenvolverse en la nueva era digital? ¿O será necesaria una alfabetización digital para el ejercicio de una ciudadanía digital plena?

Sabiduría digital

En los últimos años, el mundo adulto se mantuvo casi aislado de las nuevas tecnologías, asociando su utilización a una actividad exclusiva de los adolescentes. Esta brecha generacional entre adultos y adolescentes se acentuó y se justificó desde los 2000 en base al desarrollo teórico del autor Marc Presky, quien introdujo dos conceptos que revolucionaron las maneras de involucrarse con las TIC: “nativos digitales” e “inmigrantes digitales”. Los primeros hacen referencia a las nuevas generaciones que nacieron y crecieron con las nuevas tecnologías, de manera que las naturalizan e incorporan rápidamente y sin temor. En cambio, los inmigrantes digitales serían las generaciones anteriores, que en muchas ocasiones perciben a las TIC como ajenas y amenazantes por lo cual las incorporan con cierto recelo. No obstante, los adultos fueron acercándose paulatinamente al uso de dichas herramientas tecnológicas, advirtiéndose una mejor aproximación a ellas pero que aún dista del manejo y habituación que manifiestan los adolescentes.

Pese a que los usuarios internalizaron y se apropiaron de esta clasificación, el término "nativos digitales" terminó siendo perjudicial por la idea de completud, de algo "innato" que subyace en dicha conceptualización. Esta perspectiva llevó a confundir el menor conocimiento y uso de tecnologías con menor autoridad por parte de los adultos, subestimando su capacidad de transmitir criterios de protección. De esta manera “Cuando tiende a confundirse dominio técnico con capacidad de cuidado, los niños pueden ser empujados de manera prematura a una “falsa autonomía” que los deje desprotegidos” (Asociación civil Chicos.net, 2015, p. 20).

Actualmente, estos conceptos fueron superados por el mismo autor, quien reformuló la teoría e incorporó el término “sabiduría digital” o “sabio digital” para dar cuenta de aquella persona que, sin importar su edad, utiliza las TIC como complemento de sus capacidades de forma segura y responsable. Esta modificación resulta pertinente pues habilita la acción de las generaciones anteriores, el intercambio intergeneracional, e invita a repensar su práctica y sus funciones. Al comprenderla como una categoría independiente de la edad del sujeto, se pone el foco en la responsabilidad y la significatividad de la apropiación y utilización de los conocimientos y dispositivos tecnológicos. De este modo, el centro de la reflexión estaría en la necesidad de una alfabetización digital sin suponer ciertas habilidades.

Cultura digital: Alfabetización y ciudadanía digital.

Volviendo al concepto de “**cultura digital**”, según Asociación civil Chicos.net (2019) este constructo contiene en sí dos pilares: “**alfabetización digital**”, que refiere a la apropiación de los dispositivos y la adquisición de las herramientas necesarias para desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la producción de contenidos y la expresión a través de las TIC; y la “**ciudadanía digital**” la cual consiste en la promoción de los derechos y responsabilidades de todos los actores sociales involucrados en los entornos digitales. En su intersección, asoma el **empoderamiento** de los adolescentes para usar las TIC a su favor, insertos en un mundo cada vez más ligado a lo tecnológico, donde sus derechos como ciudadanos también deben ser puestos en juego, así como sus responsabilidades con los demás.

El camino hacia la Cultura Digital direcciona la educación para que los jóvenes puedan ser ciudadanos digitales plenos, y que puedan apropiarse y hacer uso de la tecnología de una forma responsable, crítica y creativa, para expresarse, participar, y tomar parte activa en la vida social, cultural, económica e intelectual de la sociedad en la que viven.

Reflexionando sobre este constructo, la apropiación rápida y sin temor que los adolescentes hacen de las TIC no garantiza un uso responsable, crítico y creativo. Esto se puede visibilizar, por ejemplo, en la facilidad con la que muchos adolescentes son vulnerados en los espacios digitales.

Vulneraciones y riesgos en la web

La investigadora Inda Klein (2009), distingue las situaciones de riesgo según quién las produce: por un lado, los riesgos producidos por niñas, niños y adolescentes, y, por otro lado, las amenazas y/o vulneraciones que parten de adultos, ya sea de forma intencionada o no.

Entre las amenazas que ejercen los adultos sobre los jóvenes podríamos mencionar:

- Grooming: La raíz de grooming en inglés viene del verbo “to groom”, que significa servir, aunque también tiene otras acepciones como arreglarse o prepararse (Equipo Editorial, 2019). De este modo la acepción con la que se adopta el término hace referencia al hecho de establecer lazos sociales, donde el adulto se gana la confianza del menor para llevarlo a su terreno y, posteriormente, poder manipularlo.

Este proceso incluye la práctica de contactar a niñas, niños y adolescentes, así como la construcción de una relación de confianza – sirviéndose o no de una identidad simulada– a través de herramientas tecnológicas como el chat, mensajería instantánea, redes sociales, blogs, fotologs, juegos en red, etc. Los objetivos del abusador pueden ser obtener imágenes, tener conversaciones con contenido sexual, obtener excitación sexual o lograr un encuentro presencial con el niño, niña o adolescente. (Klein, citada en Asociación Civil Chicos. Net, 2015, p. 80).

- Producción y difusión de material sexual de personas menores de edad: El artículo noveno del convenio sobre CiberDelincuencia (2001) aprobado en Budapest define a la pornografía infantil como: todo material

pornográfico que contenga la representación visual de: un menor, una persona que parezca un menor, o bien imágenes realistas que representen a un menor, comportándose de una forma sexualmente explícita.

El Dr. Navarro Hernán (2019), presidente de Grooming Argentina sostiene que es preferible conceptualizar este fenómeno en términos de “material sexual de personas menores de edad”, en lugar de “pornografía infantil” ya que en esta última se involucran actores o personas que consienten la situación, cuestión que no sería posible al hablar de menores.

- La exposición a contenidos inadecuados: Según Asociación Civil Chicos.Net (2015) esto ocurre cuando niñas, niños y adolescentes reciben información que no están preparados para procesar. Puede tratarse de materiales con escenas sexuales explícitas o de violencia extrema, así también aquellos que incitan a la discriminación, la xenofobia, la anorexia o bulimia, u otras conductas nocivas que puedan generar daño a otros o a sí mismos.

En tanto, entre los Riesgos producidos por niños y adolescentes aparecen:

- Ciberbullying: De acuerdo con Asociación Civil Chicos.Net (2015) el ciberbullying es el maltrato y acoso entre pares con agresiones sostenidas de manera sistemática y deliberada, que se amplían y reproduce por medio de las tecnologías. El entorno digital permite a quienes agreden quedar en el anonimato.

P. Padilla (2017) agrega que, en el ciberbullying tenemos tres roles diferentes: el acosador que es quien realiza la acción, la víctima que es quien la recibe y los observadores o testigos que son quienes conocen la situación de hostigamiento. Asociación Civil Chicos.Net (2019) indica que el testigo puede tener un rol de observación o un rol de protección, aquellos observadores no participan directamente, pero funcionan como testigo de la violencia manteniendo la situación de complicidad conformando una mayoría silenciosa ya sea por temor u otros motivos. Cabe mencionar que en muchas ocasiones con un simple “me gusta” avalan el acoso y fomentan que continúe.

En el caso de la protección se trata de cuando intervienen o alertan sobre la situación evitando que sus pares sean dañados.

- Sexting: Asociación Civil Chicos.Net (2019) sostiene que este fenómeno es frecuente entre adolescentes y se da cuando fotografías o videos tomadas y/o compartidas en la intimidad de una relación de afecto (de pareja o de amistad) se socializan o se comparten en el círculo íntimo de la víctima o redes sociales, multiplicando aún más sus efectos. El sexting está asociado a la violencia de género, la mayoría de las víctimas suelen ser mujeres a las cuales se culpa desde una postura machista que les adjudica responsabilidad por tomarse las fotografías o videos.

Otras situaciones de riesgo, que en muchas oportunidades no son percibidas como tales o bien son consideradas como insignificantes, son aquellas vinculadas a la información personal que se proporciona al acceder a internet.

Cobo (2019) sostiene que durante las últimas décadas muchas de las formas de influencia, ya sea política, cultural o comercial, están estrechamente vinculadas con ciertos usos de las tecnologías digitales. El poder de los dispositivos tecnológicos y de la gigantesca industria de extracción de datos atraviesa el cambio de paradigma actual. Con frecuencia las tecnologías digitales se presentan como “neutras”, sugiriendo que en sí mismas no son ni buenas ni malas. No obstante, las tecnologías tienen propiedades inherentes que no resultan neutrales ya que pueden ser utilizadas para generar nuevas formas de colectivismo, o beneficiar el poder de unos pocos.

Como resultado del propio diseño de la tecnología, éstas pueden tener efectos no neutrales si benefician a las personas de alguna manera, o favorecen a un grupo sobre otro, ya que el desarrollo tecnológico a menudo responde a determinados fines políticos o comerciales de sus creadores, por lo tanto, sus propiedades difícilmente resultan imparciales.

Por su parte, Van Dijck (2017) menciona que los microsistemas como las redes sociales, conducen a que el capital esté en manos de grandes compañías que hacen de los usuarios objeto de una doble explotación, por un lado, como trabajadores ya que producen el contenido de las plataformas que se basan en él, y al mismo tiempo como consumidores obligados a readquirir sus propios datos procesados, resignando parte de su privacidad. Se trataría de un doble juego en las redes donde no sólo son los usuarios quienes las construyen con sus propios contenidos, sino que también esas estructuras moldean las subjetividades de los usuarios. “Vivimos en la era de los datos masivos. Inteligencia artificial y algoritmos nos sugieren por dónde conducir, qué libro nos puede interesar o cómo traducir un texto” (Cobo, 2019, p.18).

Esto significaría, entonces, que en cada ocasión que ingresamos nuestros datos en la web éstos ingresan en un sistema donde perdemos el control de esa información que proporcionamos, más allá de los fines que le atribuimos, y se corre el riesgo de que los datos o cuentas personales sean robados para cometer fraudes, ciberdelitos o que sean utilizados con el fin de acosar, intimidar o amenazar a una persona mediante lo que se conoce como *stalkeo* o *ciberstalking*. Ambos términos son definidos por Asociación Civil Chicos.Net (2019) como el acto de recabar información sobre una persona a través de los rastros que esta deja en sus interacciones virtuales.

Factores y conductas protectoras

En relación a lo expuesto, hay ciertas conductas y factores que pueden contribuir a poner en riesgo a los jóvenes o bien favorecer su protección. “Son **factores de riesgo** aquellas características o cualidades de una persona o de su entorno que pueden estar asociadas a la ocurrencia de situaciones de violencia o daño en perjuicio de esa persona o de terceros” (Asociación Civil Chicos.Net, 2015, p. 85). “Llamamos **factores protectores** a aquellos atributos, características, cualidades y condiciones que favorecen el bienestar, la calidad de vida y desarrollo del niño, niña o adolescente” (Asociación Civil Chicos.Net, 2015, p. 86). Se trata del ambiente que aumenta el nivel de seguridad en el que los chicos y las chicas utilizan las TIC, entre ellos se puede mencionar, redes de

contención familiar y escolares, las políticas públicas educativas que incluyan la cultura digital, cultura de paz y educación crítica de medios, entre otros. (Asociación Civil Chicos.Net, 2015).

En cuanto a las conductas también se distinguen **conductas de riesgo y conductas protectoras**: las de **riesgo** son prácticas individuales o grupales de los adolescentes que pueden ubicarlos en situación de vulnerabilidad frente a la violencia y daño en entornos digitales. Por ejemplo, alta exposición de datos personales, interacción con desconocidos, publicación de fotos íntimas, maltrato entre pares, etc. Por su parte las conductas **protectoras** refieren a aquellas situaciones en donde las personas con el fin de salvaguardar su integridad, dignidad y propiedad, o las de otras personas, emplean ciertos comportamientos, prácticas y estrategias cuando interactúan mediante las TIC. Por ejemplo: criterio formado para discriminar lo intimidado privado y público, denuncia de las situaciones peligrosas, responsabilidad y prevención en la interacción con desconocidos, selección racional de que publicar y que no, etc.

El lugar de los adultos

Ante estas situaciones frecuentes de vulneración de los adolescentes en los entornos digitales, muchas veces las medidas tomadas por los adultos son la prohibición o restricción del uso de los dispositivos tecnológicos, o la supervisión y monitoreo excesivos invadiendo su intimidad, con lo cual se generan situaciones de tensión y distancia con los adolescentes. Estas tensiones podrían generarse por la falta de alfabetización digital de los adultos o los fracasos en cuanto a la superación de las brechas generacionales. En estas circunstancias, el rol del adulto debería dirigirse hacia el diálogo y el acompañamiento para que las nuevas generaciones puedan desarrollar un criterio de discernimiento, reflexión crítica y de este modo alcanzar una autonomía en su navegación por internet.

La Asociación Civil Chicos.Net (2019) propone que para encontrar el equilibrio entre protección y ejercicio de derechos en el acompañamiento de adolescentes es indispensable un enfoque de prevención, centrado en la identificación activa y precisa de los riesgos, así como su difusión clara y estratégica ante diversas audiencias. Es importante que generemos contextos sociales con mayores factores protectores, como así también que el mundo adulto pueda brindar las herramientas necesarias para que los adolescentes asuman un rol activo ante las formas de violencia en este contexto y aprendan a desarrollar sus propias conductas protectoras, sin comprometer su privacidad e intimidad.

Alcanzar este equilibrio permitiría que los adolescentes puedan ejercer plenamente su ciudadanía digital, mediante el reconocimiento de los mismos como sujetos de derecho, resignificando y promoviendo sus derechos como ciudadanos al mismo tiempo de inculcarles un sentido de responsabilidad al momento de ejercerlos.

Un factor protector muy importante es la educación crítica de medios. Al respecto, Bacher (2016) sostiene que ella incluye el conocimiento de los múltiples medios y lenguajes que hacen a la comunicación personal, grupal y

social, como así también a la formación del sentido crítico frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios.

No obstante, para Asociación Civil Chicos.Net (2019) la Alfabetización Mediática e Informativa necesita hoy en día una revisión: ya no se trata solamente de fomentar un pensamiento crítico en las personas jóvenes, sino de avanzar hacia un sentido de responsabilidad tanto en su circulación por las TIC como en su producción de contenidos. De este modo, el foco ya no estaría puesto en los medios, sino en la construcción de una ciudadanía digital, puesto que los medios ya no se reducen a momentos particulares de consumo o uso, sino que atraviesan nuestras vidas convirtiéndose en una parte de nuestra identidad como ciudadanos.

Para que los adolescentes logren desenvolverse en la cultura digital plenamente se considera necesario que, además de brindarles herramientas, se le otorgue lugar a su participación en los nuevos medios permitiéndoles constituirse en ciudadanos activos capaces de expresar sus opiniones crítica y libremente, y así también poder aprovechar las oportunidades de esta época. Para esto, es necesario reforzar el aprendizaje de herramientas digitales en los adultos, de manera tal que se pueda reducir la brecha generacional fomentando el diálogo para un uso más provechoso de internet.

Derechos y oportunidades en la era digital

Mediante la comprensión del acceso a internet como derecho, se deduce que los riesgos de la era digital van junto a las enormes oportunidades que ésta provee para los adolescentes y para su inclusión como ciudadanos. Dentro de estas oportunidades podemos mencionar resignificación y materialización de diferentes derechos plasmados en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989, como el derecho a la libertad de expresión e información, la participación, el esparcimiento, el juego y las actividades recreativas, la educación y la construcción de su identidad.

Sobre esto, la Asociación civil Chicos. Net (2019) explica cómo los medios digitales constituyen una fuente de oportunidades para los niños y adolescentes, en la medida que les permiten acceder al conocimiento, desarrollar su creatividad, promover espacios de socialización y facilitar una cultura participativa. Los derechos de los niños y adolescentes cobran nuevas dimensiones en relación con el uso de la tecnología:

- Derecho a la identidad: las TIC posibilitan reforzar el proceso de construcción de identidad, especialmente en la adolescencia. Actualmente, este proceso tiene lugar en un ambiente de relaciones interpersonales altamente digitalizado, en el uso de Internet y redes sociales se pueden explorar distintas facetas de interés, reforzar vínculos y alcanzar visibilidad, colaborando con el proceso identitario y de pertenencia.

La constitución de la identidad durante la adolescencia encuentra un lugar en la web, no sólo en los aspectos consientes donde se decide que publicar o

como mostrarse, sino que, además operan otros elementos que suelen pasar desapercibidos. Así, el uso de las redes habilita el despliegue de la subjetividad y la producción simbólica³ de los sujetos.

