

# PSICOLOGÍA

SERIE CUADERNOS DE  
PSICOLOGÍA REFORMADA

## Lo Humano, Lo Social y sus Problemas Contemporáneos

Escritos generales de Psicología y otras Ciencias Sociales

La serie *Cuadernos de Psicología Reformada* pretende ser un medio de difusión del pensamiento que se suscita en el diálogo de saberes de las aulas o en el encuentro con otros espacios académicos de la región, el país o del contexto internacional. A través de esta serie de cuadernos se plasman reflexiones, hallazgos de las investigaciones de docentes y estudiantes, con rigor científico y metodológico, pero al mismo tiempo con una sensibilidad profunda por lo humano.

ISBN: 978-958-57406-1-7



9 789585 740617



Corporación Universitaria  
**REFORMADA**

[www.unireformada.edu.co](http://www.unireformada.edu.co)



**JOSE HERNANDO ÁVILA-TOSCANO**  
COMPILADOR

Serie Cuadernos de Psicología Reformada N° 1

# Lo Humano, Lo Social y sus Problemas Contemporáneos

Escritos generales en Psicología  
y otras Ciencias Sociales



Corporación Universitaria  
REFORMADA

Serie Cuadernos de Psicología Reformada N° 1

**Lo Humano, Lo Social y sus Problemas  
Contemporáneos**

Escritos generales en Psicología  
y otras Ciencias Sociales

José Hernando Ávila-Toscano  
Compilador

Grupo de Investigación PSICUS  
(Psicología, Cultura y Sociedad)  
Barranquilla, 2012

## **Contenido**

### **Parte I.**

#### **Psicología de la niñez y la adolescencia**

Perspectivas de los Padres (o Contra Rol de Hijo) Sobre el Menor Trabajador en su Núcleo Familiar

*“Mamá hoy no quiero ir a clases”*

Bullying en las Instituciones Educativas: el Caso de las Escuelas Rurales

### **Parte II.**

#### **Lenguaje, comunicación y comunidad**

El Lenguaje “Común” y su Importancia en la Participación Comunitaria

### **Parte III.**

#### **Ética y humanismo**

Guiando una Vida: En Torno a la Preocupación y su Ejercicio

Juego, Humanismo y Transgresión de la Norma: Creación de Nuevos Universos

### **Parte IV.**

#### **Psicología y salud**

El Concepto de Calidad de Vida y sus Relaciones con la Salud

## ***Presentación***

Son los frutos los que hacen al buen árbol, pues de ellos no solo se alimentan las otras especies vivas, sino que le permiten a su propia especie perpetuarse. Esta analogía encuentra su mejor aplicación en la producción y difusión del conocimiento. Un conocimiento que no alienta el desarrollo y crecimiento de la humanidad carece de valor, pero igualmente, si el conocimiento no promueve el surgimiento de nuevos conocimientos, resulta irrelevante para la ciencia. Los avances que la humanidad ha logrado en el presente son resultado de los conocimientos que la especie humana ha desarrollado a través de toda su historia y que se han contado de generación en generación.

Ese es el propósito fundamental que tienen los libros, contar la historia de los sentimientos y conocimientos de una generación que hace heredera le transmite a la siguiente y suscitar, a partir de ellos, nuevas indagaciones. Por esa razón, el programa de Psicología de la Corporación Universitaria Reformada inaugura esta Serie de Cuadernos con apuntes que se entretajan como una red de pensamientos que reflejan el tejido multicolor de la academia. La serie *Cuadernos de Psicología Reformada* pretende ser un medio de difusión del pensamiento que se suscita en el

diálogo de saberes de las aulas o en el encuentro con otros espacios académicos de la región, el país o del contexto internacional. A través de esta serie de cuadernos se plasman reflexiones, hallazgos de las investigaciones de docentes y estudiantes, con rigor científico y metodológico, pero al mismo tiempo con una sensibilidad profunda por lo humano.

En el primer número de la serie *Cuadernos de Psicología Reformada, Lo Humano, Lo Social y sus Problemas Contemporáneos*, el Grupo de Investigación PSICUS (Psicología, Cultura y Sociedad), bajo la dirección del investigador José Ávila-Toscano, nos ofrece la recopilación de seis artículos de investigación en distintos campos del conocimiento: Niñez y Adolescencia, Lenguaje Comunicación y Comunidad, Ética y Humanismo, y por último Psicología y Salud. El material refleja la acción reflexiva e investigativa de docentes del Programa de Psicología de la Corporación Universitaria Reformada, y de colegas investigadores, amigos de la CUR, que gentilmente ofrecieron sus significativos aportes para ser integrados a éste número, en un ejercicio de colaboración que hace de este proyecto un verdadero ejercicio de interdisciplinariedad y cooperación.

Desde la perspectiva de la niñez y adolescencia, la profesora Milena Álvarez presenta aportes teóricos y datos relevantes sobre el problema del abuso contra la niñez y los factores implicados en él, a través del trabajo que se le impone a este sector de la población con la complacencia de la familia, la comunidad y el mismo Estado. De igual forma, Erika Gamero Arrieta y María Fernanda Arango, nos ofrecen desde otra realidad del caribe colombiano como es la zona rural de Montería, una visión conceptual y empírica sobre el fenómeno del Maltrato entre iguales (Bullying) en las escuelas, que afecta a niños y adolescentes de todas las esferas de la sociedad, y del cual no escapan las escuelas rurales.

En otra perspectiva, relacionada con el lenguaje y la comunicación, Juan Carlos Colmenares Vargas nos da pautas, desde los

desarrollos conceptuales, sobre cómo los procesos de lenguaje y comunicación devienen en propulsores de la participación comunitaria. Así se posibilita el acercamiento a temas que muchas veces solo se debaten en círculos académicos a la construcción de opciones para el mejoramiento de las condiciones sociales de los ciudadanos, en términos de participación y reivindicación de derechos.

Desde el campo de la ética y el Humanismo, el profesor Nicolás Salinas carrascal hace un ejercicio reflexivo sobre la guía de la vida y la responsabilidad del ser humano en el mundo, una visión que hace énfasis en el sentido Reformado que versa sobre el logro de la autonomía del sujeto o mayoría de edad como le denominó la filosofía reformada. Complementando esta parte del cuaderno, Katerine Hernández Tirado y William Molina Mercham nos entregan un fascinante capítulo sobre el papel del juego en el desarrollo de la creatividad humana, así como en la transformación de instituciones rígidas como las escuelas, los estados e incluso los modelos sociales de producción, y su correspondiente contribución a la creación de sociedades democráticas y humanistas.

Finalmente, el Profesor José Hernando Ávila-Toscano nos ofrece una comprensión teórica sobre la calidad de vida como una noción eminentemente humana que expresa tanto el sentido que las personas le dan a la vida, como el nivel de satisfacción que experimentan en función de sus condiciones físicas, emocionales, familiares, afectivas y sociales. Un concepto que cada vez toma más fuerza en la definición del bienestar de los ciudadanos, y que es promovido por la OMS como indicador de salud en los países y las comunidades.

Como se puede ver, en cada una de las presentaciones del primer Cuaderno de Psicología Reformada hay un hilo conductor en torno al bienestar humano, expresado desde distintas variables y contextos, desde posturas epistemológicas diversas, con-

figurándose así el propósito de esta Serie que busca integrar de manera interdisciplinaria y transversal saberes diferentes alrededor de lo que nos es común: la preocupación por lo humano.

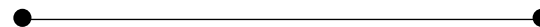
Adriano Portillo González  
Director Programa de Psicología  
Corporación Universitaria Reformada  
Barranquilla, Colombia

*Parte I*

● **Psicología de la niñez y la adolescencia** ●

---

**Perspectivas de los Padres (o Contra Rol de Hijo) Sobre el Menor Trabajador en su Núcleo Familiar**



Milena Patricia Álvarez Barreto\*  
*Corporación Universitaria Reformada (Barranquilla, Colombia)*

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) define el trabajo infantil como toda aquella actividad en la cual los niños y niñas participan mediante la producción y comercialización de distintos bienes cuya destinación no está dispuesta para el autoconsumo y las cuales se realizan para personas naturales o jurídicas (OIT, 1998), por lo cual se basa en el uso de la fuerza de trabajo de los menores para el cumplimiento de actividades económicas diversas de producción e intercambio de bienes y servicios.