- **Derecho a la libertad de expresión y acceso a la información:** indica que chicos y chicas tienen derecho a recibir y compartir información de todo tipo, ya sea por medio oral, escrito, impreso, en forma artística o por cualquier otro medio. Como así también, a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan y siendo fundamental que sea escuchada. Internet y las herramientas digitales incorporan la masividad de estas expresiones y circulación de la información.
- **Derecho a la participación:** Las TIC abren nuevas oportunidades para la participación juvenil, ya que facilitan la circulación de la voz de niños y adolescentes, y que los acerca a la vez que les ayuda a construir opiniones sobre temas que les preocupan.

- **Derecho a la educación:**

“Hay grandes expectativas puestas en cuánto la tecnología podrá transformar y mejorar los aprendizajes. El derecho a una educación de calidad en estos tiempos está indefectiblemente ligado al acceso a las TIC y, por, sobre todo, a que la escuela se renueve e innove tanto en las formas de enseñar como en el tipo de contenidos, incluyendo la alfabetización digital, así como en los usos significativos de Internet y en la construcción de ciudadanía digital” (Asociación civil Chicos. Net, 2019, p.4).

Las TIC también crean nuevas formas de aprender que van más allá de la educación formal, y sobre esto Cobo (2011) propone el concepto de “Aprendizaje invisible” el cual trata de poner sobre la discusión una variedad de aprendizajes que existen mucho antes de la educación formal: el aprendizaje basado en la experiencia, la observación, la comunicación entre pares, que hoy se simplifican y diversifican a través del uso de las TIC. Es “invisible” porque queda fuera del radar de los instrumentos de evaluación tradicional: no está presente en los currículos ser proactivo, generar empatía o tener capacidad de liderazgo trabajando con personas de otras culturas, por ejemplo, cuestiones que hoy son muy importantes.

El lugar de la Psicopedagogía

A partir del proyecto de investigación “*Los procesos imaginativos de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social de Santiago del Estero a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación: aportes interdisciplinarios desde los ámbitos clínico y escolar*”, aprobado por la

³ La producción simbólica se define como la actividad psíquica mediante la cual el sujeto produce marcas significativas en su modalidad de representar el mundo, la sociedad y la cultura en la que se encuentra inserto. Las formas de producción simbólica de cada sujeto se expresan a través de sus modos singulares de escribir, dibujar, leer, hablar, narrar y apropiarse de las herramientas tecnológicas (Schlemenson, 2009, citada en Cantú y Patiño, 2013, p.126).

Secretaría de Ciencia y Tecnología (UCSE) mediante la Resolución N° 250/2017, se realizaron intervenciones psicopedagógicas y desde la Comunicación Social tanto en los ámbitos escolar como clínico tendientes a visualizar la manera en la que las TIC están presentes en las producciones simbólicas de púberes y adolescentes, determinando el tipo de la actividad representativa que ellos despliegan tanto en lo narrativo, como en lo escritural y en sus vínculos interpersonales y con el entorno.

En este sentido, y teniendo en cuenta que las formas de producción simbólica de cada sujeto se expresan a través de sus modos singulares de escribir, dibujar, leer, hablar, narrar y apropiarse de las herramientas tecnológicas, durante el trabajo con los adolescentes en ambos ámbitos se observó que las principales formas de transmitir sus ideas y de comunicarse fue a partir del discurso oral y desde códigos figurativos propios. En este punto, fue recurrente observar la utilización de imágenes con referencias a *memes* (que refieren a un concepto, una idea, una situación o un sentimiento que se expresa a través de medios virtuales como imágenes estáticas, animadas, videos o incluso canciones o audios en general y que se replica de forma masiva entre el público de las redes), o la utilización de jerga propia (como las palabras “*Tumblr*” que explica un género de adolescentes, una estética en sus fotografías, en su vestimenta etc., y esta expresión cobra sentido dentro del contexto; o la palabra “*creepypasta*” para explicar el estilo o género de producción que querían realizar en el ámbito escolar).

Dentro de los datos empíricos obtenidos durante la investigación, especialmente en el ámbito escolar, se observó que la participación de los adolescentes en los grupos de WhatsApp (creados para estar en contacto con los asistentes a los talleres de trabajo semanales) estuvo sostenida por las coordinadoras, quienes intervenían mediante alguna pregunta, comentario, gift. Esta intervención ocasionalmente se convertía en un diálogo donde todos los adolescentes formaban parte de él. Por lo general, ellos se limitaron a participar mediante respuestas breves cuando las coordinadoras realizaban algún comentario, o con expresiones y reacciones utilizando stickers y emojis. Por momentos también se generaba un intercambio de imágenes sostenidas por lo textual.

En los grupos hubo alternancia en la modalidad de escritura digital: por un lado, se identificaron grupos con predominancia de la modalidad por imágenes, específicamente stickers y gifts para expresar respuestas, reacciones o chistes. Por otro lado, en otros grupos el intercambio por imágenes se intercalaba con la modalidad textual. No obstante, en general las respuestas a las consignas en el WhatsApp eran expresadas la mayoría de las veces a través de stickers, emojis (con escasa escritura textual).

Se podría indicar que esta modalidad de vinculación en el plano virtual respondería a los nuevos códigos manejados en la cultura adolescente, que distan de los tradicionales propios del mundo adulto, atravesado por la escritura lineal, unidimensional, la mayoría de las veces en soporte papel. De esta manera, las formas de producir simbólicamente en la adolescencia estarían adquiriendo hoy un estatuto diferente, signado por la virtualidad en la que circulan otras tipologías, símbolos y signos que sirven para comunicar y que se alejan del discurso textual clásico.

De esta forma, cobraría vital importancia que la Psicopedagogía comience a brindar aportes que oficien como orientaciones hacia los adultos (padres, docentes), a los fines de achicar la brecha generacional creada por el uso de las TIC y también por el manejo de códigos comunicacionales diferentes. En este sentido, se podría entender que tanto adultos como adolescentes deberíamos participar de este nuevo proceso de aprendizaje que nos permita, por un lado, compartir y comprender los nuevos códigos para lograr el encuentro interpersonal, y por el otro (una vez generada esta comunicación dinámica y fluida), acompañar a los adolescentes y jóvenes en esta nueva alfabetización digital que los oriente hacia nuevos horizontes evitando situaciones de vulneración o riesgo en los derechos de las personas.

Algunas notas conclusivas

Para posibilitar en los adolescentes la construcción de una ciudadanía digital plena, no basta con el acceso o uso de los dispositivos tecnológicos, sino es necesaria una alfabetización digital que los empodere proporcionándoles herramientas para proteger sus derechos y al mismo tiempo hacer uso crítico, seguro y responsable de las oportunidades que la web les brinda.

La oportunidad que otorga la web 3.0 a los adolescentes de constituirse en prosumidores abre nuevos caminos a la Psicopedagogía para comprender la producción de los nuevos sujetos de aprendizaje, a la vez de promover conductas protectoras que promuevan el buen uso de las TIC, el respeto por la intimidad y la integridad y la generación de valores positivos.

Gracias a Internet los adolescentes se permiten desplegar su subjetividad, su imaginación, generan y mantienen nuevos modos de vinculación a la vez que crean, proyectan, se interrogan y aprenden.

La escuela, como espacio de socialización, no queda excluida del uso de Internet y del universo de elementos simbólicos que los adolescentes resignifican en el mundo virtual. No obstante, por lo general la net -junto con las TIC- no se incluye durante el proceso educativo, y los chicos utilizan sus dispositivos sin ánimo pedagógico en horario escolar. Por lo tanto, y advirtiendo la relevancia de brindar propuestas para que los adolescentes optimicen su tiempo escolar desde sus intereses, usos y motivaciones, la Psicopedagogía y Comunicación Social se propusieron identificar los procesos imaginativos desplegados por los púberes y adolescentes, a partir de la producción y consumo mediante las TIC, para propiciar espacios de trabajo, conceptualización y creación en conjunto.

Así, al contar con la distinción de las nuevas formas de acceso y encuentro con el objeto de conocimiento por parte de los adolescentes y, a la vez promoviendo un encuentro intergeneracional que permita la comprensión de los códigos comunicacionales entre adultos y adolescentes, se podrán propiciar procesos productivos, imaginativos y constructivos y que permitan formarlos en las nuevas competencias requeridas para los tiempos que corren.

Referencias Bibliográficas

Amor, A. (2017). *Semana del uso seguro de Internet: Jornada de la Defensoría*. Recuperado de:

- <http://www.defensoria.org.ar/noticias/semana-del-uso-seguro-deinternet-jornada-del-centro-de-proteccion-de-datos-personales-de-la-defensoria/>
- Asociación civil Chicos.net (2019): “Modulo 1;2;3;4;5;6” para la Diplomatura en Niñez Adolescencia en la Era Digital. Instituto de Extensión. Universidad Nacional y de Villa María. Córdoba, Argentina.
- Asociación Civil Chicos.net, “Impacto de la Tecnología en niñas y niños de América Latina Nuevos desafíos para la crianza”, 2015. Disponible en <http://www.chicos.net>
- Asociación Chicos.net (2015). Niñas, niños y adolescentes y sus vínculos con las Tecnologías de la Información y la Comunicación en países de América Latina.
- Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Cantú, Gustavo, & Patiño, Yanina (2013). La imagen digital y los procesos imaginativos: análisis de la producción simbólica en el uso de las nuevas tecnologías.
- Cobo, C.; Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible Hacia Una Nueva Ecología De La Educación*.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3691/369139949046>
- Cobo, Cristóbal (2019): *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*, Fundación Santillana, Madrid.
- Consejo de Europa. *Convenio Sobre La Ciberdelincuencia*. Budapest, 23. XI. (2001). Recuperado de:
https://www.oas.org/juridico/english/cyb_pry_convenio.pdf
- Convención sobre los derechos del Niño. (1989). Obtenido de:
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Editorial, E. (2019). *Etimología. Origen del Significado*. Recuperado de <https://etimologia.com/grooming/>
- Van Dijck, José (2017). *Las Redes Sociales Gobiernan La Manera En Que Vivimos*. Recuperado de: <http://www.telam.com.ar/notas/201706/193886-jose-van-dijck-redes-sociales.html>
- Navarro, Hernán. En: *2 Congreso Nacional Sobre Grooming Y Cyberbullying*. (7 de septiembre, 2019); Frías, Santiago del Estero. Argentina.
- P. Padilla (2017). *Trabajo Final De Master: Seguridad Y Riesgos: Cyberbullying, Grooming Y Sexting*. Recuperado de:
<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/67105/6/fpalmerpTFM0617memoria.pdf>



Qué se dice sobre el “objeto” de la psicopedagogía. Reflexiones preliminares

Sandra Bertoldi¹
bertoldism@gmail.com

Vanesa Cayuqueo²
vanesacayuqueo@gmail.com

Alina Tovani³
alinatovani1981@gmail.com

Resumen

En este artículo nos interesa reflexionar sobre algunas diferencias observadas en las producciones escritas de valiosos profesionales de la psicopedagogía del país, en relación con las enunciaciones esgrimidas sobre lo que nosotros ubicaremos como “objeto de la disciplina”, en un intento de distanciarnos de la noción de “objeto de estudio”, tan cuestionada por su carácter apriorístico y descontextualista.

Concretamente, presentaremos aquí algunas ideas con relación a qué se dice sobre la “noción de objeto” y qué significa hablar de “objeto de una disciplina”, en este caso el de la psicopedagogía.

Es un desafío que nos hemos propuesto un equipo de investigación de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue interesados en estudiar estas diferencias que, entendemos, están exponiendo una distinción en relación a posiciones teóricas, epistemológicas y metodológicas. Y desde el convencimiento que indagar el nivel de tratamiento y de esclarecimiento de este tema al interior del campo puede contribuir a una mayor precisión conceptual y a una mayor focalización en la intervención al momento de llevar adelante las prácticas científicas y profesionales, respectivamente.

¹ Directora Proyecto de investigación (PI.V107). Universidad Nacional del Comahue

² Universidad Nacional del Comahue

³ Universidad Nacional del Comahue

Palabras Clave: Objeto de la disciplina, psicopedagogía, investigación, epistemología.

Abstract

In this article we are interested in reflecting on some differences observed in the written productions of valuable professionals in the country's psychopedagogy in relation to the statements made on what we will place as 'object of discipline' in an attempt to distance ourselves from the notion of 'object of study', so questioned by its aprioristic and decontextualist character.

Specifically, we will present here some ideas regarding what is said about the "notion of object" and what it means to speak of "object of a discipline", in this case of psychopedagogy.

It is a challenge that we have proposed a research team of the psychopedagogy career of the National University of Comahue interested in studying these differences that, we understand, are exposing a distinction in relation to theoretical, epistemological and methodological positions. And from the conviction that investigating the level of treatment and clarification of this issue within the field can contribute to greater conceptual precision and greater focalization on the intervention when carrying out scientific and professional practices, respectively.

Keywords: Object of discipline, psicopedagogy, investigation, epistemology.

En este artículo nos interesa reflexionar sobre algunas diferencias observadas en las producciones escritas de valiosos profesionales de la Psicopedagogía en relación con los modos de enunciar y significar al "objeto de la disciplina". Asumimos hablar de "objeto de una disciplina" por la connotación que le daremos a los efectos de distanciarnos de la noción de "objeto de estudio", tan cuestionada por su carácter apriorístico y descontextualista.

Entendemos, en principio, que estas diferencias no se soportan sólo en una cuestión terminológica, sino que están exponiendo una distinción más profunda en relación con posiciones teóricas, epistemológicas y metodológicas. Es decir, a diferentes modos de entender, fundamentar y abordar el mismo dominio de la realidad.

Indagar el nivel de tratamiento y de esclarecimiento que tiene este tema al interior del campo psicopedagógico puede aportar a una mayor precisión conceptual y a una mejor focalización en la intervención al momento de llevar adelante las prácticas científicas y profesionales, respectivamente. Además, es un desafío que nos hemos propuesto un equipo de investigación de la carrera de psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue.⁴ Nos proponemos aquí

⁴ Proyecto de investigación (PI.V107): Opciones epistemológicas, conceptos teóricos y prácticas profesionales en relación con el objeto (s) teórico y objeto (s) de intervención de la psicopedagogía.

abrir algunas preguntas sobre el tema, las mismas adquieren el estatuto de preliminares, dado que el proyecto está en marcha y sus temas son aún de debate interno al equipo:

¿Qué se dice en torno a la “noción de objeto” desde el ámbito epistemológico?

Qué peculiaridad tiene el “objeto de una disciplina”: la psicopedagogía

Qué se dice en torno a la “noción de objeto”: algunos aportes epistemológicos

Desde el ámbito de la epistemología, al término “objeto de estudio” se lo liga directamente a una concepción tradicional/clásica, que se instituye como criterio estático, unívoco y normativo.

Desde esta concepción el “objeto de estudio” es un “fenómeno identificable, reproducible e interpretable de modo coherente; leyes o pautas que formalizan los vínculos entre los objetos observados y los símbolos que los representan” (Bixio y Heredia, 2000, p. 84). Es decir, está dado, delimitado y aislado de contenidos ideológicos, políticos, científicos.

Esta noción está fuertemente ligada a la “noción de disciplina”⁵ propia de la modernidad, que instala fronteras disciplinares a través de exigir que cada dominio de la realidad debe poseer un objeto de estudio, métodos y teorías propias, y un vocabulario específico.

En contraste con esta postura, Jorge Larrosa (1990) propone hablar de “*contexto de pertinencia de los problemas*” en lugar de “*objeto de estudio*” aludiendo a su carga apriorista y descontextualizada. Su tesis, elaborada para pensar el campo disciplinar de la Pedagogía, será que la estructura de los problemas epistemológicos debe analizarse en función de su inserción, de lo que llama “contexto de pertinencia” (p.87). Desarrolla cuatro elementos -el dominio, el conocimiento preexistente, las herramientas intelectuales utilizadas para su planteamiento y resolución, y aspectos sociales (objetivos e intereses)- para afirmar que el contexto de pertinencia de un problema no es sólo cognitivo sino social, que hay que remitirse a la colectividad que comparte, además de un cierto corpus de conocimientos, un conjunto de intereses y valores.

Alicia Martín (2006) –discutiendo la posición de Larrosa y en clara oposición a la concepción tradicional- piensa que la noción de “problema” no supera a la de “objeto disciplinar”. A su entender, es el objeto el que le confiere especificidad al mismo “contexto de pertinencia” disciplinar e incluye también elementos intelectuales, empíricos y sociales. En tal sentido, “caracteriza al objeto con un

Referentes nacionales y provinciales Argentina-Río Negro 2018-2021. Equipo de dirección. Sandra Bertoldi-Liliana Enrico. Integrantes docentes: Daniela Sánchez, María Luján Fernández, Fernando Lima, Vanesa Cambarieri. María del Carmen Porto, Ana Clara Ventura. Asesor externo: Dr. Roberto Follari e integrantes alumnos y graduados

⁵ Para mayor ampliación ver artículo –enviado a evaluación Revista Contextos de Educación UNRC- titulado: ¿Es posible pensar a la psicopedagogía en términos de disciplina? en colaboración con Alina Tovani y Vanesa Cayuqueo (en prensa)

conjunto de rasgos o principios básicos, entramados en el contexto disciplinar, contruidos desde un enfoque particular y compartido, teórico y epistemológico a la vez” (p.26)

Nosotros, en el marco de estos replanteos abonamos también, a la idea de distanciarnos de la noción de objeto de estudio y adherimos al término “objeto disciplina” que utiliza Martín pero en la significación que desarrollaremos en el siguiente apartado, sostenidos en la “noción de disciplina” que hemos construido, situados en un enfoque de epistemología reflexivo-crítica y desde la convicción que en psicopedagogía, no debemos dejar de pensar en términos de disciplina bajo acuerdo de que se trata, como expresa Follari (2013), de una disciplina “joven”, de “síntesis compleja”, de “síntesis problemática”, de síntesis en tensión con aportes multidiscplinarios.

Qué peculiaridad tiene el “objeto de una disciplina”: la psicopedagogía

Desde nuestra conceptualización de “disciplina” entendemos que el “objeto” es la selección que un campo disciplinar realiza sobre un dominio de la realidad, es decir “sobre aquello de lo que se ocupa o dice ocuparse la disciplina, que hace a su identidad, a su área de pertenencia y en torno a lo que se ordena y organiza un discurso” (Bertoldi, et al., 2019, p.10).

En este sentido, partiremos desde las incumbencias profesionales aprobadas por el Ministerio de Educación de la Nación para el psicopedagogo para ir analizando desde aquí la configuración del objeto de la disciplina. Por ello, seleccionamos del texto de la normativa pequeños fragmentos donde se define que el psicopedagogo es el profesional que se ocupa del “sujeto en situación de aprendizaje/ proceso de aprendizaje así como de sus perturbaciones y/o anomalías”, como puede leerse a continuación:

-Asesorar con respecto a la caracterización del *proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías*, para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental.

-Explorar las características psicoevolutivas del *sujeto en situación de aprendizaje*.

-Implementar sobre la base del diagnóstico, estrategias específicas tratamiento, orientación, derivación, destinadas a promover *procesos armónicos de aprendizaje* (Resolución N° 2473, 1984, p. 2)

Ahora bien: ¿De dónde surge el “recorte inicial de nuestro objeto”?

El punto de vista –dice Sassure- crea el objeto. Como lo señala Marx (citado por Weber) la totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, como un concreto del pensamiento es, in fact, un producto del pensamiento y de la concepción [...]. “No son – dice M. Weber- las relaciones reales entre “cosas” lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas. Sólo allí, donde se aplica un nuevo método a nuevos problemas y donde, por lo tanto, se descubren nuevas perspectivas nace una “ciencia” nueva (Bourdieu 1975, p.21)

El objeto, dice P. Bourdieu, siempre es construido desde un enfoque particular, teórico y epistemológico a la vez. Implica un punto de referencia teórico entramado en un contexto discursivo de la disciplina que le otorga cierta identidad y especificidad, establece lo que es compatible o incompatible, pensable o impensable, dentro de cierto ámbito disciplinar.

La particularidad del objeto de la psicopedagogía es que no surge como un objeto teórico sino como un objeto vinculado al recorte de su intervención, en este punto acordamos con Roberto Follari (2007) cuando refiere al caso de los estudios en Comunicación:

No se ha tratado del dibujo inicial de un “objeto teórico” en el sentido diseñado por Bourdieu a partir de Bachelard (5); el recorte viene desde un “objeto de intervención” –como se lo llama en Trabajo Social-, es decir, desde un espacio de acciones que se entiende como propias de una profesión (p.7)

Esto puede constatarse en las expresiones de algunas referentes del campo.

Sara Paín(1983) dirá:

La simple revisión del sentido del aprendizaje desde distintos niveles de interpretación de la realidad evidencia la *dificultad para comprenderlo como objeto único y científico, puesto que la síntesis no se nos da en el nivel teórico sino en el fenómeno* [énfasis agregado]. Es el sujeto aprendiendo el que pertenece a un grupo social particular, definible estructuralmente por medio del materialismo dialéctico, con un equipo mental genéticamente determinado y en cumplimiento de una continuidad biológica funcional, y para cumplir el destino de otro; pero aún la ecuación que pueda resolver esa coincidencia individual no puede considerarse todavía como una construcción, si bien se acerque a ella paulatinamente. (pp. 20-21)

Liliana González (2001) señalará que “la psicopedagogía nace como una praxis que se hace cargo de aquellas dificultades, también llamadas “patologías del aprender” que no podían ser revertidas por “ortopedias y apoyos pedagógicos” (p. 94) Y que hay que asumir el desafío de la teorización acerca de las articulaciones entre el Ser y el Aprender que son observables/comprobables en la clínica.

Este punto de partida, más ligado al “objeto de intervención” de la profesión y enmarcado en las incumbencias profesionales, nos desafía a trabajar en la conceptualización de los términos que definen nuestro dominio de la realidad. Nos alienta a avanzar en estas teorizaciones las expresiones de las colegas que observan que el objeto de nuestra disciplina se da en el “nivel del fenómeno”, que es “comprobable en la clínica”.

Al mismo tiempo, nos interroga sobre la posibilidad de construcción de este objeto cuando en un campo disciplinar existe diversidad de enfoques teóricos, en nuestro caso, procedentes de otras disciplinas. Zemelman (en Varela Villegas, 2002) dirá que en estos casos el campo contiene, en su interior, la posibilidad de creación de diversos objetos a partir de diferentes recortes parametrales y producto de las complejas relaciones entre el conocimiento y la realidad.

La creación de diversos objetos es claramente constatable en nuestra disciplina. Sin pretender agotar todas las postulaciones, presentaremos los modos de enunciarlos y significarlos, desde tres referentes reconocidas de nuestro campo

Sara Paín (1983), pionera de la psicopedagogía clínica, postula al “proceso de aprendizaje” y a las “perturbaciones en los procesos de aprendizaje” como objeto de la psicopedagogía:

En el lugar del proceso de aprendizaje coinciden un momento histórico, un organismo, una etapa genética de la inteligencia y un sujeto, adscriptos a otras tantas estructuras teóricas de cuyo engranaje se ocupa y preocupa la epistemología; nos referiremos principalmente al materialismo histórico, a la teoría piagetiana de la inteligencia y a la psicoanálisis de Freud, en tanto instauran la ideología, la operatividad y el inconsciente (pp.20-21)

Las perturbaciones en los procesos del aprendizaje constituyen el motivo de consulta privilegiado para la reflexión acerca de la articulación posible entre una teoría del sujeto epistémico, dotado para el razonamiento, y una teoría del sujeto capaz de olvido, equivocación e ignorancia. (p. 9)

Y propone para su abordaje:

(...) una teoría única del pensamiento concreto es necesaria a fin de descubrir las condiciones y circunstancias de aquella articulación [intelección y pensamiento simbólico; freudianos y piagetianos] y proponer al sujeto las que le permitan reencontrar el placer del conocimiento y la autonomía de su ejercicio (p. 7)

Alicia Fernández (1987) en filiación con Sara Paín y desde una posición epistemológica que focaliza en el lugar de la articulación entre lo estructural (estructura interna del paciente) y lo dinámico (red de vínculos de la estructura familiar), expresa que el objeto de estudio y trabajo del psicopedagogo es la problemática del aprendizaje (p.78) una realidad alienante e inmovilizadora que puede presentarse tanto individual como grupalmente. En su producción interviene factores que hacen a lo socio-económico, a lo educacional, intelectual, orgánico y corporal (p.18) un síntoma (...) que no es otra cosa que la inteligencia atrapada, es decir, la creatividad encapsulada, la curiosidad anulada, la renuncia a pensar, conocer y crecer (p.30) [que] se ancla en una red particular de vínculos familiares, que se entrecruzan con una también particular estructura individual. (p.34).

Y el “aprendizaje”, en términos de “autoría⁶ de pensamiento”

En la medida en que alguien se torne autor, podrá conseguir algo de autonomía (2000, pp. 118-119)

⁶ Entiende a "la noción de autor, como autor de la obra y recíprocamente como él mismo creado por la obra que está creando. Este autor se produce cuando se reconoce creando, cuando su obra le muestra algo nuevo de él, que no conocía antes de plasmar su obra [...]. Coincide con Emy Puccinelli Orlandi (analista de discurso) en que la función – autor se realiza toda vez que el productor del lenguaje se representa en el origen, produciendo un texto con unidad, coherencia, progresión y fin." (2000, p.127) [...] en psicopedagogía tomamos la noción de autor pero para referirnos a la autoría del pensamiento [...] nosotros dirigimos nuestra mirada al acto de producción, al proceso constructivo del autor y de la obra. Allí instalamos el concepto de autoría. En un entre, entre la obra y su productor (que a su vez es producido como autor por la obra), y por el reconocimiento que él mismo pueda hacer de sí mismo a partir de encontrarse en su obra. (2000,p.128)

Las situaciones en las que un humano dotado para conocer y aprender resigna esta posibilidad atrapando su inteligencia, constituyen el drama de donde partió esta nueva disciplina que llamamos psicopedagogía clínica” (2000, p.121)

Clemencia Baraldi (1993), desde una posición epistemológica materialista-discontinuísta, define “aprender y sus vicisitudes” encadenada a la noción de “sujeto” como objeto de la psicopedagogía.

Hablar de sujeto barrado invita a plantear la problemática de su constitución, ya que él es a advenir y eso, es solo posible en relación a ese Otro que representa las estructuras del lenguaje y el mundo de la cultura organizada en torno al mismo (p.11)

El sujeto barrado es demandado a aprender. Si no hay otro que espera que un niño aprenda a vestirse, a atarse los zapatos o a recordar los días de la semana, etc., difícilmente estos aprendizajes puedan ser consolidados. (p. 18)

La palabra “sujeto” ha quedado encadenada a “vicisitudes” y a “aprendizaje”, en tanto suponemos un sujeto nos apartamos de los que pueda ser factible de estandarización –tipificación. Remite a “subjetividad”. (p. 35).

Dirá sobre el Aprender:

La factibilidad de la circulación del aprender estaría determinada por la posibilidad de que el Otro, personificado en algún semejante demande adecuadamente (p.18)

Por eso, el aprendizaje no tiene que ver con la voluntad, sino con el deseo de que pueda sostenerlo (p.61). Tampoco tiene nada que ver con la memoria, sino con la capacidad de olvidar, en tanto el olvido es lo que genera la sustitución; y aquel que después de olvidar lo que el otro enseñó, es el que no repite al pie de la letra lo que escuchó. Solo ése puede subjetivar una enseñanza, será quien, en tanto transite por el camino del saber, estará aprendiendo (p. 62)

Y sobre las “vicisitudes”. Noción que utiliza para aludir a las aventuras y desventuras, recorridos o encasillamientos posibles en el proceso de aprendizaje (p.35).

Para poder aprender será necesario soportar el desgarró narcisista que supone no completar, no serlo todo para el otro, poder pasar del yo soy al yo pienso (2005, p. 23)

Así, las vicisitudes de los aprendizajes son pensadas como el efecto de las distintas tensiones que configuran el círculo entre el sujeto barrado y el Otro. En otras palabras: “Todo trastorno de aprendizaje implica de hecho una demanda desproporcionada de este Otro, que producirá un punto de tensión poco o nada soportable en este circuito (1993, p. 8)

Luego, agregará que estas, muchas veces, son “el efecto de un fracaso en el lazo social, un fracaso en el lazo con mi compañero, un fracaso en lo que Freud llama la tercera identificación” (2005, p.23).⁷

Entonces ¿se trata de un objeto dado, construido o se está construyendo históricamente?

Los enfoques teóricos en uso en una disciplina tienen sus continuidades, rupturas y nuevas formaciones y encierran compromisos, consecuencias éticas y socioculturales peculiares, que contribuyen a distinguirlo de otros enfoques y sus efectos posibles (Martín, 2006, p.28). Por eso, el objeto no puede definirse de una vez para siempre, se produce en un desarrollo histórico

En el caso de la *psicopedagogía*, se pueden observar cambios de enfoques en diferentes profesionales, por ejemplo, Liliana González transitando desde una perspectiva reeducativa – recibida en su formación académica- a una clínica de corte psicoanalítica, o Clemencia Baraldi desde una clínica con enfoque piagetiano hacia una clínica psicoanalítica, producto de cómo la práctica fue interpelando su quehacer profesional.

También se pueden observar cómo ciertos conceptos se siguen desarrollando. Sara Pain (2003) inicia con un concepto de aprendizaje que amplía, a partir de su incursión por las artes plásticas, incluyendo la dimensión estética

(...) el aprendizaje individual de conocimientos se realiza a través de cuatro estructuraciones inconscientes: orgánica, corporal y estética, inteligente/lógica y dramática/simbólica. (...) La falla de la función de la ignorancia –como garantía de separación entre las diversas estructuraciones- produce diversos síntomas psicósomáticos, neuróticos, psicóticos. El síntoma definido por la incapacidad de aprender puede ser considerado un síntoma propio de la disfunción de la ignorancia. (pp. 23-24)

Habría que profundizar, en qué medida estos cambios de enfoques y redefiniciones conceptuales, han tenido algún impacto sobre la concepción acerca de lo que entienden que es la psicopedagogía.

Finalmente, nos preguntamos: ¿existe algún nivel de consenso respecto al objeto disciplinar de la psicopedagogía?

En términos generales, podemos decir que en el *campo de las ciencias sociales* y humanas el consenso entre los científicos acerca de cuál es el objeto de estudio de su disciplina es difícil de lograr e incluso de perpetuar – lo que no sería deseable-. Y como expresa R. Follari (2000) nada es menos natural que la determinación de los objetos de la ciencia (ideología)

Susana De Luque (2000) lo grafica muy bien para el caso de las ciencias sociales. Mientras para algunos el objeto es la acción social, para otros puede ser el hombre, los hechos sociales, los procesos de cambio o los sistemas sociales.

⁷ La tercera, se trataría de poder desprender la propia imagen del semejante: “Si yo sé que soy yo, luego puedo ver que tengo en común con los demás, pero si yo no sé quién soy, la dificultad en la tercera identificación es absoluta” (2005, P. 23).

Martín (2006) resalta que la relevancia de esta cuestión está dada en que, al aceptar que conviven distintas líneas teóricas en una ciencia social, se vuelve un dilema considerar al mismo tiempo que esas distintas líneas están suponiendo un mismo objeto al que concurren, y que, por lo tanto, comparten aspectos básicos del enfoque teórico-epistemológico.

En el caso de la psicopedagogía, por el recorrido preliminar en este artículo, podemos advertir un cierto consenso con relación a que el objeto de la psicopedagogía se configura en torno a dos dimensiones:

- Uno es el aprendizaje. Expresado de diferentes maneras: procesos de aprendizaje, autoría de pensamiento, sujeto en situación de aprendizaje
- Otro es el problema de aprendizaje. También expresado en términos de: perturbaciones de los procesos de aprendizaje, problemática del aprendizaje-inteligencia atrapada, trastorno de aprendizaje, sujeto que no aprende; el aprender y sus vicisitudes

Estos distintos modos de enunciar el objeto de la psicopedagogía, entendemos responden -como intentamos mostrar- a un enfoque teórico y epistemológico diferente en relación con las problemáticas propias de la disciplina.

Lo interesante de este "cierto consenso" respecto a que "esto" sea el objeto de la disciplina es que otorga una especie de lugar común en el discurso científico, hace que aquellos que nos ocupamos de la psicopedagogía nos reconozcamos hablando y discutiendo sobre lo mismo (sobre los aprendizajes, los sujetos y sus dificultades con los aprendizajes, los aspectos cognitivos e inconscientes, el vínculo con la familia y la escuela, entre otros), que no podamos eludir ciertas producciones y autores en el campo (como por ejemplo a Sara Paín, Alicia Fernández, Marina Muller), más allá de nuestros acuerdos y desacuerdos

No obstante, Martín reconoce que se trata de uno de los debates instalados, actualmente en la epistemología regional. Es decir, si el objeto construido en una disciplina social constituye un único objeto o varios. Es "uno" sólo, o ese "objeto" está conformado por varios "objetos teóricos" que responden a líneas teóricas divergentes, aun dentro de una misma disciplina. En nuestro caso, no sería lo mismo hablar de "inteligencia atrapada" que de "el aprender y sus vicisitudes"

En este debate, están también quienes consideran que, si a cada disciplina le corresponde un objeto, nos encontraríamos con que las disciplinas son cerradas, atadas a un objeto y la interdisciplina sería un grave problema. F. Schuster (en González Saibene, 2005) entiende – refiriéndose a la diferencia entre un sociólogo y un politólogo- que no se trata de un objeto diferente, sino que lo que cambia son las perspectivas de estudio y de abordaje porque las disciplinas se constituyeron sobre orígenes problemáticos distintos. Desde allí constituyen, en términos de Kuhn, sus matrices disciplinarias, sus juegos de lenguaje, reglas de procedimiento, métodos y estrategias distintas.