Por su parte, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE– (2008), concibe el trabajo infantil de la siguiente manera:

---

\*Psicóloga, Universidad del Norte. Especialista en Desarrollo Familiar, Universidad del Norte. Docente de la Corporación Universitaria Reformada. Técnico Operativo Secretaría de Educación Distrital - Alcaldía del Distrito Industrial, Especial y Portuario de Barranquilla. Correspondencia: malvarez@sedbarranquilla.gov.co

*(...) toda actividad de comercialización, producción, transformación, distribución o venta de bienes de servicios, remunerado o no, realizada en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica, por personas que no han cumplido los 18 años de edad (DANE, 2008, p. 20).*

Según Álvarez y Vega (2004), Colombia desde 1995 ha formulado e implementado una política nacional para la erradicación del trabajo infantil y la protección del joven trabajador, con el fin de darle respuesta al problema de la inserción temprana de niños y niñas al mercado del trabajo a través de la confluencia de diversos sectores. Por su parte, en América Latina y el Caribe el fenómeno del trabajo infantil es considerado como un problema de elevada propagación, que refleja una violencia estructural encajada en muchas sociedades que afecta al niño de manera integral. La pobreza es un elemento que condiciona y determina el trabajo de los niños, a su vez, viola los derechos más elementales del eslabón más débil de la sociedad.

Curiosamente, todos los países de América Latina están de acuerdo en combatir la explotación infantil, 26 naciones del continente han ratificado la convención de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para la erradicación de las peores formas de trabajo infantil, pero en la realidad esta situación no cesa, sino que por el contrario, va en aumento y se agrava por los bajos salarios que obtienen frente a un adulto lo cual es un indicador de desventaja en la ejecución de la tarea productiva, así mismo, contribuye a su proliferación la facilidad para utilizar a los menores en trabajos peligrosos (al fondo de las minas, por ejemplo), y su fácil integración a la red de explotación sexual a lo largo y ancho de América Latina (OIT, 2004).

Otra condición que favorece al sostenimiento del trabajo infantil consiste en que para cierto tipo de grupos familiares constituidos por niños y adultos mayores y/o mujeres gestantes y con gran número de hijos pequeños, el ingreso generado por

los menores es con frecuencia el recurso más constante para la unidad familiar. Si bien es cierto que los adultos suelen obtener ingresos que en monto son más importantes que el generado por los niños, también lo es que el ingreso de estos adultos es con frecuencia también más inseguro y esporádico (Maureira, 2002).

A través del trabajo, el niño va desarrollando una adversa visión del mundo, de la vida propia y de la condición en que se halla; el trabajo suele ser considerado como una obligación y una responsabilidad ineludible, condiciones que dibujan un mundo hostil y peligroso para el menor que además demarca las condiciones de su vida futura y posiblemente la de sus hijos (Páez, 1984).

Sin embargo, existen menores que a pesar de trabajar tempranamente, no lo hacen en condiciones inadecuadas, sino dentro de la cobertura de la ley, dichos jóvenes se encuentran bajo el amparo del Ministerio de la Protección Social y del código sustantivo del trabajo en el caso colombiano. Por lo tanto, el trabajo protegido, se concibe como una estrategia mediante la cual las y los jóvenes mayores de 15 años se pueden insertar a empleos, siempre y cuando estos tengan las condiciones especiales de acuerdo con la edad y las capacidades, cuya finalidad es prepararlo para el trabajo en la edad adulta.

Según González y Pimienta (2004), el trabajo institucionalizado es aquel realizado por los menores bajo el estricto cumplimiento de los requerimientos legales y dentro del sector formal de la economía. Este tipo de trabajo es de muy poca frecuencia, pues las grandes y pequeñas empresas no quieren tener dentro de su personal menores de edad por los riesgos que puedan presentarse. Sin embargo, en ocasiones encontramos menores que laboran en restaurantes con las debidas autorizaciones, en donde sus derechos son respetados; así mismo, existen menores que laboran en almacenes de cadena, desempeñándose en las labores de empacador; no obstante, estos menores no cuentan

con un salario fijo (dependen de las propinas), aunque sí con sus prestaciones sociales.

Es por ello que no se puede hablar solamente de los niños que están en las calles en ventas informales, sino de aquellos que están institucionalizados y en condiciones “*más favorables*”. Este último fenómeno va vinculado a los cambios y a las nuevas situaciones de las familias en los países tercermundistas, y por tanto, ligado principalmente a los roles familiares y paternos específicamente.

Un rol familiar es un modelo abstraído de la posición legal cronológica o sexual de un miembro de la familia; este modelo describe ciertas conductas esperadas, permitidas y prohibidas de las personas en ese rol (Satir, 1987). Hernández (1998), argumenta que en la familia reside un conjunto particular de roles y de reglas implícitas y explícitas de funcionamiento, a partir de las cuales se organizan las responsabilidades y la interacción familiar. Los fenómenos de los roles familiares constituyen el puente entre los procesos internos de la personalidad y la estructura familiar como grupo, por lo tanto son interdependientes y recíprocos (Ackerman, 1961).

Padres e hijos desempeñan sus respectivos roles, desarrollando así, el conjunto de expectativas mutuas que comienzan a guiar sus conductas en las relaciones familiares. Si esta socialización es efectiva, la adopción y desempeño de roles se convierte en un componente importante del self. Ahora bien, los roles de padre, madre e hijos, son exclusivos de la familia y enmarcan expectativas sociales que a su vez movilizan patrones de interacción correlativa a normas de orden cultural, los cuales se acoplan a cada familia. Uno de los roles que generalmente está asociado a la paternidad es el de proveedor, lo cual implica la responsabilidad por los gastos del hogar y la satisfacción de las necesidades básicas, sin embargo, cuando esto no es posible, algunos padres ven como una de sus primeras posibilidades el que

sus hijos (as) trabajen, con el agravante de que estos algunas veces son menores de edad.

Los padres ven en sus hijos(as) trabajadores un apoyo a nivel económico, puesto que al momento de tener otro ingreso en la familia, los gastos de la misma disminuyen; de igual forma, es frecuente que se perciba que esta actividad económica remunerada por parte de sus hijos contribuirá a mejorar el carácter de los (as) jóvenes trabajadores.

Cuando se habla de estos fenómenos, desde la psicología social, aludimos al concepto de *percepción social*, puesto que los padres sienten y piensan que a los chicos (as) el trabajo no solo les va a ayudar monetariamente, sino que además le va a fortalecer el carácter y su desarrollo personal. El concepto de percepción social merece —en este contexto— una atención especial, Gilbert lo define de la siguiente manera:

*El proceso por el cual llegamos a saber sobre los estados temporales de otros, como sus emociones, intenciones y deseos, y disposiciones perdurables, como sus creencias, rasgos y capacidades, se conoce como percepción de la persona (también llamado percepción social) (Gilbert, 1998, citado en Franzoi, 2007, p. 95).*

Esta percepción induce a que los cuidadores o padres vean en sus hijos (as) responsabilidades y compromisos mayores a aquellas que le son propias por su nivel de desarrollo; los menores por su parte, asumen estas nuevas responsabilidades bajo la necesidad de trabajar modificando sus roles individuales, dado que la entrada a las filas de la producción económica pasa a ser una actividad que se vuelve propia del momento histórico del menor, combinándose con su proceso de crecimiento y de socialización.