Esperamos, como para ir dando un primer cierre al tratamiento de esta temática, haber abierto nuevas preguntas en la comunidad académica y científica de los psicopedagogos, pues estamos convencidos que analizar el nivel de tratamiento y de esclarecimiento que tiene este tema al interior del campo puede tener

significativos efectos en la especificidad de nuestras prácticas científicas y profesionales, así como en la formación académica de nuestros estudiantes, futuros colegas.

Referencias

- Baraldi Cl. (1993) *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Editorial Homo Sapiens.
- Baraldi Cl. (2005). Diagnóstico en la infancia. Síntoma y Signo. Publicado en Untoiglich Gisela (coord) *Diagnósticos en la infancia*. Colección ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas.
- Bertoldi, Tovani y Cayuqueo (2019) ¿Es posible pensar a la psicopedagogía en términos de disciplina? *Revista Contextos de Educación UNR*. En prensa.
- Bixio, B. y Heredia, I. (2000). Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras. *Interdisciplina* 1(1): 83-94. Publicación del CIFFyH.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. C. Y Passeron, J. C. (1975) Epistemología y Metodología. En: *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- De Luque, S (2000). El objeto de estudio en las Ciencias Sociales. En: Díaz, E: *La Pos-Ciencia*. Editorial Biblos.
- Fernández, A (1987). *La inteligencia atrapada*. Editorial Nueva Visión.
- Fernández, A (2000) *Poner en juego el saber*. Editorial Nueva Visión.
- Follari, R (29 de agosto al 2 de septiembre de 2007). La formación imposible. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Recuperado el 10 de marzo 2020 de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2619-1.pdf>
- Follari, R (2000). Sobre el objeto y surgimiento de las ciencias sociales. En *Epistemología y Sociedad*. Homosapiens.
- Follari, R. (2013). Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar. *Pilquen -sección psicopedagogía-* 15(10): 1-7. [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-EpistemologiaCienciasYProfesiones-4690793%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-EpistemologiaCienciasYProfesiones-4690793%20(5).pdf)
- Follari, R. (2013). Entrevista. *Pilquen -sección psicopedagogía-* 15(10): 1-5. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2436/59129>
- Follari, R. (2016). Teoría científica y práctica profesional: relaciones no lineales e imprescindibles. *Pilquen -sección psicopedagogía-* 13(2): 39-47.
- González, L. (2001). *Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma*. Ediciones del Boulevard.

- Laino, D., Paín, S. y Ageno, R. (2003). *La psicopedagogía en la actualidad. Nuevos aportes para una clínica del aprender*. Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (1990) *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Labor
- Martín, A. (2006). *El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación*. (Tesis doctoral.) Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Paín, S. (1985). *Estructura inconsciente del pensamiento. Función de la ignorancia I*. Nueva Visión.
- Paín, S. (1985). *La génesis del inconsciente. Función de la ignorancia II*. Nueva Visión.
- Resolución 2.473 de 1984 [M.C. y E] Por la cual se establecen las Competencias del título de Licenciado en Psicopedagogía. 2 de Noviembre de 1984.
- Schuster, F. (2005) El objeto de intervención profesional: un mito del trabajo social. En Alicia González-Saibene. Documento.
- Zemmelman, H. (2002) Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro. En Gregorio Valera-Villegas. Editorial Latina.



¿Qué diferencia a las personas con dolor crónico? Variables claves en la evaluación psicológica

María José Lami Hernández,¹
majolami@msn.com

María Victoria Zambolin,²
victoriazamobolin@hotmail.com

María José Carabajal,³
majocarabajal@gmail.com

Resumen

El dolor se define como una experiencia sensorial y emocional, por tanto, compleja y subjetiva, donde se involucran aspectos afectivos, cognitivos y socioculturales. Las personas que padecen dolor crónico se ven afectadas en múltiples áreas vitales, incluyendo comorbilidad con otros problemas psicopatológicos, lo que dificultan su evaluación y abordaje. En el presente estudio se destaca las principales variables psicológicas que se muestran relevantes para diferenciar un perfil específico en personas con dolor crónico, dentro del modelo de Flexibilidad Psicológica. Para ello se ha evaluado la intensidad del dolor, la tendencia a la catastrofización del dolor, la vigilancia y conciencia del dolor, la aceptación del dolor, la inflexibilidad psicológica (fusión y evitación) y síntomas psicopatológicos en una muestra de 177 personas divididas en dos grupos, uno constituida por personas con dolor crónico (n=79) y otro grupo que conforma la muestra no clínica (n=98). Se realizó comparaciones de medias entre las muestras y se observó diferencias significativas en todas las variables estudiadas (exceptuando dos subescalas). Se discuten los resultados e implicancias para su evaluación y tratamiento.

Palabras Clave: Flexibilidad psicológica, dolor crónico, evaluación.

¹ Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Santiago del Estero.

² Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Santiago del Estero.

³ Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Santiago del Estero.

Abstract

Pain is defined as a sensory and emotional experience, therefore complex and subjective, where affective, cognitive and sociocultural aspects are involved. People with chronic pain are affected in multiple vital areas, including comorbidity with other psychopathological problems, making it difficult to assess and address. This study highlights the main psychological variables that are relevant to differentiate a specific profile in people with chronic pain, within the Psychological Flexibility model. For this, pain intensity, pain catastrophizing, pain awareness, pain acceptance, psychological inflexibility (fusion and avoidance) and psychopathological symptoms were evaluated in a sample of 177 people divided into two groups, one consisting of people with chronic pain ($n = 79$) and another group that makes up the non-clinical sample ($n = 98$). Comparisons of means between the samples were made and significant differences were observed in all the variables studied (except for two subscales). The results and implications for their evaluation and treatment are discussed.

Keywords: Psychological flexibility, chronic pain, assesment.

Introducción ⁴

El dolor crónico constituye uno de los problemas de salud más relevantes para la sociedad actual y posee un impacto significativo tanto sobre la calidad de vida de personas que lo experimentan, como sobre sus vínculos familiares, trabajo y comunidad en general (González, 2014).

Existen múltiples definiciones y acepciones del dolor. La más aceptada actualmente, es la de la Asociación Internacional para el Estudio del Dolor (IASP) que refiere al dolor como "una experiencia sensorial y emocional desagradable, asociada con un daño tisular, real o potencial, o descrita en términos de dicho daño" (1994). De esta definición se desprenden varios conceptos importantes. El primero, que el dolor es una experiencia subjetiva, donde intervienen aspectos emocionales y cognitivos, y por tanto diferente en cada individuo. El segundo es la existencia o no de una lesión tisular real (Melzack, 1999). Asimismo, la caracterización del dolor según su duración se diferencia entre agudo y crónico. El dolor agudo supone una señal biológica de peligro y/o daño tisular y conlleva una respuesta adaptativa y necesaria para la supervivencia y el mantenimiento de la integridad del organismo en un ambiente potencialmente hostil. Mientras que el dolor crónico es aquel que persiste más de tres meses y produce una constelación de síntomas secundarios como la ansiedad o la depresión y disminuye de forma significativa la calidad de vida (Pedrajas Navas y Molino González, 2008). Este tipo de dolor ha dejado de tener un papel protector y se convierte en una enfermedad en si misma con importantes repercusiones sobre quien lo padece.

Desde la actual perspectiva, el dolor es entendido como un fenómeno complejo y multidimensional, en el que el individuo no solo tiene una experiencia perceptiva sino también afectiva que está condicionada por múltiples elementos

⁴ Investigación financiada por la Secretaria de Ciencia y Técnica (SeCyT) Resolución N°249/2017 a través de la Universidad Católica de Santiago del Estero.

interactivos- biológicos, psíquicos y socioculturales (Truyols Taberner, Perez Pareja, Medinas Amorós, Palmer Pol, Sesé Abad, 2008).

Dentro de las patologías que cursan con Dolor Crónico se encuentran la artritis reumatoide (AR), fibromialgia (FM), artrosis, entre otras. La prevalencia del diagnóstico de AR se estima 0,3-0,8% de la población adulta de ambos sexos. La Sociedad Argentina de reumatología refiere que el 1% de la población general sufre AR (Cabo-Mesguer, Cerdá-Olmedo y Trillo Mata, 2017; Combe, Lukas y Morel, 2015). La FM posee una prevalencia en promedio de un 2,10% de la población mundial, en Latinoamérica la FM es de 1,12%, no existiendo en la literatura datos epidemiológicos a nivel local. Además del dolor, las personas que sufren patologías reumáticas con dolor crónico padecen de otros síntomas que afectan significativamente a la calidad de vida de manera multidimensional. Las patologías de dolor crónico afectan más a mujeres que a hombres (3:1) (Casals y Samper, 2004), además las primeras se ven más afectadas en cuanto a su calidad de vida a nivel mental.

La amplitud del malestar en estos pacientes configura una dificultad en su abordaje y sobre la efectividad del tratamiento. A pesar de que son múltiples los estudios desde la interdisciplinariedad que lo abordan, la variabilidad en las medidas de resultado entre los ensayos clínicos dificulta las evaluaciones de eficacia y efectividad de los tratamientos (Dworkin et al., 2005). Es por ello, que la Iniciativa en Métodos, Medidas y Evaluación del dolor en ensayos clínicos (IMMPACT, por sus siglas en inglés) recomiendan 6 áreas principales que se deben evaluar en pacientes con dolor crónico, estos son: 1-dolor, 2-funcionamiento físico, 3-funcionamiento emocional, 5-auto-reportes de mejoría y satisfacción con el tratamiento, 6- y, disposición al cambio. Asimismo, refiere que es necesario complementar estas medidas con aspectos específicos del modelo terapéutico que se esté evaluando.

Uno de los modelos psicopatológicos con creciente evidencia empírica y repercusiones a nivel terapéutico de estos pacientes es el modelo de Flexibilidad Psicológica. Este modelo general de bienestar psicológico se define como la capacidad del ser humano de interactuar con la experiencia interna, permitiendo una cualidad de atención consciente y voluntaria al momento presente de una manera que le permita actuar en sintonía guiado por valores o metas personales, incluye la capacidad de cambiar o de perseverar en su conducta en relación a las contingencias, en lugar de evitar, resistir o luchar contra el malestar (McCracken y Morley, 2004). La Flexibilidad Psicológica posee seis facetas en interrelación: aceptación, defusión, atención al momento presente, la perspectiva del yo (o self) como contexto, las acciones comprometidas y los valores vitales.

Los procesos involucrados en la Flexibilidad Psicológica se han evaluado en personas con dolor crónico. Por ejemplo, la aceptación del dolor, entendida como la disposición a experimentar las sensaciones de dolor sin intentar cambiarlo, disminuirlo o evitarlo explica un importante porcentaje del funcionamiento diario en personas con fibromialgia (Trainor, Baranoff, Henke y Winefield, 2019). Asimismo, en nuestro contexto de Santiago del Esopo se ha observado una correlación inversa entre la aceptación del dolor crónico y síntomas de ansiedad y depresión y una correlación positiva con el funcionamiento en la vida cotidiana (Lami, Zambolin, y Carabajal, en prensa). Asimismo, la aceptación se ha evaluado junto a la catastrofización del dolor con el objetivo de evaluar si estas dos variables median la relación entre la intensidad del dolor y los síntomas psicopatológicos. Se observó en pacientes con fibromialgia

que la catastrofización del dolor posee un efecto mediador (más importante) sobre los síntomas de ansiedad y depresión (Lami, Martínez, Miró, Sánchez y Guzmán, 2018). En este mismo estudio se observó que las personas con fibromialgia poseen niveles de catastrofización mayores y niveles de aceptación menores significativamente que las personas sanas. La catastrofización del dolor refiere a un pensamiento distorsionado y extremo sobre la cualidad amenazante del dolor, junto a una incapacidad para dejar de pensar en ello, y la evaluación negativa sobre la capacidad de la persona para afrontarlo. Diversos estudios han evaluado y está demostrada la vinculación de esta creencia catastrófica sobre las sensaciones dolorosas y la exacerbación del malestar asociado al dolor crónico (para una revisión véase Quartana, Campbell y Edwards, 2009). Otras de las variables estudiadas en los modelos han sido la conciencia y vigilancia al dolor, la cual se define como la tendencia a estar hipervigilante a las sensaciones dolorosas, en un constante escaneo corporal para evaluar los cambios en la intensidad del dolor (Crombez, Van Damme y Eccleston, 2005); lo cual intensificaría la respuesta de activación ante la detección de sensaciones asociadas al dolor en personas con estas patologías. Estudios de meta-análisis han demostrado que el entrenamiento en focalizar la atención al momento presente, en lugar de reducirse a las experiencias de dolor, el entrenamiento en mindfulness específicamente, han resultado de utilidad para pacientes con dolor crónico (Veehof, Trompetter, Bohlmeijer y Schreurs, 2016).

También la inflexibilidad psicológica, que es la contracara de la salud mental, ha sido relacionada en pacientes con dolor crónico con una menor calidad de vida y mayores niveles de malestar emocional evaluados por síntomas ansiosos y depresivos (Puelles Flores, 2016).

Otras investigaciones se han interesado en conocer la sintomatología psicopatológica comórbida al dolor crónico y los rasgos de personalidad o perfiles psicológicos de las personas que padecen dolor crónico. Siguiendo esta línea, Garaigordobil y Govillard (2016) realizaron un estudio comparativo sobre síntomas psicopatológicos entre personas con y sin FM, administrando el Cuestionario de 90 Síntomas Revisado (SCL-90-R), observándose que las personas con FM mostraron puntuaciones medias significativamente más altas en todos los síntomas psicopatológicos (somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide, psicoticismo) y en los tres índices de malestar general. Dichos resultados poseen importantes implicaciones para el tratamiento de la FM. En el mismo sentido, Redondo Delgado, León Mateos, Pérez Nieto, Jover y Abasolo Alcazar (2008) en una revisión de las variables psicológicas relacionadas a la AR sugieren que las emociones negativas (ansiedad, depresión e ira) parecen estar presentes de forma más marcada en los pacientes con AR que en la población sana. Los resultados muestran una mayor prevalencia de trastornos psicológicos en los pacientes con AR que en los sujetos sin la enfermedad (He et al., 2008).

Teniendo en cuenta los resultados mencionados resulta pertinente preguntarse ¿resulta diferente la manifestación de la sensación de dolor, la aceptación del dolor, la atención al dolor y la inflexibilidad en personas con dolor crónico y las personas sanas? Y además, ¿los síntomas psicopatológicos se presentan en mayor intensidad en estos pacientes que en personas sanas? El presente trabajo de investigación posee como objetivo medir las variables cognitivo-afectivas

asociadas al modelo de Flexibilidad Psicológica y sintomatología de malestar psicopatológico en personas que padecen dolor crónico. Asimismo, se propone comparar estos valores con los de personas sanas para determinar si existen perfiles diferenciales.

Método

Diseño

El presente estudio corresponde a un diseño descriptivo y con alcance comparativo de corte transversal según la definición de León y Montero (2007).

Participantes

Para el presente estudio fueron evaluados 177 personas divididas en dos grupos, uno constituida por personas con dolor crónico (n=79) y otro grupo que conforma la muestra no clínica (n=98). La muestra de personas con dolor crónico (DC) estuvo compuesta por 76 mujeres y 3 hombres, promedio de edad de 52,22 años (DE=11,64), que fueron diagnosticados y derivados por su médico reumatólogo y desde la Asociación de Artritis Reumatoide de Santiago del Estero. Todos los participantes de dicha muestra cumplieron los criterios de inclusión: 1) tener una edad comprendida entre 18 y 70 años, 2) haber recibido el diagnóstico de artritis, artrosis, fibromialgia u otras, y 3) ausencia de otras enfermedades médicas de importancia (incluyendo obesidad, embarazo, cáncer, etc.), o trastornos psicológicos graves como trastornos psicóticos, depresión con ideación suicida o abuso de sustancias (según los criterios diagnósticos del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales). Este grupo quedó conformado por 44 (55,7%) pacientes con diagnóstico de artritis reumatoide, 20 (25,3%) con fibromialgia, 10 (12,7%) con artrosis y 5 (6,3%) con dolor crónico sin diagnóstico específico.

Mientras que la muestra no clínica estuvo compuesta por 98 personas (82 mujeres y 16 hombres) promedio de edad de 46,51 (DE=10,34), los cuales fueron contactados en contextos no asistenciales. La totalidad de los participantes de la muestra cumplieron con los criterios de inclusión: 1) tener una edad comprendida entre 18 y 70 años; y 2) no presentar problemas o enfermedades físicas ni psicológicas actuales.