De acuerdo con esto, es posible identificar una serie de

variaciones o transformaciones en los roles cumplidos por los menores y por sus padres al interior de la familia; Helen Bee y Sandra Mitchel (1987) han planteado la teoría desarrollista acerca de los roles por la cual ofrecen una aproximación detallada de las conductas, normas sociales y cualidades que definen el papel que cualquier persona desempeña en diferentes contextos. De acuerdo con estas autoras:

*El rol constituye la existencia de un escenario interactivo dentro de un sistema social, en el que la sociedad le otorga unas condiciones (sociales, culturales y familiares) al individuo, donde este expresa unos comportamientos, cualidades y normas que son productos de sus múltiples relaciones dentro de su entorno, es decir, él genera y es generador de interacción (Bee & Mitchel, p. 9.).*

Entre tanto, es sabido que en medio de las interacciones sociales en las cuales los individuos se encuentran, para poder definir la existencia de un determinado rol se requiere de una contraparte o un contra rol, el cual casi siempre ocurre en pares complementarios, de esta forma, para que exista el rol en sí, se debe estar relacionado con otro, estableciéndose una interacción con los demás, por lo cual se asume que el sistema social está constituido por un conjunto de roles y posiciones que están entrelazados, por ejemplo, para que exista el rol de hijo debe existir el de padre y viceversa (Bee & Mitchel, 1987).

En el caso del rol de hijo en el menor trabajador, éste se complementa con su contra rol, los padres, los cuales son quienes le “otorgan” el nuevo estatus al joven, modificando de esta manera la percepción que se tiene de hijo como sujeto de protección, que migra a otro sujeto que contribuye con los gastos del hogar. El estatus por su parte, es considerado como una posición jerarquizada en términos de poder, prestigio y estimación, en comparación con otras posiciones sociales ubicadas dentro de cada situación y creadas para responder a los patrones de com-

portamiento (Light, Keller & Calhoun, 1992; Páez, 1992).

Los padres, al ver a sus hijos como pares, perciben —como se dijo anteriormente— una fuente adicional de ingresos en el hogar, no solo con el aporte monetario al mismo, sino también en la disminución de los gastos al no tener que responder económicamente por algunos de sus hijos; de igual forma, algunos padres consideran que a partir del manejo adecuado del dinero, el joven puede llegar a una adultez responsable en la que pueda administrar sus recursos y los de su familia.

Un aspecto a resaltar, se encuentra asociado con la educación de los muchachos, y principalmente con el desenvolvimiento en la escuela, tanto en el ámbito académico como en el social. La escuela es considerada como un espacio influyente en el proceso de desarrollo de los jóvenes, debido a su carácter formador y socializador, de acuerdo con Papalia, Wendkos y Duskin, (2005) la escuela es definida como:

*(..) un proceso de organización para la vida de la mayoría de los menores, puesto que ofrece una serie de oportunidades para la participación social, el dominio de actividades y el afianzamiento de las que ya se dominan, así como para la exploración de intereses vocacionales y para el desarrollo intelectual (p. 471).*

Precisamente, frente a estas cualidades de la escuela, con frecuencia los padres de menores trabajadores sienten que sus hijos deben tener un mejor desempeño en el escenario educativo, puesto que consideran que estos jóvenes pueden “salir adelante” a través del estudio, sin embargo, no optan por permitir que los muchachos dejen de trabajar, lo que suele conducir a la aparición del llamado conflicto de roles (Álvarez & Camargo, 2007). Sobre este particular es apropiado indicar que cuando los individuos desempeñan varios roles al tiempo pueden presentar sentimientos de tensión psicológica al ejecutar todos los roles,

lo que puede traer consigo un conflicto entre algunos que le son incompatibles o que no se pueden cumplir (Álvaro & Garrido, 2003).

Entre los roles que presentan mayor conflicto, se encuentran los que son desempeñados en el contexto familiar, en el cual cada miembro de la familia cumple diversos papeles que la mayoría de las veces están en intercepción unos con otros, debido a la complejidad que cada uno de estos presenta (Álvarez & Cargano, 2007). Ahora bien, en el caso de los menores trabajadores el conflicto de roles se da en una doble vía, por una parte los jóvenes sienten la necesidad de elegir en cuál de sus dos escenarios (trabajo - escuela) se deben desempeñar mejor, y por otro lado, los padres se enfrentan a una situación compleja puesto que deben definir si desean ver a sus hijos realizándose técnica, tecnológica o profesionalmente, o permitir que estos continúen con su quehacer laboral para ayudar al sostenimiento de la familia, todo esto sin descontar que aunque los jóvenes trabajen con el consentimiento de sus padres y en ocasiones bajo el amparo de la ley, están dejando de lado espacios y momentos de ocio y esparcimiento, con los que podrían disfrutar con padres y pares, lo cual puede influir adversamente en sus etapas evolutivas.

### **Un ejemplo de estudio del contra rol en menores trabajadores del Caribe Colombiano**

El interés por el estudio de las perspectivas paternas en relación a los cambios de rol de los jóvenes como producto del trabajo, condujo a desarrollar acercamientos a esta realidad por medio de la investigación social. Para ello se desarrolló un estudio en el marco del programa de Erradicación del Trabajo Infantil y Protección del Joven Trabajador ejecutado en el distrito de Barranquilla (Atlántico, Colombia) en el año 2006. En este proyecto se trabajó con menores trabajadores que se encontraban vinculados al Ministerio de la Protección Social y contaban con

edades comprendidas entre 15 a 18 años, de ambos géneros, y que además tuvieran hermanos, quienes junto a los padres ocupan la posición de contra rol.

El estudio se desarrolló con la población total de menores trabajadores pertenecientes a cooperativas de almacenes de cadena; debido a que solo 23 jóvenes cumplían los requisitos y características necesarias para el proyecto se procedió a trabajar con el modelo que aplica a la población total. Así mismo, se tomó como parte de la población a dos personas externas al joven trabajador, representadas en su padre o madre y en un hermano quienes, como ya se dijo, fueron evaluados en calidad de función de par o de contra rol.

La actividad investigativa desarrollada se centró en la identificación de la perspectiva de los padres acerca del control de sus hijos en diferentes escenarios de su desarrollo. Para el caso de la descripción de los resultados identificados iniciaremos partiendo de las labores en el hogar, para luego seguir en educación, dinámica familiar, aporte económico y cerraremos con dinámica laboral.

### ***Hogar***

El primer momento de encuentro entre el (la) muchacho/a y su contrarol de hijo/a (de aquí en adelante los padres), se da en el contexto del hogar y de manera puntual, en las labores que éste tiene que cumplir junto con las que realmente cumple. La Tabla 1 contiene las actividades evaluadas en ésta área.

Tabla 1.

Actividades de contrarol en el hogar.

Labores del hogar	Expresada
Lava la ropa	39.1%
Plancha la ropa	43.5%
Lava los platos después de cada comida	39.1%
Asea la casa	39.1%
Organiza la ropa	65.2%
Tiende su cama	56.5%
Organiza su cuarto	73.9%
Le gusta que todo esté en su lugar	65.2%
Ordena las cosas	65.2%
Ayuda a hacer el mercado	43.4%
Va solo a pagar deudas o servicios	65.2%
Hace diligencias	60.9%
Está al pendiente de pagar los servicios públicos de la casa	43.4%
Prepara solo(a) las comidas de toda la familia	52.2%
Prepara sus comidas	52.2%
Ayuda a preparar solo algunas comidas	56.5%

Profundizaremos en las categorías que parecieron de mayor relevancia en el estudio (Álvarez & Camargo, 2007), como primera medida se hablará de aquellos ítems que resultaron más bajos en la parte de tareas del hogar

Tomando como referente la vivencia que los padres tienen de sus hijos (as), en cuanto a las labores del hogar, encontramos una particularidad en lo referido a la limpieza, dado que la percepción que han elaborado los padres es que los (as) jóvenes no muestran disposición real para el aseo de sus utensilios personales. Los padres indicaron que en la mayoría de los casos esto se debe al poco tiempo que los muchachos (as) disponen en los hogares, de igual forma, en algunos hogares se manifestaba que las hermanas o las madres se encargaban de estos asuntos. Lo anterior coincide con lo expresado por Myers: *“las mujeres hacen la mayor parte del trabajo doméstico y que en todas partes*

*cocinar y lavar los platos son las tareas domésticas menos compartidas”* (Myers, 2000, p. 139).