Procedimientos e instrumentos

Se utilizaron cuestionarios de auto-informe con el objetivo de recabar información sobre las variables sociodemográficas (género, edad, estado civil, nivel de estudios, situación laboral y autopercepción de su estado de salud), sobre el dolor y otros aspectos cognitivo-afectivos. Los pacientes del grupo clínico fueron contactados para una entrevista personal, con el objetivo de informar y responder cualquier duda sobre su participación en el estudio y evaluar los criterios de inclusión. Mientras que los participantes de la muestra control fueron contactados en distintos ámbitos (familiares y amigos de los participantes de la investigación). Todos los participantes ofrecieron su consentimiento informado antes de responder los cuestionarios. El tipo de muestreo fue no-probabilístico intencional.

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

Cuestionario de Dolor McGill, Versión Abreviada. Explora la experiencia de dolor utilizando 15 descriptores verbales de dolor (sensorial y afectivo), un índice de dolor actual y una escala analógica visual para evaluar la intensidad del dolor durante la última semana (de 1= "sin dolor" a 10= "dolor extremo"). Su uso ha sido ampliamente extendido en pacientes de todas las culturas, la versión en español ha mostrado ser válida (Lázaro et al., 2001).

Cuestionario de Aceptación del Dolor Crónico (CPAQ, adaptación española de Rodero et al., 2010). Explora a través de 20 ítems el compromiso con las actividades y la disposición al dolor, ambos factores conforman la puntuación total de aceptación. Los ítems se valoran en una escala comprendida entre 0 ("nunca cierta") y 6 ("siempre cierta"). La versión adaptada España ha mostrado adecuados índices de fiabilidad y validez.

Escala de Catastrofización del Dolor (PCS). Incluye 13 ítems que evalúan las cogniciones catastrofistas acerca del dolor mediante tres subescalas: rumiación, magnificación e indefensión ante el dolor. Los ítems se responden según una escala comprendida entre 0 ("nada en absoluto") y 4 ("todo el tiempo"). La adaptación española de esta escala muestra adecuada propiedades psicométricas (García-Campayo, Rodero, Alda, Sobradie, Montero, Montero, 2008).

Escala de Vigilancia y Conciencia del Dolor (PVAQ). Examina la atención al dolor y la atención a los cambios del dolor, a través de 16 ítems de respuesta tipo Likert que va de 0 ("nunca") a 5 ("siempre"). Para el presente estudio se utiliza la puntuación total de la versión española que ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas (Martínez, Miró, Sánchez, Lami, Prados, Ávila, 2014).

Cuestionario de 90 Síntomas Revisado (SCL-90-R). Evalúa el malestar subjetivo actual a través de 90 ítems que describen una alteración psicopatológica concreta y pueden identificar patrones sintomáticos. Consta de nueve dimensiones primarias y tres índices globales de malestar psicológico. Todos los ítems se valoran entre 0 ("en absoluto") y 4 ("mucho o extremadamente") y se le pide que valore si ha sufrido de este síntoma en la última semana. Las dimensiones son: somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide, psicoticismo, y síntomas adicionales. Los índices globales son: Índice de Severidad Global (IGS), refiere a la cantidad de síntomas presentes en relación a su intensidad, es un muy buen indicador del nivel actual de la severidad del malestar; Total de Síntomas Positivos (TSP), refiere a la cantidad total de síntomas; y el índice de Malestar Sintomático Positivo (IMSPP), que pretende evaluar el estilo de respuesta indicando si la persona tiende a exagerar o a minimizar la sintomatología. Se utilizará la adaptación argentina de Casullo y Pérez (2008) que ha mostrado adecuada niveles validez estructural y convergente y adecuados valores de consistencia interna y fiabilidad test-retest.

Escala de inflexibilidad Psicológica en el dolor (PIPS). Este instrumento evalúa a través de 12 reactivos, dos componentes de la inflexibilidad psicológica: evitación (8 ítems) y fusión cognitiva (4 ítems). Posee una escala de respuesta tipo Likert desde 1 ("nunca cierta") a 7 ("siempre cierta"). La traducción y adaptación al español mostró altos valores de consistencia interna, así como adecuados niveles de confiabilidad test-

retest y validez externa en una muestra de personas con fibromialgia (Rodero, Pereira, Perez-Yus, Casanueva, et al., 2013)

Análisis de datos

Con el objetivo de indagar sobre las variables sociodemográficas se realiza una descripción en términos de frecuencia y porcentajes en cada categoría.

Consecutivamente, para evaluar las diferencias en las variables cognitivo-afectivas entre el grupo clínico y no clínico se utiliza la Prueba T para para diferencia de medias en muestras independientes, sobre las variables Aceptación del Dolor Crónico, Catastrofización del Dolor, Conciencia y Vigilancia ante el Dolor, Inflexibilidad Psicológica, y por último los Síntomas Psicopatológicos, entre las personas que padecen dolor crónico y la muestra control sana. El nivel de significación estadística se estimará en 0,05 o inferior. Y finalmente, se realiza una comparación de la cantidad de personas del grupo clínico y control que se ven afectadas por síntomas psicopatológicos (SCL 90-R) de manera clínicamente significativa teniendo en cuenta los puntos de corte de los baremos de población normal publicados por Casullo y Pérez (2008).

Resultados

En primer lugar, se realiza análisis descriptivo de la muestra conformada. En cuanto al género, estado civil, nivel de estudios, situación laboral y estado de salud reportado por ellos mismo. En la Tabla 1 se observan los resultados de ambas muestras en su frecuencia y porcentaje. Se observa en la situación laboral un porcentaje de 8,9% de personas con dolor crónico que informa baja laboral, esto refiere a cualquier tipo de licencia por enfermedad justificada por un médico, teniendo un empleo en relación de dependencia. En contraposición, ninguna persona del grupo control informó dicha situación laboral. En cuanto al estado de salud, nadie en el grupo control manifestó padecer de mala salud, sin embargo, el 17,7% del grupo clínico se identificó con esta opción.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de las variables socio-demográficas de ambos grupos.

	DC=79 N (%)	Control=98 N (%)
Género		
Mujer	76 (96,2)	82 (83,7)
Varón	3 (3,8)	16 (16,3)
Estado civil		
Casada/o	37 (46,8)	43 (43,9)

Soltera/o	16 (20,3)	23 (23,5)
Separado/divorciado	14 (17,8)	17 (17,3)
Viuda/o	10 (12,7)	5 (5,1)
Unido de hecho	2 (2,4)	10 (10,2)
Nivel de estudios		
Primaria	15 (19)	4 (4,1)
Secundaria	37 (46,8)	26 (26,5)
Formación profesional/Universitario	27 (34,2)	68 (69,4)
Situación laboral		
Estudiante	1 (1,3)	4 (4,1)
Trabajador activo	32 (40,5)	80 (81,6)
Jubilada/pensionada	26 (32,9)	9 (9,2)
Desempleada	13 (16,5)	5 (5,1)
Baja laboral*	7 (8,9)	0
Estado de salud		
Mala	14 (17,7)	0
Aceptable	42 (53,2)	13 (13,3)
Buena	21 (26,6)	66 (67,3)
Excelente	2 (2,5)	19 (19,4)

Posteriormente, se compara las variables cognitivo-afectivas y síntomas psicopatológicos entre el grupo de DC y el grupo control. En la Tabla 2 se observan las medias, desvíos estándar para todas las variables evaluadas.

Como era de esperar, se observan valores significativamente mayores en la muestra clínica en cuanto a su auto-informe sobre el dolor a nivel sensorial ($t = 6,04$; $p < 0,001$), afectivo ($t = 3,65$; $p < 0,01$) y en lo que respecta la escala de valoración del dolor en la última semana ($t = 7,79$; $p < 0,001$). En esta última, se solicita a las personas que puntúen en una escala analógica visual que va del 1 al 10 según la intensidad de dolor percibida en la última semana. El promedio para la muestra control fue de 2,54 (DE = 2,75) y para los pacientes con DC fue de 6,32 (DE = 2,52). Observamos en estos datos que el dolor es una experiencia presente en ambos grupos, aunque un nivel superior a 5, como es el caso del grupo de DC, ya puede identificarse como problemático.

Adicionalmente, este estudio plantea el interrogante sobre que otras variables manifiestan diferencias entre estos dos grupos. En este sentido se analizan las variables asociadas al modelo de Flexibilidad Psicológica. En cuanto a la Aceptación del Dolor Crónico (CPAQ) se evidenciaron diferencias significativas en relación a la aceptación del dolor, escala total ($t = -5,26$), y en la subescala aceptación ($t = -6,30$; ambas $p < 0,001$) observándose mayor apertura hacia el dolor en la muestra no clínica. Por el contrario, no se observaron diferencias en relación a la variable compromiso hacia las tareas ($t = -0,10$); es decir que ambos grupos manifiestan sin diferencias una orientación y una actitud de compromiso con la realización de actividades, sin embargo, las personas con dolor crónico arrastran significativamente menor disposición, apertura y aceptación a la experiencia de dolor.

En relación a la variable Catastrofización del Dolor (PCS) se observan diferencias significativas en la totalidad de la escala ($t = 5,85$; $p < 0,001$) observándose mayores niveles en la muestra clínica, es decir que los pacientes con DC poseen una visión más negativa sobre su dolor, viéndolo como amenazante, piensan mucho sobre él y se sienten incapaces de controlarlo. Se observaron medias significativamente mayores en las variables de Rumiación ($t = 5,41$; $p < 0,001$), Magnificación ($t = 4,86$; $p < 0,001$) e Indefensión ($t = 5,85$; $p < 0,001$). Las personas con DC poseen mayores dificultades para apartar su mente del dolor, sin poder dejar de pensar en él (rumiación). Así como también existe una exageración de las propiedades amenazantes del estímulo doloroso (magnificación) y una estimación de no poder hacer nada para influir sobre él (indefensión).

Otra de las variables analizadas, la Vigilancia y Atención al Dolor, también muestra valores estadísticamente más altos en pacientes con DC en la escala total ($t = 6,72$), en la subescala de atención al dolor ($t = 6,60$) y en la subescala atención a los cambios del dolor ($t = 5,58$; todas $p < 0,001$). Esto refiere que los pacientes con DC prestarían mayor atención al dolor, siendo más conscientes y estando hipervigilantes a cualquier síntoma a nivel corporal y, más específicamente, sensaciones dolorosas. Así como también mayor sensibilidad a aspectos relacionados a aumentos y disminución del dolor.

Por último, se evidenciaron diferencias en la variable Inflexibilidad Psicológica (PIPS), la cual se compone de la Evitación y Fusión Cognitiva. Los pacientes con DC poseen mayores niveles de evitación ($t = 6,61$; $p < 0,001$) manifestando una tendencia

en promedio mayor que las personas de la muestra no-clínica a apartarse de actividades valiosas ante la presencia del dolor o ante las creencias o expectativas de que éste surja. De la misma manera, mostraron significativamente mayores niveles de Fusión Cognitiva ($t= 5,53$; $p < 0,001$). Esta variable sugiere que las personas con DC tienden a enredarse con pensamientos asociados al dolor, por lo que poseen dificultad para distanciarse de las creencias o interpretaciones acerca del dolor y sus causas.

Además de las variables cognitivo-afectivas, que intentan contextualizar y comprender los aspectos psicológicos subyacentes de la experiencia de malestar asociado al dolor crónico, en la Tabla 2 se muestran los valores de síntomas psicopatológicos en ambas muestras. Los resultados permiten observar puntuaciones medias significativamente superiores en los participantes con dolor crónico en casi todos los síntomas psicopatológicos ($p < 0,05$), exceptuando a la subescala hostilidad. Así también se observaron diferencias significativas en el índice global de severidad (IGS) ($t = 2,24$; $p < 0,05$), en el total de síntomas positivos (TSP) ($t = 5,49$) y en el índice de malestar sintomático positivo (IMSP) ($t = 5,19$; ambos $p < 0,001$). El IGS se calcula sumando las puntuaciones de cada uno de los ítems que refieren a síntomas específicos sobre la cantidad de ítems respondidos, es un buen indicador del nivel del malestar general y nos ofrece información importante si lo vemos en el baremo. En cuanto al TPS la muestra clínica manifiesta una puntuación bruta de 47,05 (DE = 20,20) y en la muestra sana de 31,39 (DE = 17,66). Los autores de este instrumento refieren que puntuaciones brutas en este índice iguales o inferiores a 3/4 son consideradas como indicadores de un intento consciente de mostrarse mejores de lo que realmente están con el objetivo de ofrecer una imagen positiva. Y por el contrario, puntuaciones brutas superiores a 50/60 indican una tendencia a exagerar sus patologías. Aunque estas conclusiones refieren a población normal, en ambos grupos de este estudio se observa puntuaciones brutas dentro de los parámetros fiables que descartan simulación o disimulación. En cuanto al IMSP, refiere al cociente entre la suma total de respuestas sobre la cantidad de respuestas positivas, es decir, distintas de cero. Se observan también aquí puntuaciones brutas en ambas muestras que descartan tendencias a minimizar o maximizar, vale decir se descartan valores que refieren a fingimiento. En la Tabla 2 se observan los datos mencionados.

Tabla 2. Comparación de las variables cognitivo-afectivas entre el grupo clínico y no clínico.

	M (DE)	M (DE)	T
	Clínico	No clínico	
Dolor (McGill)			
Sensorial	9,25 (7,49)	2,09 (4,09)	6,04***
Afectivo	3,28 (4,07)	0,89 (2,41)	3,65**
Total	11,96 (9,62)	2,96 (6,16)	9,63***
VAS	6,32 (2,52)	2,54 (2,75)	7,79***
CPAQ			
Aceptación del dolor	20,97 (11,95)	33,72 (14,18)	-6,30***
Compromiso con las actividades	35,76 (14,04)	36,00 (15,66)	-0,10
Total	55,72 (17,08)	70,24 (18,72)	-5,26***
PCS			
Rumiación	8,52 (4,52)	5,01 (4,02)	5,41***
Magnificación	4,42 (3,39)	2,22 (2,56)	4,86***
Indefensión	8,10 (5,89)	3,48 (4,50)	5,85***
Total	20,85 (12,40)	10,81 (10,22)	5,85***
PVAQ			
Atención al dolor	27,90 (11,49)	17,70 (8,88)	6,60***
Atención a cambios del dolor	20,25 (7,97)	13,33 (8,30)	5,58***
Total	48,23 (18,15)	31,03 (15,60)	6,72***
PIPS			
Evitación	31,05(13,26)	19,38 (10,03)	6,61***
Fusión Cognitiva	20,06 (5,83)	14,55 (7,10)	5,53***
Total	51,37 (17,51)	34,01 (15,73)	6,88***

SCL 90 R			
Somatizaciones	1,56 (0,92)	,66 (0,59)	7,81***
Obsesiones y Compulsiones	1,56 (0,98)	,82 (0,71)	5,76***
Sensibilidad Interpersonal	,88 (0,78)	,58 (0,56)	2,93**
Depresión	1,40 (0,95)	,76 (0,66)	5,19***
Ansiedad	1,13 (0,98)	,64 (0,62)	4,05***
Hostilidad	,69 (0,69)	,55 (0,54)	1,49
Ansiedad Fóbica	,78 (0,85)	,24 (0,42)	5,50***
Ideación Paranoide	,94 (0,86)	,65 (0,64)	2,58*
Psicoticismo	,78 (0,75)	,36 (0,80)	3,54***
Síntomas Adicionales	1,34 (0,90)	,66 (0,63)	5,85***
Índice global de severidad (IGS)	2,41 (7,91)	,61 (0,52)	2,24*
Total síntomas positivos (TSP)	47,05 (20,20)	31,39	5,49***
Índice de malestar sintomático (IMSP)	2,07 (0,68)	(17,66)	5,19***
		1,60 (0,51)	

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Para el análisis de los síntomas psicopatológicos medidos a través del SCL 90-R, se tiene en cuenta el estudio de Casullo y Pérez (2008). Se analizan los resultados según el baremo argentino para adultos (entre 25 y 60 años). Los autores refieren que dadas las diferencias encontradas en las puntuaciones entre la muestra porteña y su original realizada en EEUU es imprescindible el uso de baremos locales (Casullo y Pérez, 2008). Se ha tomado la puntuación de 63 como punto de corte para establecer malestar clínico severo derivado de los síntomas psicopatológicos. Desde allí se han dividido las muestras en dos subgrupos: los más afectados (puntuaciones \geq a 63) y los que no manifiestan sintomatología significativa (puntuaciones \leq a 62) en cada una de las escalas del cuestionario. En la Tabla 3 se muestra la frecuencia y porcentaje de los subgrupos para ambas muestras, clínica y control. Se observa que en todas las escalas hay un mayor porcentaje de personas en el grupo de dolor crónico que manifiesta malestar sintomático severo. Un 32,7% del grupo de DC manifiesta un índice de malestar global alto, en contraste con el 7,1% del grupo control.