Los padres no consideran del todo negativo la ausencia del/a menor en este tipo de tareas, en particular asumen esta posición frente a los menores de género masculino, puesto que al verlos ocupados en sus tareas académicas y laborales manifiestan no querer “recargarlos” con otras actividades cotidianas que pueden cumplirlas otros miembros de la familia. Los roles o papeles de género son comportamientos aprendidos en una sociedad, comunidad o grupo social determinado, que hacen que sus miembros perciban como masculinas o femeninas ciertas actividades, tareas y responsabilidades, así mismo, las jerarquizan y valorizan de manera diferenciada (CINTERFOR, 2006).

Es visto con frecuencia que desde los padres viene la enseñanza desde la cual se sostiene que son “las mujeres” quienes deben participar en las labores del hogar, por lo tanto no es común observar que “los hombres” vayan en contra de lo que socialmente es aceptado y realicen labores que “no les corresponden” o que “son de mujeres”. Comportamientos como lavar platos después de cada comida, lavar la ropa, asear la casa, entre otros, dependen en gran medida del papel de los padres, puesto que el hijo o hija enfrenta determinados cambios de acuerdo a su etapa evolutiva, a la edad y al género (Ramos, Vargas & Vilorria, 2004; Satir, 1987). Sin embargo, no hay que despreciar la importancia que puede tener el contexto cultural, y es posible que estas relaciones sean diferentes en distintos países y en distintas culturas (Oliva & Parra, 2005).

Por el contrario, en lo concerniente a sus habitaciones y cosas personales, los padres los perciben como personas organizadas, en esta área parecen más interesados por tener las cosas de manera pulcra y arreglada, para lo cual establecen pautas de comportamiento que les permiten en determinados tiempos manejar con autonomía esta responsabilidad, esto se ve refleja-

do en el 73.9% de los (as) jóvenes. En algunos casos, sobre este particular los padres comentaban: “no le gusta que les neceen sus cosas”, por lo cual prefieren sacar un espacio de su tiempo libre para este tipo de labores, lo cual puede verse como parte de la autonomía. Otros padres expresan que en algunos casos solicitan a sus hijos la limpieza y organización de sus habitaciones, en aquellas ocasiones en que existe un nivel notable de desorganización.

### **Educación**

Otro aspecto relevante es el referente a la educación, pues en ella, ven los padres el ideal de realización de los hijos, y cómo estos pueden modificar sus contextos socioeconómicos, como nos muestra la Tabla 2.

**Tabla 2**  
*Actividades de contrarol en el ámbito educativo*

<b>Educación</b>	<b>Expresadas</b>
Asiste al colegio	95.6%
Llega a tiempo al colegio	95.6%
Llega a casa en el tiempo establecido después del colegio	91.3%
Dedica parte de sus horas libres a tareas escolares	87%
Asiste todos los días al colegio	95.6%
Asiste a clases aparte de las del colegio	13%
Hace todas las tareas que le asignan en el colegio	95.7%
Estudia para los exámenes	78.3%
Le gusta hacer otras tareas además de las asignadas	78.2%
Se esmera por obtener buenas notas	91.3%
Hace las tareas sólo cuando se las van a revisar.	39.1%
Lleva los materiales que necesita al colegio	100%
Se responsabiliza por los materiales de estudio que le compran o que compra	100%
Cuida los materiales escolares	86.9%
Compra con su dinero los materiales que necesita	73.9%

La educación es un punto importante en la dinámica que se establece entre el menor y los padres, la mayoría de los padres (95.6%) perciben en sus hijos un gusto por educarse. Para los padres, los jóvenes tratan de cumplir con los horarios para los estudios, llegan temprano a clases y empiezan con las actividades académicas en sus tiempos determinados, lo que denota responsabilidad, viéndose esta como la disposición habitual de asumir las consecuencias de sus propias decisiones (ONU, 1993), como es el caso de asistir a clases a las horas correspondientes.

Esto difiere con la percepción que los menores tienen del hecho de asistir a la escuela, dado que no lo perciben como un “deseo” de educarse, si no como un requisito o una “obligación” para poder mantenerse trabajando; algunos estudios señalan que la percepción de los padres se orienta más a considerar que sus hijos expresan motivación por el estudio puesto que dedican tiempo para realizar las tareas asignadas y asistir a clases puntualmente (Álvarez & Camargo, 2007), contrariamente, los resultados del estudio aquí presentado señalan que uno de los indicadores más bajo de rendimiento consiste en que los padres consideran que los jóvenes realizan sus deberes académicos solo cuando los mismos serán revisados o evaluados, a su vez, este resultado contrasta con la noción de responsabilidad existente en los progenitores puesto que al parecer en algunos aspectos el cumplimiento de responsabilidades no es una constante, o se ajusta a ciertas condiciones externas como la previamente descrita.

El índice más bajo es el referido a la participación de los muchachos en actividades extracurriculares, debido que para los progenitores los muchachos no cuentan con el tiempo para vincularse a otras tareas fuera del hogar, el trabajo y lo básico en la escuela.

## Dinámica Familiar

Siguiendo la secuencia lógica que hemos venido trabajando, mostraremos juicio que tienen los familiares sobre su dinámica familiar, tomando como referente al menor trabajador, lo cual nos muestra la categoría en la Tabla 3.

Tabla 3

*Actividades de contrarol dentro de la dinámica familiar.*

Dinámica familiar	Expresadas
Escucha y responde las inquietudes de los otros	100%
Expresa lo que piensa y siente	82.6%
Da ideas y opiniones	82.6%
Dedica tiempo al dialogo familiar	86.9%
Expresa su opinión de situaciones familiares	82.6%
Expresa palabras cariñosas a la familia	78.3%
Expresa besos caricias o abrazos a la familia	82.6%
Escucha lo que le quieren decir	95.6%
Realiza con la familia actividades de esparcimiento	56.5%
Realiza con la familia actividades de diversión	43.5%
Sale con la familia a pasear	39.1%

En la dinámica familiar se puede observar una puntuación relativamente alta (86.9%) en lo que al diálogo se refiere, puesto que los informantes señalan que los menores tienden a ser asertivos, a dejarse acompañar y respetar las decisiones de otros. Así mismo, desde la visión de los padres, sus hijos son cumplidores de los deberes y la expectativa paterna, emplean expresiones como “son buenos hijos”, de manera que parece que los menores cumplen con la expectativa social y de comportamiento expresado por los padres.

En estos jóvenes, la familia actúa como el motor de su desarrollo, en donde todos y cada uno de sus miembros incide

en su comportamiento actual y posterior. La familia desempeña el papel más importante en la modelación de las conductas del joven (Bermúdez, Thorne, Pabon & Zabaleta, 1984).

Para la cognición social del padre, las salidas en familia son un problema para los jóvenes, los horarios no siempre son convergentes, tanto del chico como de sus guardas; de igual manera, en ocasiones el cansancio del trabajo es un detonante que impide construir en familia espacios de ocio y esparcimiento. Cabe destacar que esta es un área esencial para el desarrollo integral del joven trabajador, esto se ve reflejado en el 39.1% de los sujetos.

Sobre este particular se retoma lo que han comentado los padres acerca de la falta de tiempo de sus hijos, al considerar que trabajan y estudian demasiado, y no les queda tiempo para actividades familiares fuera del diálogo cotidiano. Lo anterior se ve reflejado en su proceso de socialización, el cual es afectado cuando el menor no tiene estos espacios de esparcimiento familiar (Baeza, 2000).

## Aporte Económico

Uno de los aspectos relevantes en este artículo es la percepción que tienen los padres acerca del aporte económico con el que contribuyen sus hijos cooperados, esta categoría se ilustra en la Tabla 4.

Tabla 4

*Actividades de contra rol en el contexto económico.*

Aporte económico	Expresadas
Le pido ayudar con los gastos del hogar	52.2%
Ayuda con los gastos del hogar	73.9%
Ayuda con mis gastos	56.5%
Aporta con los servicios o deudas	56.5%

Invita o aporta en momentos de esparcimiento	78.2%
Asume sus gastos personales	87%
Compra lo que desea	82.6%
No pide dinero para sí mismo	56.5%
Paga su transporte	100%
Paga su alimentación cuando esta fuera de casa	95.7%

Según los padres, los menores cooperados asumen sus propios gastos personales, el cual ayuda con la economía del hogar y sostenimiento del mismo al disminuir la carga económica de los padres. La totalidad de los jóvenes paga su transporte y un gran porcentaje no pide dinero para sí mismo.

Entre los indicadores más bajos se encuentra que, según los padres, ellos solicitan poco apoyo económico a sus hijos trabajadores, especialmente con lo que tiene que ver con los gastos del hogar, lo cual indica que el dinero obtenido por los jóvenes es principalmente para su consumo y necesidades. Un aspecto señalado por los cuidadores es que los muchachos colaboran de manera voluntaria en los gastos del hogar sin que exista, desde donde lo miran los progenitores, presión u obligación alguna para el muchacho.

### ***Dinámica laboral***

Por último, se presenta la cognición social que tienen los padres acerca de la dinámica laboral de los menores, la cual tiene relación con el imaginario del grado de responsabilidad que los cuidadores perciben en los muchachos tal como nos muestra la tabla número cinco.

Tabla 5

*Actividades de contra rol dentro relacionadas con la dinámica laboral.*

<b>Dinámica laboral</b>	<b>Expresadas</b>
Llega puntualmente a su sitio de trabajo	96.4%
Va al trabajo a las horas correspondientes	95.6%
Sale del trabajo a las horas correspondientes	86.9%
Cumple cabalmente los horarios de trabajos	95.6%
Ha tenido dificultades con su horario de trabajo	21.7%

En cuanto a la dinámica laboral se revela que la mayoría de los jóvenes, desde la perspectiva de los progenitores, llegan puntualmente a su sitio de trabajo, lo que denota responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes como trabajador.

Esto se corrobora con lo expresado previamente por los jóvenes en esta categoría, los padres perciben que sus hijos son puntuales en lo que respecta a los horarios de trabajo. Desde la perspectiva de investigaciones realizadas por la ONU (1993), los muchachos son personas responsables y preocupadas por el cumplimiento del “deber”.

Las dificultades generadas por el horario de trabajo, según los padres, coincide con la de los hijos y en una menor medida con la de los hermanos, debido a que es tan alto el interés que tienen los jóvenes por desempeñarse de buena manera en el trabajo, que le resta importancia al conflicto en sus horarios. Esto se complementa con la teoría de De Arquer, Martín y Noradega, (1995).

### ***Discusión de los resultados***

El trabajo infantil está prohibido según el código del menor y muchas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales encargadas de promover los derechos del niño, sin embargo, para los adolescentes mayores de 14 años se conceden permisos

especiales para laborar con el debido respeto de sus derechos. Aunque lo ideal es que los menores de edad no trabajen, existen situaciones económicas que motivan a los jóvenes a trabajar para aportar a la economía del hogar, recurriendo a la opción de laborar bajo el amparo de la ley.

Los comportamientos y cualidades expresadas por los menores trabajadores, son orientados por las normas sociales establecidas, ya sea de manera explícita o implícita en la familia, a partir de las interacciones que tenga con el mundo social.

Los datos presentados en este trabajo fueron obtenidos de la evaluación de un grupo de jóvenes de ambos géneros, los cuales develaron situaciones y condiciones del menor trabajador que permiten notar a los padres menos exigentes en la colaboración en las labores domésticas, según las entrevistas realizadas, esto se da con mayor fuerza en los hijos de género masculino, lo cual parece estar teñido por la cultura machista, que ante todo, se impone en el contexto del Caribe colombiano, en este sentido, resultaría de sobresaliente utilidad el desarrollo de investigaciones similares en otros contextos que permitan contrastar los hallazgos reportados.

Las diferencias registradas en cuanto al género con las expectativas de rol se aprecian en diferentes circunstancias, frente a las muchachas por ejemplo, pese a la experimentación de cansancio una vez de regreso en sus casas, se espera que se apersonen de aquellas tareas que hasta el momento no hayan sido hechas por la madre o por quien cumpla su rol al interior de la familia, esto nos indica que para la expectativa familiar, la joven no solo debe trabajar fuera del hogar, sino que debe cumplir con tareas domésticas para ser realmente valorada como efectivo el rol que ella está desarrollando en la familia.

A partir de los roles de género, se revelan muchos datos acerca del funcionamiento del rol de hijo de los menores traba-

adores en su familia, como en lo que respecta a la organización del hogar y de su habitación propia, y la preparación de alimentos, quienes lo hacen con más frecuencia son las mujeres, entre quienes al parecer se ha generado la expectativa de realización de este tipo de acciones al interior de su familia, mientras que a los jóvenes varones no parece asignárseles de manera implícita este tipo de labores.

Continuando en esta discusión, se evidencia el hecho que los padres consideran el trabajo juvenil como parte de un proceso que ayuda a los jóvenes —que como dijimos anteriormente fortalece el carácter y estimula a los (as) jóvenes a tener valores de organización y de manejo del dinero con mayor responsabilidad— en lugar de asumirlo como una situación que les quita a los muchachos(as) parte de su desarrollo como niños(as) y como adolescentes. Es en este punto en el cual el trabajo institucionalizado (de acuerdo a la normativa del Ministerio de la Protección Social) cobra sentido, pues el joven se forma como ciudadano que le presta un servicio a la comunidad y cuenta con el manejo adecuado del dinero que están a su disposición.

Ahora bien, aunque el ideal de la sociedad sea el adecuado manejo de recursos, según las entrevistas realizadas, a algunos padres les inquieta el hecho que el menor utilice el dinero que gana por su trabajo en cosas que sean perjudiciales para su salud física y psicológica, por lo tanto estos padres asumen que deben ser ellos quienes administren los recursos proveniente del trabajo de sus hijos.

Una de las principales problemáticas que muestra esta investigación consiste en las dificultades que rodean las concepciones sobre el proceso educativo así como las conductas frente al mismo, puesto que muchos de estos muchachos con frecuencia no piensan en oportunidades distintas a las que les ofrece su trabajo; un futuro con mayores ingresos económicos los ven más allá de sus posibilidades, en gran parte debido a que necesitan

resolver una situación “urgente” o inmediata que es ayudar a sus familias, sin darse cuenta realmente que esta clase de situaciones se asocian a las condiciones de pobreza, sin posibilidad de superarse; para ellos lo realmente importante es el trabajo, puesto que a partir de éste pueden en cierta medida resolver sus necesidades básicas y las de sus familias; por lo tanto su motivación esencial no es el estudio.

Se puede concluir que los jóvenes, trabajan con el fin de ayudar al sostenimiento de su familia, puesto que muchas de ellas no cuentan con los recursos suficientes para mantenerse, los jóvenes aportan con la economía del hogar, colaborando con los gastos, comprando sus cosas personales y autofinanciándose.

A partir de esto, sus roles dentro de la familia se modifican, algunos comportamientos los sustituyen, dejando de lado muchas actividades propias de su edad, para adquirir nuevos roles que les ha “tocado” asumir debido a sus condiciones de vida. Los roles que más se modifican en el desempeño de la posición de trabajadores, son los concernientes a la posición de hijo(a) y hermano(a), puesto ya que las actividades que anteriormente realizaban ya no las pueden hacer producto de sus nuevas funciones dentro de la familia, funciones que esencialmente giran en torno a la provisión de recursos para el sostenimiento del hogar. Esto generalmente crean conflicto entre los roles del joven, puesto que para ejercer de una manera adecuada el rol de trabajador, ha tenido que modificar su rol de hijo dejando de hacer algunas actividades propias de este, y ha disminuido los espacios de tiempo para compartir con sus hermanos.