Tabla 3. Frecuencias y porcentaje de la muestra con puntuaciones clínicamente significativas

	DC N=79 (%)		Control N=98 (%)	
	Si	No	Si	No
Síntomas (SCL-90 R)				
Somatizaciones	31 (39,2)	48 (60,8)	10 (10,2)	88 (89,8)
Obsesiones y Compulsiones	25 (31,6)	54 (68,4)	9 (9,2)	89 (90,8)
Sensibilidad Interpersonal	17 (21,5)	62 (78,5)	5 (5,1)	93 (94,9)
Depresión	24 (30,4)	55 (69,6)	8 (8,2)	90 (91,8)
Ansiedad	20 (25,3)	59 (74,7)	8 (8,2)	90 (91,8)
Hostilidad	6 (7,6)	73 (92,4)	4 (4,1)	94 (95,9)
Ansiedad Fóbica	24 (30,4)	55 (69,6)	6 (6,1)	92 (93,9)
Ideación Paranoide	13 (16,5)	66 (83,5)	6 (6,1)	92 (93,9)
Psicoticismo	23 (29,1)	56 (70,9)	9 (9,2)	89 (90,8)
Índice global de severidad (IGS)	26 (32,9)	53 (67,1)	7 (7,1)	91 (92,9)
Total síntomas positivos (TSP)	22 (27,8)	57 (72,2)	10 (10,2)	88 (89,8)
Índice de malestar sintomático (IMSP)	27 (34,2)	52 (65,8)	4 (4,1)	94 (95,9)

Conclusiones y discusión

El presente estudio tuvo como objetivo comparar las variables cognitivo-afectivas y de malestar psicopatológico entre las personas que padecen dolor crónico y las personas sanas. Para ello se analizó una muestra clínica (N=79) de personas que padecen enfermedades que cursan con dolor crónico de los cuales su mayoría fueron pacientes con diagnóstico de artritis reumatoide. Y un grupo que conformó la muestra no clínica que estuvo compuesta por 98 personas que no presentaron problemas o enfermedades físicas ni psicológicas actuales.

Como era de esperar, el grupo con dolor crónico reportó mayores niveles de padecimiento de sensaciones de dolor a nivel sensorial, afectivo y en cuanto al dolor en la última semana.

Analizando las diferencias en las variables asociadas al modelo de Flexibilidad Psicológica se puede observar que los pacientes con dolor crónico mostraron valores significativamente más problemáticos (es decir, asociados a la inflexibilidad psicológica) en todas las variables (excepto en compromiso con las tareas) que las

personas sanas; es decir por lo que se podría concluir que las formas de sentir, pensar y comportarse son diferentes en personas que padecen dolor crónico y aquellas que no.

Con respecto a la variable Catastrofización del Dolor definida como una orientación exageradamente negativa hacia el dolor, está empíricamente relacionada con un impacto negativo en el estado de salud general. En este estudio se observa que las personas con dolor crónico muestran valores significativamente más altos en la puntuación total y en todas las subescalas: indefensión (ej. *"siento que no puedo aguantar más"*), rumiación (*"no dejo de pensar en otras experiencias de dolor"*) y magnificación (*"las sensaciones de dolor me aterrorizan"*). Estos resultados coinciden con comparaciones realizadas entre pacientes con FM y mujeres sanas (Lami, Martínez, Sánchez, Miro y Guzmán, 2018). En este mismo estudio también se evaluó observándose diferencias en la aceptación del dolor crónico entre los grupos. Como observamos en la presente muestra las personas con dolor crónico mostraron niveles significativamente menores en la Aceptación del Dolor Crónico. La disposición para aceptar las sensaciones de dolor refiere a un proceso psicológico que ha recibido mucho interés en los últimos años, debido a que da lugar a intervenciones terapéuticas específicas como la Terapia de Aceptación y Compromiso (Feliu-Soler, Montesinos, Gutiérrez-Martínez, Scott, McCracken y Luciano, 2018) la cual promueve la flexibilidad psicológica. Sin embargo, en la presente muestra se observa que no hay diferencias en la subescala de compromiso con las tareas entre pacientes con dolor crónico y las personas sanas. Esto revela que las personas, aun con la experiencia interna de dolor y en la lucha por resistirse a éste, poseen el mismo compromiso y orientación hacia las actividades que las personas sanas. El instrumento utilizado no permite evaluar la función de esta orientación hacia las tareas ni tampoco el nivel de malestar asociado a "hacer las cosas aun con dolor". Por lo que resultaría interesante indagar cualitativamente en este sentido.

También se observan diferencias significativas en la escala de vigilancia y conciencia al dolor, en ambas subescalas. Las personas con dolor crónico están hipervigilantes al dolor y a los cambios de éste (ej. *"presto mucha atención al dolor"* y *"noto enseguida los efectos de la medicación en el dolor"*, respectivamente). No se han encontrado estudios en nuestro contexto que evalúen esta variable en pacientes con dolor crónico.

De la misma manera, la muestra clínica mostró significativamente mayores niveles de inflexibilidad psicológica ante el dolor, medida desde la evitación (*"cuando tengo dolor, cancelo las actividades planeadas"*) y la fusión cognitiva (*"necesito entender que está mal para poder seguir adelante"*). Ésta es una variable fundamental en el modelo de Flexibilidad Psicológica, pero no hay datos de investigaciones en nuestro contexto. Esto puede ser debido a la inexistencia de instrumentos válidos en nuestro medio para medirla.

La correcta evaluación psicológica del Dolor Crónico desde las variables arriba mencionadas resulta fundamental para establecer un adecuado tratamiento y reconocer los aspectos psicológicos implicados en la enfermedad, que posee relevante implicación en el tratamiento interdisciplinario y en el pronóstico. El modelo de Flexibilidad Psicológica implica acompañar al paciente con dolor crónico para que pueda construir una vida valiosa y significativa con el dolor.

En cuanto a los síntomas psicopatológicos se observa que una importante frecuencia de personas con dolor crónico sufre de los síntomas de manera clínicamente significativa. En mayor proporción que la muestra no clínica. Estos resultados son coincidentes con los datos aportados por Garaigordobil y Govillard (2016), en un estudio comparativo de síntomas psicopatológicos en personas con y sin FM. Así como también Mur Marti, LLordés, Custal Jorda, Gemma Lopes y Martinez Pardo (2017) sostienen que los pacientes con FM suelen tener importante comorbilidad y destaca la presencia de patología psiquiátrica o psicológica.

Siguiendo la línea de estos resultados Redondo Delgado, León Mateos, Perez Nieto, Jover Jover y Abasolo Alcaraz (2008) compararon emociones negativas en pacientes con AR y personas sin la enfermedad y se encontraron diferencias significativas en medidas de ansiedad, depresión e ira a comparación de la muestra no clínica.

Cabe destacar la importancia de evaluar los síntomas psicopatológicos como entidades separadas y no como trastornos propiamente dichos, siguiendo a Redondo Delgado et al. (2008) evaluando las patologías directamente se deja de explorar un porcentaje importante de pacientes que presentan altos niveles de síntomas psicopatológicos sin cumplir criterios para el diagnóstico de una entidad nosológica propiamente dicha.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, cabe destacar que la mayoría de los instrumentos se encuentran adaptados y validados para población española, debiendo hacerse una correcta adecuación para población local.

Resulta interesante profundizar aún más en aspectos no explorados de la Flexibilidad Psicológica como por ejemplo el Cuestionario de Aceptación y acción (AAQ-II) el cual nos permitiría conocer la relación entre otros procesos de la flexibilidad psicológica y la disposición a las actividades. Así como también el constructo Yo como Contexto, lo que demandaría realizar un estudio de validación del instrumento. Este constructo permite evaluar el sentido del Self (yo) como se define desde el Modelo de flexibilidad Psicológica como un proceso central que permite y se desarrolla directamente con los demás procesos de la flexibilidad psicológica sobre todo con la aceptación, la defusión y el contacto con el momento presente. Todos estos se reconocen como procesos funcionales necesarios de abordar en el tratamiento del Dolor Crónico desde la Terapia de Aceptación y Compromiso.

En conclusión, las formas de sentir, pensar y comportarse de las personas con Dolor Crónico difieren significativamente de las personas sin dolor. La evaluación sensible a estas diferencias podría aportar líneas de tratamiento apropiadas para el paciente y en coherencia con los modelos explicativos subyacentes a los tratamientos basados en la evidencia para dicha población.

Referencias

- Asociación Internacional para el Estudio del Dolor [International Association for the Study of Pain (1994). Education: terminology. Washigton. Recuperado de <https://www.iasp-pain.org/terminology?navItemNumber=576#Pain>
- Cabo-Meseguer, A., Cerdá-Olmedo, G., y Trillo-Mata, J. L. (2017). Fibromialgia: prevalencia, perfiles epidemiológicos y costes económicos. *Medicina clínica, 149*(10), 441-448.
- Casals, M. y Samper, D. (2004). Epidemiología, prevalencia y calidad de vida del dolor crónico no oncológico. Estudio ITACA. *Revista de la Sociedad Española del Dolor, 11*, 260-269
- Casullo, M. M. y Pérez, M. (2008) Inventario de síntomas SCL 90-R. Adaptación Argentina. Ficha de cátedra, Facultad de Psicología, UBA.
- Combe, B., Lukas, C., y Morel, J. (2015). Artritis reumatoide del adulto: epidemiología, clínica y diagnóstico. *EMC-Aparato locomotor, 48*(4), 1-17.
- Crombez, G., Van Damme, S., y Eccleston, C. (2005). Hypervigilance to pain: an experimental and clinical analysis. *Pain, 116*(1), 4-7.
- Dworkin, R. H., Turk, D. C., Farrar, J. T., Haythornthwaite, J. A., Jensen, M. P., Katz, N. P., ... y Carr, D. B. (2005). Core outcome measures for chronic pain clinical trials: IMMPACT recommendations. *Pain, 113*(1), 9-19.
- Feliu-Soler, A., Montesinos, F., Gutiérrez-Martínez, O., Scott, W., McCracken, L. M., & Luciano, J. V. (2018). Current status of acceptance and commitment therapy for chronic pain: a narrative review. *Journal of pain research, 11*, 2145.
- Garaigordobil, M., y Govillard, L. (2016). Síntomas psicopatológicos en personas con fibromialgia: Una reflexión. *Interdisciplinaria, 33*(2), 355-374
- González, A. M. (2014). Dolor crónico y psicología: actualización. *Revista Médica Clínica Las Condes, 25*(4), 610-617.
- He, Y., Zhang, M., Lin, E.H.B., Bruffaerts, R., Posada-Villa, J., Angenneyer, MC., Levinson, D., de Girolamo, G., Uda, H. et. al. (2008). Mental disorders among persons with arthritis: results from the World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine, 38*, 1639-1650
- Lami, M. J., Martínez, M. P., Miró, E., Sánchez, A. I., y Guzmán, M. A. (2018). Catastrophizing, acceptance, and coping as mediators between pain and emotional distress and disability in fibromyalgia. *Journal of clinical psychology in medical settings, 25*(1), 80-92.
- Lami, M. J., Zambolin, M. V. y Carabajal, M. J. (en prensa) Variables asociadas de malestar psicológico y funcionamiento de personas con dolor crónico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*.
- Lázaro, C., Caseras, X., Whizar-Lugo, V. M., Wenk, R., Baldioceda, F., Bernal, R., ... Baños, J. E. (2001) Psychometric properties of a Spanish version of the McGill

- Pain Questionnaire in several Spanish-speaking countries. *Clinical Journal of Pain*, 17(4), 365-374.
- León, I. y Montero, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- McCracken, L. y Morley, S. (2004) The Psychological Model: A basis for integration and progress in psychological approaches to chronic pain management. *Journal of Pain*, 15, 221-234.
- Melzack, R. (1999). *Pain and Stress. Psychosocial Factors in Pain Critical Perspectives*. Gatchel, R. J. y Turk, D.C. (eds.), New York: Guilford.
- Martí, T. M., Llordés, M. L., Jordà, M. C., Juan, G. L., y Pardo, S. M. (2017). Perfil de pacientes con fibromialgia que acuden a los centros de atención primaria en Terrassa. *Reumatología Clínica*, 13(5), 252-257.
- Pedrajas Navas, J. M., y Molino González, Á. M. (2008). Bases neuromédicas del dolor. *Clínica y Salud*, 19(3), 277-293.
- Puelles Flores, E. (2016). *Flexibilidad psicológica y aceptación del dolor como variables predictoras de calidad de vida y bienestar emocional en personas con dolor crónico* (Tesis de Maestría). Universidad de Oviedo, España.
- Quartana, P. J., Campbell, C. M., y Edwards, R. R. (2009) Pain catastrophizing: A critical review. *Expert Review of Neurotherapeutics* 9(5), 745-758. doi: 10.1586/ERN.09.34
- Redondo Delgado, M. M., León Mateos, L., Pérez Nieto, M. A., Jover Jover, J. A., & Abasolo Alcázar, L. (2008). El dolor en los pacientes con artritis reumatoide: variables psicológicas relacionadas e intervención. *Clínica y Salud*, 19(3), 359-378.
- Rodero, B., Pereira, J. P., Pérez-Yus, M. C., Casanueva, B., Serrano-Blanco, A., Rodrigues da Cunha Ribeiro, M., Luciano, J. V. & Garcia-Campayo, J. (2013) Validation of a Spanish version of the psychological inflexibility in pain scale (PIPS) and an evaluation of its relation with acceptance of pain and mindfulness in sample of persons with fibromyalgia. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11, 62-72. doi: <http://www.hqlo.com/content/11/1/62>
- Trainor, H., Baranoff, J., Henke, M. & Winefield, H. (2019). Functioning with fibromyalgia: The role of psychological flexibility and general psychological acceptance. *Australian Psychologist*, 54; 214–224. doi: 10.1111/ap.12363
- Truyols Taberner, M., Pérez Pareja, J., Medinas Amorós, M., Palmer Pol, A., y Sesé Abad, A. (2008). Aspectos psicológicos relevantes en el estudio y el tratamiento del dolor crónico. *Clínica y salud*, 19(3), 295-320.
- Veehof, M. M., Trompetter, H. R., Bohlmeijer, E. T., y Schreurs, K. M. G. (2016). Acceptance-and mindfulness-based interventions for the treatment of chronic pain: a meta-analytic review. *Cognitive behaviour therapy*, 45(1), 5-31.

ARTÍCULOS DE OPINIÓN Y ENSAYO

La comunicación y el grupo

Por **Revista Trazos** - 19 mayo, 2020

Por Ana Robledo Trejo

Facultad de Ciencias de la Salud – UCSE – anarobledotrejo86@hotmail.com

En los trabajos prácticos realizados por estudiantes, logramos observar diversos fenómenos comunicacionales que emergen de las relaciones lingüísticas de dominación en los vínculos. Es decir, que se manifiestan diversas dificultades en la comunicación, durante la realización de la tarea grupal, visualizándose la existencia de relaciones de poder en los vínculos.

Durante el cursado de la materia y por medio del espacio propuesto por la cátedra de formación práctica, se manifiestan diversas formas de representaciones sociales de cada integrante del grupo, sobre lo que significa trabajar en grupo.

Las comunicaciones en los grupos para compartir la información recaudada, de las observaciones en los trabajos grupales de los estudiantes, deben ser supervisadas para poder sostener una comunicación saludable y productiva, de las cuales puedan generarse pautas de conductas por las que cada integrante sea capaz de comunicar la información pertinente a la tarea grupal. Entonces, este espacio propuesto de supervisión, podrá generar un rol participante a los estudiantes, de la información adquirida por cada uno de ellos.

La realidad que se manifiesta en las actividades grupales de formación práctica, se encuentra enmarcada en un contexto socio-político asignado en el momento del transcurso de la materia Teoría y Procedimientos de análisis grupal. Cada actividad y las formas que seleccionen cada grupo de estudiantes, serán emergentes de las representaciones culturales que cada uno tiene sobre sus inquietudes respecto al contexto social.

Cada vez que los alumnos tienen la posibilidad de acceder a un campo de conocimientos, de información, de experiencias; el mundo y su realidad se amplía pero es imprescindible focalizar esos nuevos horizontes de conocimientos a través de la supervisión de los trabajos prácticos, indagando el por qué y para qué se realiza cada intervención y observación en los contextos grupales que indagan los estudiantes en formación práctica.

Los estudiantes son considerados como creadores de aquellos trabajos que son únicos e irrepetibles, donde cada grupo elabora y sintetiza desde una práctica supervisada y de un contexto social determinado, aquello que los inquieta e interesa y a la vez los nutre sobre las teorías y procedimientos de análisis grupal propuesto por la cátedra.

Los progresos tecnológicos y en especial los modernos sistemas de comunicaciones, están haciendo emerger a gran velocidad nuevas formas de intercambio y de organización grupal, lo cual hasta hace poco era impensado.

Por lo tanto, desde la cátedra se propone, no solo utilizar el aula como un espacio de intercambio de información y un escenario para trabajar en grupo, sino también utilizar las diversas tecnologías que ayudan a desarrollar determinadas competencias individuales y grupales, como la de selección de información, el análisis crítico de la misma y su organización como así también la articulación con las teorías de base.