Finalmente, queremos llamar la atención sobre la visión que tienen los padres acerca del trabajo juvenil, lo cual no ayuda a que este fenómeno decrezca en nuestra realidad social, por el contrario, cada vez parece ser mayor la solicitud que más jóvenes entren al complejo mundo laboral. A esto hay que aunar el hecho que cada vez son menos los centros o instituciones

que permiten oficialmente el trabajo de menores de edad, siguiendo las directrices de la eliminación del trabajo de menores, en contraposición, en las calles hay cada vez más demandas de chicos que trabajan en condiciones difíciles y peligrosas, lo que en últimas nos da una invitación a la reflexión de cómo se debe aplicar la política de eliminación de trabajo infantil en nuestra sociedad.

## REFERENCIAS

- Ackerman, N. (1961). *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Buenos Aires: Hormé S.A.
- Álvarez, M. & Camargo, A. (2007). *Rol del Menor Trabajador en su Familia*. Tesis de pregrado. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Álvarez, L. & Vega, R. (2004). Pertinencia de los compromisos del sector de salud en la Política Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil y Protección del Joven Trabajador. *Revista de salud pública*, 6 (1), 63-86.
- Álvaro, J. & Garrido, A. (2003). *Psicología social perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw Hill.
- Baeza, S. (2000). *El rol de la familia en la educación de los hijos*. Publicación virtual de la facultad de psicología y psicopedagogía de la USAL. *Psicología y Psicopedagogía*, 1 (3). Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/psi/publicaciones/ua1-9pub01-3-06.htm>
- Bee, H. & Mitchell, S. (1987). *El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida*. México: Harla.
- Bermúdez, M., Thorne, N., Pabon, M. & Zabaleta, B. (1984). *Estudio descriptivo de las pautas de crianza en niños de 0 a 4 años en los Barrios recreo y delicia de la ciudad de Barranquilla*. Tesis de pregrado. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Centro Interamericano de Investigaciones y Documentación sobre Formación Profesional, CINTERFOR. (1998). *Juventud, Educación y Empleo*. Disponible en: [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/juventud.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/juventud.pdf)
- De Arquer, M., Martín, F. & Noradega, C. (1995). *Ambigüedad y conflicto del rol*. Ministerio de trabajo y asuntos sociales España. Disponible en: [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp\\_388.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_388.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2008). *Trabajo infantil 2007*. Boletín de prensa. Diciembre 5 de 2008. Bogotá: Colombia. Disponible en: [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/jobinfantil/bol\\_trabinf\\_0109.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/jobinfantil/bol_trabinf_0109.pdf)
- Franzol, G. (2007). *Psicología Social*. (4ª Ed). México: McGraw-Hill Interamericana.
- González, A. & Pimienta, I. (2004). *Estudio socio jurídico del menor trabajador en Colombia*. Tesis de pregrado: Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, A. (1998). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Santa Fe de Bogotá: Editorial El Búho.
- Light, D., Keller, S. & Calhoun, C. (1991). *Sociología*. Interamericana Bogotá: McGraw-Hill.
- Maureira, F. (2002). Trabajo Infantil: algunas consideraciones desde la antropología. *Revista austral de Ciencias Sociales*, 26, 113-123.
- Myers, D. (2000). *Psicología social*. (6ª Ed). México: McGraw-Hill.
- Oliva, A. & Parra, A. (2005). *Autonomía emocional durante la adolescencia*: Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://personal.us.es/oliva/AE.pdf>

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1993). *El valor del respeto*. Consultado en Noviembre del 2006. Disponible en: [www.livingvalues.net](http://www.livingvalues.net)

Organización Internacional del Trabajado, OIT. (1998). *El trabajo infantil: lo intolerable en el punto de mira*. Conferencia Internacional del Trabajo, 86ª reunión. Informe VI, parte 1. Ginebra.

Páez, G. (1992). *Socialización sistemática*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Centro de enseñanza desescolarizada.

Páez, G. (1984). *Sociología de la Familia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Centro de enseñanza desescolarizada.

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. (9ª Ed). México: McGraw-Hill.

Ramos, M., Vargas. I. & Vilorio, A. (2004). *Roles de figuras paternas y maternas en familias reconstruidas con niños en edad preescolar*. Tesis de pregrado. Universidad del Norte.

Satir, V. (1987). *Las relaciones humanas en el núcleo Familiar*. México: Paidós.

**“Mamá hoy no quiero ir a clases”  
Bullying en las Instituciones Educativas:  
el Caso de las Escuelas Rurales**

Erika Gamero Arrieta\*

María Fernanda Arango\*\*

*Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm (Montería, Colombia)*

### La violencia escolar

El maltrato entre pares dentro del ambiente escolar ha sido denominado como Bullying, siendo éste un término genérico que no cuenta con una clara traducción al castellano pero que en sentido general se le ha traducido como intimidación o más extensamente maltrato entre iguales. El fenómeno bullying ha sido definido como un comportamiento que se caracteriza por la persecución física y psicológica que realiza un alumno o grupo sobre otro(s), quien (es) se convierte en la víctima de ataques frecuentes y repetidos por parte del agresor de los cuales no se puede librar poniéndole en una situación de desventaja (Barría, Matus, Mercado & Mora, 2004).

\*Psicóloga, Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm. Coordinadora del programa Adulto Mayor de la ciudad de Montería. Correspondencia: [emaga\\_0210@hotmail.com](mailto:emaga_0210@hotmail.com)

\*\*Psicóloga, Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm. Departamento de Psicorientación Colegio FUNDALINUM. Correspondencia: [emaga\\_0210@hotmail.com](mailto:emaga_0210@hotmail.com)

La caracterización del bullying implica un empeño complejo en tanto se trata de comprender las diferentes manifestaciones de ésta conducta así como las variables individuales que se relacionan con los comportamientos y actitudes de cada uno de los actores involucrados en la misma. Conscientes de esta complejidad, los investigadores han hecho hincapié en la necesidad de evaluar el bullying desde diferentes tópicos que van desde la identificación específica de los tipos de maltrato, hasta los intereses individuales y grupales que se involucran en el desarrollo de este tipo de comportamiento disfuncional.

Así mismo, son diversas las posiciones conceptuales que puntualizan el fenómeno. Smith y Morita (1999, en Martins, 2005), consideran el bullying como una subcategoría del comportamiento agresivo el cual es particularmente pernicioso y dirigido de forma repetida contra una víctima que difícilmente se defiende. El niño victimizado puede encontrarse en desventaja numérica, de fuerza o simplemente con un menor nivel de auto-concepto personal.

De acuerdo con Olweus (1998), el fenómeno se puede categorizar como un patrón de comportamiento agresivo más general que puede incluir a largo plazo el desarrollo de conducta antisocial, disturbios de la conducta e infracción de normas. Estas apreciaciones de Olweus han sido repetidamente corroboradas por los resultados de estudios longitudinales en los cuales se han identificado promedios elevados de conductas disfuncionales como el uso de armas, consumo de sustancias ilegales y otros actos antisociales en adultos que manifestaron dinámica bullying durante su niñez o adolescencia (Martins, 2005).

Díaz-Aguado (2005), considera el bullying como una forma de violencia entre iguales que incluye diversas manifestaciones de agresión que generan problemas prolongados a lo largo del tiempo y suponen un abuso de poder. Para el autor, la dinámica de abuso y maltrato se sostiene a lo largo del tiempo debido a

que las personas que rodean a los agresores y las víctimas actúan con pasividad frente al problema obviando los efectos del mismo.

Por su parte, en el afán de establecer criterios específicos que permitan la categorización del bullying de forma diferenciada frente a otras formas de maltrato entre iguales, autores como Oñate & Piñuel (2000), definieron tres criterios básicos para la identificación del bullying: 1) la existencia de una o más conductas de hostigamiento intencionadamente reconocidas como tal; 2) la repetición de las conductas hostiles debe ser evaluadas por la víctima como un hecho sistemático y no como una acción incidental que se da en el entorno escolar, y 3) los episodios deben perdurar en el tiempo tendiendo a reducir la resistencia del niño, por lo cual afecta los diferentes escenarios de su vida (académico, familiar, emocional, afectivo).

Lamentablemente, en muchas ocasiones las conductas bullying son pasadas como desapercibidas por parte de los educadores y de los mismos padres de familia, el personal escolar suele darle un manejo inadecuado tendiendo a la permisividad y negligencia frente al fenómeno por ser tomado como un patrón de conducta habitual o común entre los jóvenes (Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson & Zamalvide, 2004; Viscardi, 2003). Precisamente, apuntando a la dejación de un tinte “naturalista” del problema y con el fin de obtener resultados veraces que den información ajustada a la realidad de los niños y jóvenes, Filmus (2003), considera la investigación debe trascender de lo macro-social y pasar a la realidad de las aulas y de las características individuales de los actores del fenómeno sin temor de caer en casillas o etiquetamientos de los mismos.

Desde su aparición como constructo en la época de los setenta se han venido desarrollando múltiples estudios a lo largo del mundo con el fin de evaluar puntualmente el fenómeno, sin embargo, la mayoría de los estudios registrados hasta hace poco

se han generado en países desarrollados, mientras que los países de más bajos recursos han permanecido al margen de la investigación durante un tiempo considerable, hecho paradójico si se considera que en los países de peores condiciones de vida se originan procesos violentos que afectan la realidad global (Portillo, 2003).

### Formas de maltrato y actores implicados

El desarrollo de los episodios de maltrato suele ser provocado por un agresor quien arremete contra otro individuo generalmente identificado como víctima, la cual se ve introducida dentro de la dinámica de maltrato de la que no se puede librar por sí misma. La existencia de la desigualdad de poderes y la influencia negativa de un agresor o grupo de agresores sobre la víctima es una de las características consideradas esenciales para identificar los episodios de maltrato entre iguales como conducta bullying explícitamente reconocida (Avilés & Monjas, 2005), en este sentido, en la relación agresor-víctima debe existir un desequilibrio de fuerzas que implica la imposibilidad de defensa física, social o psicológica por parte de la víctima quien permanece en estado de indefensión (Avilés & Monjas, 2005).

Sumado a la existencia de las víctimas y de sus agresores, dentro de la dinámica bullying influyen terceros actores que generalmente cumplen el rol de observadores, los cuales cuentan con la capacidad de identificar a los agresores y las víctimas además de estar en posición de aceptar, apoyar o rechazar las actitudes ejercidas por los mismos. Adicionalmente, se ha descrito un rol con particularidades y complejidades añadidas dentro del fenómeno, consistente en denominado agresor-víctima, individuo que además de ser victimizado también ejecuta conductas de maltrato.

En la interacción de los diversos actores dentro de las dinámicas de maltrato incluye la realización de conductas de acoso de diversa naturaleza como las burlas, amenazas, intimidacio-

nes, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos, entre otros (Barría et al., 2004). En un sentido más amplio, se ha considerado que también constituyen expresiones de bullying la tendencia a aislar a los compañeros de forma premeditada o bien, la reiteración de insultos, apodosos formulados con la intención de molestar o causar vergüenza, humillaciones públicas o rechazos.

Los datos obtenidos en algunos estudios indican una tendencia de parte de los hombres a ser mayormente agresores (Garaigodobil & Oñederra, 2008; Tonja et al., 2001), así como diferencias en las conductas reportadas como formas de violencia por parte de cada uno de los protagonistas; los estudios indican que las acciones caracterizadas por la violencia física directa y los comportamientos altamente agresivos son propios de los varones mientras que entre las mujeres prevalece la exclusión social y la tendencia a ignorar a los demás (Garaigordobil & Oñederra, 2008), otros estudios, refuerzan la tendencia al uso de la pelea o violencia física en los hombres así como un mayor propensión a emplear las burlas que las mujeres (Cajigas et al., 2006).

Cajigas et al. (2006), reportaron en un estudio realizado en la república uruguaya, que más del doble de los varones en comparación con las mujeres ejecutan acciones violentas de tipo físico, especialmente las peleas, así mismo, tienden con mayor frecuencia a las burlas de los compañeros en comparación con las niñas, éstas por su parte, reconocen con mayor frecuencia el papel de mediación de los adultos ante los conflictos mientras que los varones ignoran más estas apreciaciones y facilitan con frecuencia el desarrollo de pleitos. Cajigas et al. (2006), comentan además que las conductas de violencia varían en función de la edad siendo más frecuentes los pleitos cuando se está en los inicios de la adolescencia (12 años) mientras que los estudiantes mayores emplean estrategias de maltrato como los insultos y las burlas, paralelamente, en la medida que aumenta la edad de los actores se da un mayor número de conductas prosociales o de ayuda.

Otros autores han señalado una dinámica divergente de las relaciones de acoso, estudios desarrollados en el Caribe colombiano han indicado que las mujeres actúan como principales ejecutoras de las agresiones físicas directas e indirectas (Ávila-Toscano, Osorio, Cuello, Cogollo & Causado, 2010), de hecho, los investigadores vienen planteando en el último lustro un aumento progresivo del número de mujeres que asumen el papel de agresores sistemáticos (Del Rey & Ortega, 2008).

Lo cierto es que el bullying es una compleja realidad en la cual se manifiestan diversas formas de maltrato que afectan considerablemente la salud física y mental de los menores, diversos estudios indican que las manifestaciones más frecuentes de violencia en el bullying son las amenazas, el chantaje y el acoso sexual (Defensor del Pueblo, 2000; Hoyos et al., 2005; Martín, Barrios, Del Barrio & Almeida, 2003). Así mismo, en un estudio desarrollado por Hoyos et al. (2005), con jóvenes de Barranquilla, se identificó que el maltrato verbal es la forma más incidente de agresiones entre pares, seguida del maltrato físico indirecto mediante acciones como esconder pertenencias, también se reportó como tercera forma de maltrato en orden de incidencia la exclusión social (ignorar, impedir la participación en determinadas actividades). Estos resultados coinciden con los presentados por Benítez, Cohen, Gómez & Acevedo (2007) quienes resaltan el maltrato verbal como forma principal de violencia entre pares seguido del maltrato físico; resultados similares son reportados por Del Barrio, Martín, Montero, Fernández & Gutiérrez (2001). Cerezo (2006), afirma que las agresiones físicas tienden a ser las de menor frecuencia alcanzando promedios que van entre un 5 y un 7% en adolescentes mientras que las hostilidades verbales y psicológicas suelen ser las de mayor incidencia.

Por su parte, un buen número de referencias indican que las agresiones suceden dentro del mismo plantel educativo y ante todo en el aula de clases en ocasiones con la supervisión del profesor, éstos resultados indican que la figura de autoridad

del docente no es un obstáculo para que se presenten manifestaciones de violencia entre pares (Félix-Mateo, Soriano & Godoy, 2009) lo cual hace que la problemática tome un matiz oscuro tratándose de un fenómeno muy complejo y articulado.

De igual manera en Colombia también se han efectuado importantes procesos investigativos sobre el tema, identificando altas tasas de incidencia del fenómeno (Hoyos et al., 2005; Paredes, Álvarez, Lega, & Vernon, 2008). Algunos investigadores han mostrado que la tendencia a identificar las manifestaciones de bullying suelen ser mayores entre los estudiantes de los grados inferiores mientras que entre los más adultos tienden a detectarse promedios más bajos de esta clase de comportamientos (Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco, & Piraquive-Peña, 2008). Estos datos coinciden con los ofrecidos por Tonja et al. (2001), quienes desarrollaron un estudio en Estados Unidos en donde identificaron mayor prevalencia del bullying en los cursos que van de sexto a octavo grado diferenciando además una mayor predisposición al desarrollo de comportamiento agresivo en los varones entre quienes se reportó mayores índices de violencia física y verbal, mientras que en las niñas identificaron más muestras de violencia verbal, el uso de comentarios negativos y las problemáticas con connotaciones sexuales.