La capacidad de síntesis, el análisis de la información, la creatividad en cada exposición y la gestión del tiempo que se determinara en cada encuentro grupal, como también la organización personal de cada estudiante, será determinado de lo innovador y artístico de cada grupo.

Entonces, podríamos inferir que la disposición que permite cada integrante en su actualización de conocimientos, será la capacidad de apertura para adquirir nuevos conocimientos y además, por ejemplo se puede utilizar de manera solidaria entre cada uno de ellos, diversos estímulos relacionados con las nuevas tecnologías en la comunicación (celulares, mail, whatsapp, instagram, etc.) para promover el trabajo colaborativo de cada estudiante.

En el transcurso de los años en que se realizó el trabajo en formación práctica, se manifestaron en diversos estudiantes la preocupación sobre la indagación de los problemas comunicacionales que emergen en la realización de las actividades grupales, ya que las mismas no son estáticas, sino que están en constante cambio.

Estos cambios se darían por causa, de que cada estudiante que integran los grupos de estudios, están regidos por intereses individuales y motivaciones singulares, que para unirse en una actividad grupal determinada, producen diversos conflictos en la comunicación y a su vez, una distorsión en los objetivos de la tarea grupal.

Los grupos que se forman con el objetivo primordial de llevar a cabo la tarea propuesta, con un soporte comunicativo óptimo, además son los más beneficiados por el espacio de supervisión que surge a partir de los docentes. Aquellos estudiantes que han utilizado

este recurso de supervisión, como así también las nuevas tecnologías de las comunicaciones, pudieron ir proponiendo nuevas formas de organización grupal, las cuales resultaron progresivamente más favorables para la tarea grupal.

Los grupos de estudiantes de formación práctica son seleccionados al comienzo del año lectivo del cursado de la materia y los integrantes son designados por ellos mismos para que de forma responsable puedan perdurar en el tiempo del cursado, como el resultado de la voluntad individual y también colectiva, que pueda impulsar a ser orientados a conseguir objetivos comunes.

Si se implementan las diversas herramientas propuestas, por ejemplo, el uso del aula como un espacio de intercambio de información y los recursos de la tecnología de la comunicación, entonces se podrá obtener en cada integrante del grupo, diferentes ambientes de aprendizaje grupal. Es decir, que se realizara configuraciones en las identidades grupales a partir de redes de interacción social y de poder tomar decisiones de estrategias sobre el trabajo en grupo.

El trabajo en grupo que se implementa, en el contexto educativo, es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que buscara en los estudiantes, que puedan desarrollar varias actividades concretas en grupo y que de manera cooperativa puedan llevar a cabo la tarea propuesta. Podemos observar que las estructuras de los trabajos grupales, sus roles y las funciones discursivas, son altamente dependientes de un solo formato de trabajo grupal, que a su vez impone un tipo de vinculación altamente repetitivo y pautado, considerado como único e incluso incuestionable. Esto, genera relaciones comunicacionales que son determinadas por modelos socio-políticos, los cuales brindan estilos de comunicación, produciendo dificultades en la elaboración de la tarea grupal, en los procedimientos de exposición de los trabajos y en las evaluación del conocimiento que los integrantes tienen.

Desde la concepción de la Psicología Social, consideramos al aprendizaje como algo que es precisamente todo lo contrario de la repetición, sino una adaptación activa a la realidad para transformarla y a la vez transformarnos. Podemos ser creativos, buscar lo artístico en cada uno, para poder fomentar una comunicación que lleve a la realización de la tarea grupal.

Nuestra construcción del pensamiento y de nuestro "decir" esta sostenido por acciones concretas que realizamos y edificamos como una arquitectura de lo correcto, aceptable y que no solo emanan de las paredes institucionales impuestas sino de las relaciones, funciones, roles, modelos y prácticas que en ella tienen lugar y que muchas veces reproducen las del orden social imperante en el que estamos inmersos.

Es decir que la manera de crear nuestro propio pensamiento puede ser modificado si nos entregamos a nuevas acciones que desordenen nuestras formas de comunicarnos, el lenguaje y las conductas. La importancia de este desorden radica en el impacto que la modalidad grupal tiene en términos de aprendizaje, ya que es un modo que aporta al desarrollo de diversas competencias de orden intelectual y social en los estudiantes, que serán de gran importancia para la vida, como en su trabajo (futuros colegas), que de manera especial favorecerá también en la formación de actitudes, valores, como la actitud de escucha, la tolerancia y la apertura, entre otras aptitudes psicológicas.

En los modelos impuestos de relación interpersonal y vincular en los que coexisten las situaciones de los trabajos grupales, se observa el monopolio de la autoría de la palabra-pensamiento con patrones reiterativos de una práctica y no de una autoría creadora en los estudiantes, ya que aquello novedoso no puede contribuir a configurar aspectos de una identidad científica dependiente a la que los estudiantes están inmersos y consideran que es lo que "corresponde" y de la que muchas veces se esperan las habilidades del discurso en las comunicaciones de los integrantes, que serán interpretadas como "válidas" o "correctas". [1] Y si algún integrante no responde a los modelos impuestos vinculares, por lo general son expulsados sin dar una nueva apertura, un desorden a los modos de vincularnos y comunicarnos.

Prácticas comunicacionales impuestas de forma institucional, que al reiterarse con los años solo orientan al sujeto hacia la adopción que pueda ser ventajosa o no, valorada o no de una determinadas identidad y patrones de conducta comunicacionales normativizados que son acrílicos y naturalizados.

Aquello novedoso en implementar la manera de comunicarse, no siempre puede ser verbalizados en el grupo, por miedo a ser expulsado por no acatar esa norma impuesta de vincularnos y que progresivamente comienza a ser internalizada e impactan subjetivamente tanto en el docente como en los/as estudiantes. Entonces se comienza a configurar una matriz de aprendizaje-enseñanza y una relación Sujeto-mundo que Ana Quiroga define como de "adaptación pasiva a la realidad".[2]

Se impregna de esta forma, modelos comunicacionales, relaciones vinculares y prácticas institucionales que posibilitan, a su vez, redefinir el por qué y para qué de nuestros ámbitos académicos y de nuestras prácticas y propuestas. Pueden contribuir, en conjunto, al desarrollo y toma de conciencia de la potencialidad de cada estudiante e importancia de nuestra autoría del pensamiento y de la palabra junto a otros. Estos trabajos grupales pueden perfilarse como una de las metas y desafíos de nuestra labor cotidiana en este complejo accionar y a la vez que es doloroso poder cuestionar y realizar una revisión de nuestras estrategias y modelos de comunicación que aprendimos.

El trabajo en grupo se fundamenta en la colaboración y en gestar aptitudes psicológicas, dado que cada uno de nosotros convive todos los días con personas diferentes y circunstancias diferentes, que nos conduce a desarrollar habilidades que nos deberían permitir realizar trabajos con los otros. El estudiante se debe convencer que el trabajo en grupo, es supervisado por un profesor que será el dinamizador de que las actividades sean realizadas éticamente, teniendo en claro las consignas de cada tarea y en el espacio de la supervisión al grupo, es de fundamental importancia a considerar para asegurar que el grupo funcione y se consiga el aprendizaje, como así también una posible satisfacción personal de los estudiantes.

La planificación en la supervisión, supone tomar decisiones importantes y estas decisiones se merecen una reflexión como para generar el aprendizaje previo de los procedimientos y actitudes necesarias para el trabajo grupal. Para lograr la formación de futuros profesionales comprometidos, se requiere la participación de los espacios de supervisión para poder idear una mejor interacción de todos los integrantes del grupo, respondiendo así de forma favorable a la tarea propuesta y esto sólo puede lograrse generando el cambio en la comunicación de los grupos de trabajo, ya que la comunicación es un eje transversal en la base académica para un estudiante de psicología.

Contribuir en las actividades de formación práctica, desde una auténtica cooperación de los saberes, nos lleva a tener en cuenta sobre el proceso grupal que define Ana Quiroga, como un sistema de relaciones y el cual es multidimensional. En su génesis, su existencia y desarrollo operan: 1- Determinantes sociales, causas y procesos que surgen del orden social e histórico. 2- El grupo en tanto instituyente de la subjetividad, "locus nascendi" del sujeto, escenario y heredero de la función yoica de sostén, convoca y compromete a sus integrantes en su historicidad personal, su dimensión intrapsíquica o mundo interno, con sus aspectos conscientes e inconscientes.[3]

Por esto es que consideramos importante nombrar el concepto de Enrique Pichon-Rivière, definiendo a un grupo como un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes espacio-temporales, el cual, articulado en su mutua representación interna, se propone en forma implícita y explícita una tarea que conforma su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles, los cuales también serán vistos con detalle ya que cada persona que conforma un grupo tiene roles diferentes y son fundamentales en el desarrollo de las actividades a realizar por ellos.[4]

Bibliografía

[1] Idea sustraída del texto: Requejo, Isabel. (2002) *Lenguaje y Educación: Las autorías de la palabra y del pensamiento en la infancia*. Aportes y debates desde la Lingüística Social.

[2] Quiroga, Ana (1986) *Enfoques y perspectiva en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon Riviere*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.

[3] Quiroga, Ana. (2018) El grupo sostén y determinante del psiquismo. <https://www.intersubjetividad.com.ar/el-grupo-sosten-y-determinante-del-psiquismo/>

[4] Quiroga, Ana (1986) *Enfoques y perspectiva en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon Riviere*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.

Quiroga, Ana (1986) *Enfoques y perspectiva en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon Riviere*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.

Quiroga, Ana & Racedo, Josefina. (1986) *Critica de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.

Lema, V (1990). *Conversaciones con Enrique Pichon-Riviere sobre el arte y la locura*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.

Requejo, Isabe. (2002) *Lenguaje y Educación: Las autorías de la palabra y del pensamiento en la infancia*. Aportes y debates desde la Lingüística Social Autores: Dra. Isabel Requejo – Instituto de Investigación CERPACU(Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural)-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Tucumán-Argentina Prof. María S. Taboada-CERPACU-U.N.T. – Revista Digital UMBRAL 2000 – N°8 enero 2002 www.reduc.cl

Quiroga, Ana. (2018) El grupo sostén y determinante del psiquismo. <https://www.intersubjetividad.com.ar/el-grupo-sosten-y-determinante-del-psiquismo/>

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.





Reflexiones sobre la consigna y otras cuestiones

Por **Revista Trazos** - 19 mayo, 2020

Por Natalia Viviana Oliva

Facultad de Ciencias de la Salud UCSE – naty_oliva@hotmail.com

En esta oportunidad nos gustaría reflexionar acerca de la consigna que se formula al momento de presentar la actividad de formación práctica. Aquella que propone un camino, que alienta de alguna manera a crear la situación grupal. La misma se encuentra explicada en el programa y en unos documentos anexos en donde se presenta por un lado a la formación práctica y por otro el formato del informe que los estudiantes deben realizar unidad por unidad. Los mismos se encuentran publicado en la página de Facebook de la asignatura.

En la formulación verbal de la consigna y explicación escrita de la misma, lo que se ha mantenido durante estos seis años en esencia, es la invitación a observar el mundo empírico en relación con el mundo conceptual[1]. Hasta el año 2018, la consigna que expresábamos oralmente, que incitaba a hacer grupo y que contribuía[2], al desarrollo del proceso grupal se enunciaba más o menos así: "Van a tener que conformar un grupo de ocho integrantes, no siete, no nueve, con el cual van a tener que trabajar todo el año observando a otro grupo, que van a elegir del listado que aparece en el programa" y se agregaba "en caso de querer trabajar con un grupo que no figura en el listado, deberán comunicar a sus docente a los fines de poder evaluar la posibilidad de su realización". Y se advertía "queda terminantemente prohibido: hacer devoluciones a los grupos observados" luego fuimos agregando en virtud de las consultas de los estudiantes que "tampoco pueden trabajar grupos terapéuticos", "niños y/o adolescente", "reservadas estas prácticas para los últimos años".

De acuerdo al año que les haya tocado cursar, los estudiantes han recibido la solicitud de hacer además una monografía anual o una monografía de cada unidad o informe. Estos son lo que llamamos documentos tangibles creados a solicitud de Coneau para acreditar la práctica realizada. Nuestra transición de monografía a informe se puede explicar de la siguiente manera: hemos pensado que los psicólogos el día de mañana debemos comunicarnos de forma escrita con diferentes finalidades a diferentes sujetos o instituciones y si no desarrollamos tal destreza veremos obstaculizado el desempeño de

nuestro rol profesional. Desde nuestro lugar, introducimos a los futuros colegas a la escritura científica.

Podemos advertir que la consigna de nuestra asignatura deviene de una "consigna" transmitida a través de la facultad de manera escrita y verbal. Esa consigna provocó que este grupo docente buscara una manera de aproximar a terreno a los estudiantes. Estableciendo un encuadre de trabajo, enmarcando condiciones mínimas para llevar adelante una labor. En otras palabras, a partir de un disparador (la consigna de Coneau) creamos un dispositivo grupal para el aprendizaje de la labor en el campo grupal y acordamos sus categorías de espacio, tiempo, objetivo común o tarea. La consigna indica que posibles espacios de trabajo pueden elegir, que objetivo persiguen con la aplicación teórica que pretendemos realiza y a que tiempos se deben ajustar.

Aquí nos gustaría hacer una salvedad, tomando las valiosas reflexiones de otros autores que con sus apreciaciones nos posibilitan reflexionar sobre la magnitud de la tarea de transmitir un saber, a partir de invitar a realizar una tarea que implica organizar la experiencia teórico-práctica en nuestra provincia.

Para ello hemos visto la necesidad de introducir a Korinfeld[3] en estas notas, ya que se refiere a la cuestión de la subjetividad, haciendo hincapié en los tropiezos y malentendidos que visibilizan lo subjetivo de cada persona que rompe cualquier idea de coherencia entre enunciado y enunciación, de integridad y consistencia. Poniendo de manifiesto la dificultad que presenta la comunicación y comprensión univoca de la consigna. Para afrontar esta cuestión insoslayable es que a la misma se la formula verbalmente, se la explica varias veces y se la encuentra escrita en documentos de la asignatura.

Sin detenernos demasiado en este punto mencionamos también la advertencia de Korinfeld cuando plantea en acuerdo con los desarrollos freudianos la imposibilidad presente en cualquier estructuración de vínculos humanos de gobernar, educar y analizar. Explicando que aquellas tareas no pueden ser totalmente aprehensibles ni cabalmente realizadas. Estas apreciaciones ponen de manifiesto el desafío en la tarea de enseñar psicología grupal. Y la necesidad de ajustar en lo "posible" el dispositivo pensado para la actividad de formación práctica. Es por ello que habiendo culminado el 2019 nos auto convocamos como equipo cátedra para evaluar el trabajo desempeñado y establecer que cuestiones hemos de modificar con la nueva cohorte 2020.

A la conclusión que arribamos es debemos intentar un nuevo ajuste sobre el dispositivo. El mismo tiene que ver con la cantidad de integrantes (siempre se han solicitado ocho), ya que en la experiencia hemos visto que a los estudiantes les resulta difícil trabajar en

grupo. Como nos motiva la idea de que ellos tengan una experiencia piloto en la que puedan comenzar a practicar dentro de sus posibilidades subjetivas, que son tan singulares como sujetos existentes en el mundo, el trabajo grupal; convenimos que podrán ser de 6 a 8 sus miembros, a los fines de que puedan encontrar una zona de flexibilidad y comodidad para afrontar el reto de permanecer como grupo un año.

Cuando planteamos la consigna, ya sabemos más por experiencia que por teoría, que cada estudiante se va a enfrentar a un doble desafío. Por un lado hacer grupo y por otro observar a un grupo en grupo. Cuándo quizás sólo ha alcanzado una grupalidad incipiente o aún no ha alcanzado la grupalidad con sus compañeros. Si bien esta se encuentra en una tensión permanente hacia la serie, el modo y el tiempo en que la logren alcanzar y mantener la grupalidad deja sus huellas, que interfieren en mayor o menor medida en el transcurso del año.

Entramarse vincularmente como veníamos diciendo no es algo dado, ni fácil. Y se encuentra atravesada por la época. Lipovsky ubica este tiempo en el vector de ampliación del individualismo en el que se diversifican las posibilidades de elección, se anulan los puntos de referencia, se destruyen los sentidos únicos y los valores superiores de la modernidad, para poner en marcha una cultura personalizada o hecha a medida, que permite al átomo social emanciparse del balizaje disciplinario – revolucionario. Entonces cabe preguntarnos a esta altura si hoy en día ¿será más complejo hacer grupo?

Acordamos con este autor cuando señala que no es cierto que estemos sometidos a una carencia de sentidos. En el comportamiento estudiantil detectamos lo que él refiere como un valor cardinal, intangible, indiscutido de manifestaciones múltiples, *“el individuo y su cada vez más proclamado derecho de realizarse”*.

Aunque para aprobar la actividad de formación práctica se necesita del trabajo grupal, la dificultada para hacer grupo y lograr la organización en función de la tarea se ha visto incrementada en estos últimos años. Es notable observar como predomina el interés individual por sobre el colectivo, al mismo tiempo que van detectando que no pueden hacer informes por ejemplo por whatsapp. El dispositivo de la práctica los va llevando a tener que encontrarse cara a cara, efectivamente como grupo.

Pese a que contamos nuestras experiencias en cohortes anteriores e insistimos en explicar y expresar desde la primera clase el manejo del programa y periódicamente repasar los acuerdos establecidos e informar todo lo referido a su desempeño anual, las subjetividades estudiantiles delatan nuestro tiempo. Observamos particularmente que en los primeros y los últimos meses de clases es cuando más se cuestiona el lugar de la autoridad docente en el aula, en hechos y palabras. Faltan, no supervisan, no presentan

los informes a tiempo, piden excepciones, se excusan. Además de la falta de lectura y comprensión de los textos dispuestos a explicar la tarea del año en curso. La lógica de la actividad de formación práctica va a contramano del individualismo, porque requiere inevitablemente hacer con otros. Estamos convencidas en que la profesionalización del psicólogo es un camino que inicia desde el estudiantado y que aprender a trabajar con otros es fundamental.

Además de poner de manifiesto sus intereses individuales de múltiples formas, pareciera que el interés por el saber circula por espacios que no hacen a la instrucción formal, como ya lo detectó Ana del Cueto. Retomamos su paradoja aquella que planteó en su libro "Grupos, Instituciones y Comunidades"[4], basada en su experiencia en la Universidad de Buenos Aires a dos años de comenzar el proceso de normalización universitaria una vez reinstalada la democracia en nuestro país. Cuando describe la experiencia del seminario obligatorio de grupo del que fue docente, descubre que los alumnos sostienen lo instituido y el lugar de los docentes lo instituyente, cuando históricamente el lugar de la exigencia de cambios pasó siempre por el claustro estudiantil. Y dice "esta institución real soporta el fantasma de un lugar devaluado de saber, además peligroso. Este saber está valorizado en las redes extrauniversitarias de los grupos de estudio, ahora en los master en el extranjero".

Pensar en la consigna, nos lleva a interrogarnos por las producciones imaginarias grupales e institucionales en la medida en que habitan el aula. Porque además de los aspectos singulares de cada sujeto que se conmueven al trabajar en grupo, podemos identificar lo que la consigna moviliza y promueve grupalmente y lo que circula institucionalmente entramándose. El desafío es sostener tensiones entendiendo que los grupos están multideterminados.

Ana María Fernández[5] es clara al señalar en este sentido, que el par antinómico Individuo vs. Sociedad, exige la de-construcción de este a priori conceptual para abrir la posibilidad de realizar un pasaje y elucidación crítica hacia una operación conceptual que pueda evitar una "resolución" reduccionista y se permita sostener la tensión singular-colectivo

Es por ello que, en algunas oportunidades, en el espacio de supervisión orientado a co-pensar la tarea de análisis que llevan adelante, se piensa estrategias para resolver conflictos del grupo de estudiantes para hacer con aquello que no están pudiendo tramitar para realizar la tarea. Aquí es dónde quisiéramos recomendar la previa lectura de las y los autoras y autores del programa de grupo, para poder parafrasear a Spinetta en una de sus entrevistas y decir que lo que nos mueve es la ilusión de querer cambiar por ahí "algo" con lo que se dice...y se escribe. -

Bibliografía

[1] Fernando Fabris. *Estrategias de análisis en psicología social: la singularidad del concepto*

[2] *La consigna* (Contribuciones para una teoría psicoanalítica de los grupos) Nicolás Caparrós

[3] *Espacios e instituciones suficientemente subjetivados* por Daniel Korinfeld. 2013

[4] *Grupos, Instituciones y Comunidades Coordinación e Intervención*. Lugar Editorial. 2º Edición, 2003

[5] El campo grupal. *Notas para una genealogía, Los tres momentos epistémicos*, 1989.

Ana María del Cueto, *Grupos, Instituciones y Comunidades Coordinación e Intervención*. Lugar Editorial, 2003

Daniel Korinfeld, Daniel Levy, Sergio Rscovan, *Entre Adolescentes y Adultos. Puntuaciones de época*. Paidós, 2013.

Gilles **Lipovetsky**, *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Ed. Anagrama S.A., Barcelona, 2000.

Gilles **Lipovetsky**. *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Traducción de Antonio-Prometeo Moya. EDITORIAL ANAGRAMA. 2007

Ana María Fernández, *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Nueva Visión, 1968.

Quizás porque... especiales: Luis A. Spinetta. Dirección general Fernando Portabales, Canal Encuentro

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



(Des)conectar

Por **Revista Trazos** - 19 mayo, 2020

Por Lic. Mariela Creado Villarruel

Facultad de Ciencias de la Salud UCSE – izoca24@hotmail.com

*Ojalá podamos tener el coraje de estar solos y
la valentía de arriesgarnos a estar juntos,
porque de nada sirve un diente fuera la boca,
ni un dedo fuera de la mano.*

Los caminos del viento. Eduardo Galeano

Ideas

Pensar, interrogar-(me), para poder poner por escrito y construir algunas ideas en relación a las dificultades que implica estar en grupo, me lleva a transitar por senderos de imágenes y un sin fin de frases y preguntas que se empujan y bailan en mi cabeza.

Palabras e ideas construidas y prestadas de grupalistas que como yo han investigado la experiencia grupal y sus efectos; ideas que surgen de mi propia experiencia en grupos y como coordinadora, que no les he dado probablemente hasta hoy la posibilidad de transformarse, en el mejor de los casos, en un texto que (me) brinde algunas coordenadas sobre lo que implica estar en grupo en la época actual.

Las personas no tenemos como Bachelard nos advirtió, noción de grupo, nacemos en grupo, vivimos en ellos pero no tenemos una representación de lo grupal.

Podemos en un esfuerzo situarnos y dar cuenta de algunas experiencias que compartimos con otros/as, pero desde un sentir individual, nosotros en relación con los y las demás, no desde un sentir grupal.

Este vivir en lo cotidiano en grupos sin tener representación de ello, ha obstaculizado hasta hoy conceptualizar sobre lo grupal, ya que por ejemplo durante muchas décadas no existió un significante que diera cuenta del hecho de vivir en grupo.

La historia arroja evidencia sólida que los seres humanos siempre vivimos en grupo y sin embargo el estudio y las investigaciones sobre lo grupal son recientes y siguen siendo resistidas y en muchos casos del orden de lo impensado.

"(...) señala Anzieu que las lenguas antiguas no disponen de ningún término para designar una asociación de pocas personas que comparten algún objetivo en común.

¿Qué quiere decir que no hay palabra? ¿Que lo no nombrado no existe? ¿Qué tiene un nivel de existencia por debajo de su posibilidad de representación?

Para problematizar aún más esta interrogación, podría agregarse que, si bien un vocablo es construido para hacer referencia a una producción existente, *los actos* -en este caso tal vez sería más correcto decir los procesos *de - nominación* son piezas claves en las construcciones que realizan los actores sociales para producir sus "representaciones" de la realidad socio-histórica en que viven." (Fernández, pág. 29, 2002)

Velocidad

Los hechos de la experiencia no son un pasaje directo a la construcción de ideas, es necesario problematizar las realidades, interrogarlas y alejarse del sentido común, deconstruirlas en un intento de llegar a una idea construida y no dada.

Interrogar los ropajes de la época actual, sus características y los efectos en las subjetividades se vuelve necesario en el intento por comprender algunas de las dificultades que implica hoy, estar en grupo.

Los cambios que se han producido en los últimos setenta años con el avance del neoliberalismo, el surgimiento del mundo virtual y la globalización, han producido crisis en las instituciones (familia, escuela, estado) y nuevos modos de encuentro, estilos de vida, modelos económicos y comunicación.

En lo económico la concentración de poder financiero y en las corporaciones, en detrimento de los intereses de las mayorías, sólo ha sido posible porque a diferencia de la era industrial, el neoliberalismo impone un poder mucho más sutil mediante un universo de significaciones que ordenan y disciplinan los deseos al poder dominante.

Es eficaz porque establece ideas totalizadoras con carácter acrítico y a-histórico, que son repetidas de múltiples maneras y en todos los ámbitos por donde transitan las personas en su vida cotidiana, logrando producir consensos que modifican modos de sentir, pensar y vivir.

Las lógicas meritocráticas que legitiman y valoran un sujeto competitivo, individualista y que no necesita de nadie, más que de su esfuerzo para lograr el éxito, son aceleradas e impulsadas por un amo sin rostro ni nombre, el mercado.

El máximo valor imperante es el consumo, confundiendo así la necesidad con el deseo, lo que permite que nunca deje de girar el juego de oferta y demanda. Todo se compra, todo se vende, incluso los sujetos son en la serie de objetos que se ofrecen, uno más.

La globalización y el mundo virtual si bien tiene múltiples usos que han permitido en diferentes ámbitos, producir avances que mejoran la calidad de vida de las personas, también produjeron un sujeto hiperconectado, que vive su cotidianidad sin pausas por ejemplo laborales, ya que puede continuar haciéndolo durante las 24 horas de su día, por mail, grupos de whatsapp o que establece y/o mantiene una comunicación rápida y permanente con otros/as a cuales puede ni siquiera haber conocido cara a cara.

El tiempo es circular y gira a gran velocidad, impera el espacio de los no lugares, la carrera de solos y solas para alcanzar el éxito que se nos promete si nos sacrificamos y esforzamos, es la invitación cotidiana para lograr la felicidad que nunca se alcanza, porque siempre falta algo más por consumir para lograrlo.

La sospecha puesta en el otro, que en tanto es diferente a mí se vuelve potencialmente peligroso; los otros virtuales con los que podemos mantener una comunicación permanente, sin salir de nuestras casas, sin dejar de trabajar, sin vernos cara a cara y esa queja permanente de sentirse solos/as, que paradójicamente manifiestan las personas hiperconectadas, son algunos de los ropajes de la época actual.

En este contexto se vuelve un desafío tratar de producir dispositivos grupales como una alternativa, como resistencia, a un sistema globalizante, anónimo e individualista.

Efectos

Lo grupal es un campo complejo y es un desafío en la actualidad armar dispositivos que impliquen potenciar lo singular en una tarea compartida.

La inexistencia de la representación de grupo en cada uno/a de nosotros/as que es además potenciado por las significaciones que imperan en la época actual, hace que pensarse con otros/as sea del orden del fastidio o pérdida de tiempo personal.

Las lógicas del éxito alcanzado solo desde lo individual, el mandato de la satisfacción instantánea y exigencia de productividad permanente en términos del mercado nos entrapa en una carrera por no "quedar fuera del sistema".

Sin embargo el florecimiento de las denominadas economías populares, del "emprendedurismo", como una estrategia de supervivencia ante los efectos de las políticas económicas neoliberales ha implicado en muchos casos salir de una posición individualista para enlazarse con otros y otras en la búsqueda de elaborar estrategias de resistencia para subvertir el orden actual.

La complejidad de las problemáticas de las personas y/o familias que buscan ayuda en las instituciones públicas y privadas ha conminado a las mismas a pensar los abordajes de forma integral, con armados de equipos interdisciplinarios y fortalecimiento de redes.

Estos "nuevos" abordajes institucionales continúan naufragando en respuestas fragmentadas, aisladas dada la fuerte resistencia, por ejemplo de los y las profesionales de abandonar el lugar hegemónico del trabajo individualista con una mirada anónima y fragmentada de las personas que consultan.

Pausa

El grupo es un campo complejo, un desafío, que supone la invitación a hacer una pausa, una interrupción del ritmo cotidiano, una invitación a un receso, que implica un retraimiento narcisista por parte del sujeto.

Pausa; ni inercia, ni desidia, es más bien un detenerse, para escuchar(se) a los demás, para mirarlos(se) democratizando la palabra y ejercitando, como dice Percia (2015) la crítica; lo que implica realizar un esfuerzo en interrogar la propia manera de pensar, es decir una *inflexión que desacomoda* .

Pensar lo grupal como un lugar alternativo y válido para el posicionamiento subjetivo, supone dislocar la antinomia singular-grupal.

Borrar los recorridos singulares para imponer un sentido único, es un acto de violencia, hay que poder diferenciar y respetar las manifestaciones de las singularidades en una

situación plural, Percia en su texto Transformaciones de la Subjetividad en los Años 80 y Encrucijadas de lo Grupal, recuerda a De Brasi y lo cita:

“(…) ocuparse de la singularidad es distinto a fijarse en la individualidad. La singularidad, recuerda De Brasi, se practica. Y si la subjetividad es un posicionamiento, o (como diría Foucault) una ejercitación de uno mismo en el pensamiento; la singularidad es la huella que queda dibujada en el sendero de lo subjetivo. Es una posición realizada. Interrogarse sobre esta dimensión, en situación de grupo, no busca la detección simplificadora de lo personal, persigue -en cambio- el tanteo de su afectación. Cuando lo grupal conmociona al individuo ensimismado y lo arranca de su aislamiento, de sus idas y venidas, y lo sitúa fuera de lugar, ofrece la oportunidad para que esa relación de intimidad que une al sujeto con su deseo quede figurada, y no sólo desfigurada por lo que alguien piensa sobre sí mismo.”

El grupo pensado como un espacio para decir cada uno y para escucharse y escuchar a los y las demás, vigilante de no borrar la diversidad ni aplastar las subjetividades, se vuelve un campo como dice Ana María Fernández (2002) atravesado por múltiples entrecruzamientos deseantes, institucionales, sociales e históricos.

El grupo es un dispositivo; es decir, no está dado per se; tiene un espacio, un tiempo, un lugar, coordinación, objetivo y número de personas, un espacio institucional que ejerce efectos sobre él y un momento histórico, social y económico que será parte de los sentidos propios construidos por el grupo.

Se necesita un dispositivo para que haya grupo, que posibilite las condiciones de producción, como un punto de partida que no transforme las mismas en recetas universales que eliminen lo contingente y no dé lugar a lo impensado.

La invención de dispositivos grupales como lo he descripto entonces, van a contramano de los imperativos que la época, es por ello tal vez que se nos hace tan difícil estar en grupo, sentirnos parte de un grupo, elegir lo grupal.

Posdata

Termino de escribir este texto mientras transcurre el noveno día de aislamiento social obligatorio en Argentina, en Santiago del Estero debido a la pandemia por covid 19, un día simplemente nuestra cotidianeidad estalló y el único remedio a cuatro meses de conocer este virus es el aislamiento social; y no puedo dejar de ver lo paradójico en el asunto de estar terminando este texto en este momento histórico y social excepcional.

¿Cuáles serán los efectos en la subjetividad de quienes estamos atravesando esta pandemia? ¿Se originarán cambios en los modos de vida y de producción económica y social en la post- pandemia?

Luego del aislamiento social prolongado y obligatorio, que mientras escribo estas líneas, lo estamos transitando ¿Qué efectos tendrá en modos de hacer lazos? La desnaturalización de vivir en grupos, que emerge en el aislamiento y la imposibilidad del encuentro, del contacto físico, ¿tendrá efectos en los grupos?

Termino este texto con un sinfín de preguntas, con sorpresa frente a lo nuevo y siendo protagonista de un momento que nos obliga para sobrevivir a hacer con otros y así hacer por otros, y las palabras de Galeano se empujan en mi mente *ojalá podamos tener el coraje de estar solos y la valentía de arriesgarnos a estar juntos, porque de nada sirve un diente fuera la boca, ni un dedo fuera de la mano.*

Bibliografía

Anzieu, Didier- Martín J., *La Dinámica de los Grupos Pequeños*, Capítulo: Reseña histórica, Editorial Kapelusz, Bs. As., 1980.

Bauman, Zigmunt y Testar Keith. *La ambigüedad de la modernidad y otras conversaciones*: Conversación 4 "Individualización y sociedad de consumo", Paidós, Buenos Aires, 2002.

Fernández, Ana María. *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

Fernández, Ana María- Del Cueto, "El Dispositivo Grupal", en *Lo grupal 2*, Editorial Búsqueda, Bs. As. 1985.

Lipovetsky, Gilles, *La era del vacío Ensayos sobre el individualismo posmoderno*, Prefacio; Anagrama, Barcelona, 2002.

Llapur, Fernanda y Oneto, Natalia Ficha de Cátedra N° 1, *El Campo Grupal: sus Obstáculos Epistemológicos*, 1999.

Percia, Marcelo Transformaciones de la Subjetividad en los Años 80 y Encrucijadas de lo Grupal. Revista *Lo Grupal 7*. Ediciones Búsqueda, 2015.

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.