Ahora bien, la mayoría de los estudios desarrollados sobre el tema se han centrado en la prevalencia del fenómeno dentro de los contextos urbanos, siendo menores los datos de investigaciones llevadas a cabo en las zonas rurales. Sin embargo, algunos estudios ejecutados en zonas rurales indican promedios de bullying elevados con un índice de comparación muy similar al presente en las zonas urbanas; Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson, & Sarvela, (2002) identificaron 76% de prevalencia de bullying verbal y 66% de bullying físico en una muestra de 739 estudiantes de primaria de una zona rural de Illinois (EUA) para quienes no hallaron diferencias significativas de género en relación a la experiencia de bullying, por su parte, Estell, Farmer,

& Cairns, (2007), evaluaron un grupo de jóvenes afroamericanos de una zona rural entre quienes identificaron altos promedios de bullying categorizando al 11.7% de la muestra como agresores (49 individuos), 13.4% como víctimas (56 personas) 3.6% como agresor-victima (15 personas) y el 71.4% como observadores (299 individuos). En éste estudio, Estell et al., identificaron a los hombres como los principales agresores.

### Un ejercicio aplicado para el estudio del bullying en contextos rurales

En el Caribe colombiano la gran mayoría de los estudios sobre bullying se han desarrollado en el contexto urbano, mientras que las condiciones rurales de los estudiantes en relación al maltrato entre iguales no cuenta con registros claros. En atención a esta realidad, formulamos un estudio centrado en la identificación de conductas de maltrato entre iguales en la zona rural de la ciudad de Montería (Córdoba, Colombia), específicamente en los corregimientos de Los Garzones y Jaraquiel, con el fin de establecer diferencias relacionadas con los tipos de conductas desarrolladas de acuerdo a cada tipo de actor.

Para el desarrollo del estudio se trabajó con 193 estudiantes divididos en 86 hombres (44.6%) y 107 mujeres (55.4%) los cuales fueron evaluados en dos instituciones educativas públicas u oficiales, con edades que oscilaron entre los 11 y 19 años; 35 de los participantes pertenecían a grado Sexto (18.1%), 82 a Séptimo (42.5%), 49 a Octavo (25.4%) y 27 a Noveno (14%).

La evaluación de la conducta bullying permitió identificar promedios significativos de patrones de conducta agresivos entre los pares los cuales se identificaron con una u otra categoría de los protagonistas de la dinámica sin que ninguno dejara de ubicarse en alguno de los roles de acoso, es decir, todos los evaluados expresaron haber vivido episodios de maltrato entre iguales

desde la perspectiva de agresor, víctima u observador obteniéndose una prevalencia de bullying del 62.2%. Estos resultados se encuentran diferenciados en la Figura 1 en la que revela una mayor tendencia a identificarse como víctimas y observadores que como agresores, sin embargo, sobresale un promedio importante de estudiantes que se consideran agresores-víctimas.

Figura 1. Clasificación de los actores bullying en la muestra.

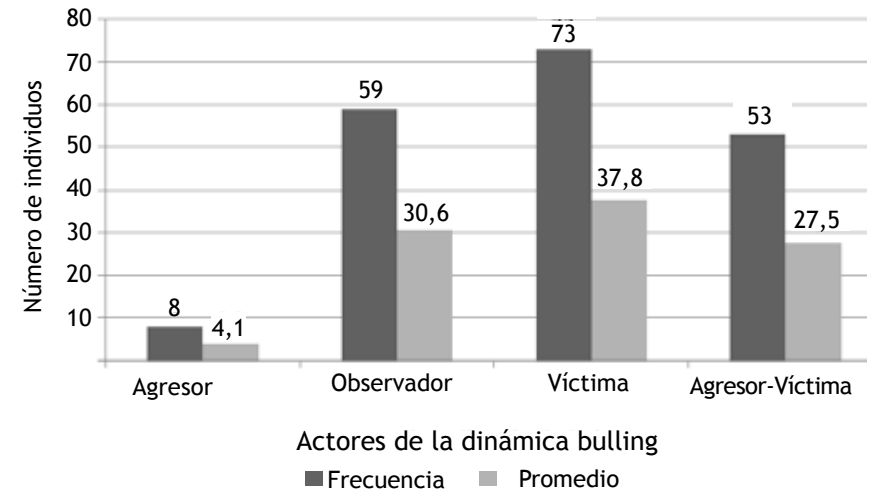


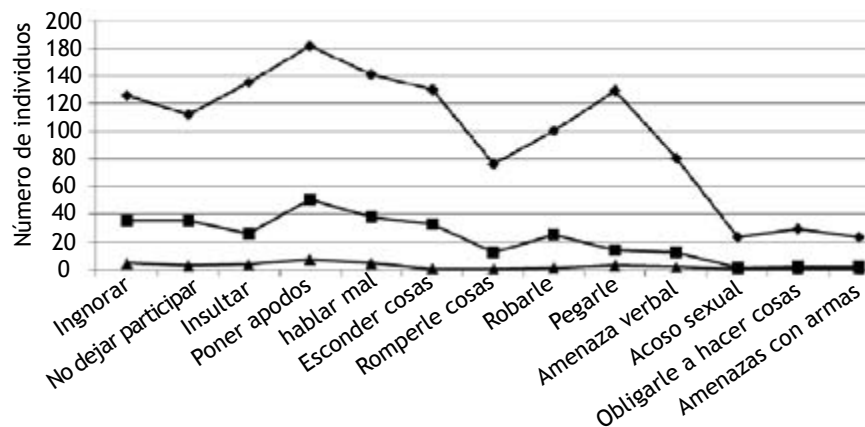
Figura 1. Clasificación de los actores bullying en la muestra.

El promedio considerable de menores que se identifican como observadores corresponde con la información reportada por Del Barrio et al., (2001), así mismo, es de llamar la atención los elevados promedios de estudiantes autoreconocidos como víctimas, siendo éste un importante marcador de violencia escolar.

Tanto para el caso de los agresores como de los agresores-víctimas los principales actores reportados fueron de género femenino lo cual denota que en la muestra son las mujeres quienes en mayor medida desarrollan comportamientos hostiles hacia sus compañeros, así mismo, resulta llamativo identificar que las víctimas reportadas en mayor medida fueron hombres.

La visión de los actores en el fenómeno está recogida en la figura 2, en ella se observa que desde la perspectiva de los testigos u observadores los comportamientos dirigidos a maltratar más frecuentemente identificados se caracterizan por el uso del maltrato psicológico por encima del físico, ante todo, se trata de maltrato basado en el uso de las expresiones verbales y la comunicación (*insultar, poner apodos que ofenden o ridiculizan y hablar mal*), datos que coinciden con lo reportado por Hoyos et al., (2005).

Del mismo modo, se reportan promedio reducidos de conductas altamente disruptivas como *acoso sexual, amenazar con armas y coaccionar para hacer cosas que no desea* lo que se relaciona con los datos reportados por otros estudios (Defensor del Pueblo, 2000; Del Barrio, et al., 2001; Hoyos et al., 2005) siendo un patrón que se repite en la perspectiva de los tres actores evaluados.



**Figura 2.** Incidencia del maltrato según la perspectiva de los observadores, agresores y víctimas.

Respecto a la incidencia general del maltrato reportado por las víctimas, se presenta un patrón similar al reporte de los testigos sobresaliendo conductas como ser objeto de *apodos que les ofenden y que hablen mal de ellos*, sobresale además la percepción de violencia por exclusión mediante acciones como *no permitirles participar o ser ignorados por sus compañeros*. Entre tanto, al revisar la perspectiva de los agresores nuevamente se identifica la relación en materia de identificación de la conducta de emplear apodos ridiculizadores y la generación de rumores como principales formas de violencia escolar empleadas, así mismo, asumen que la violencia por exclusión social mediante el impedimento de la participación, el uso de insultos y la tendencia a ignorar a sus compañeros como formas de agresión por exclusión social.

Las conductas bullying evaluadas fueron cruzadas con el tipo de actor con el fin de identificar relaciones significativas. Los resultados están contenidos en la Tabla 1 en la cual se identifica que comportamientos como ignorar, no dejar participar, insultar, poner apodos y hablar mal al igual que robar, pegar y el uso de amenazas verbales son las acciones de mayor nivel significativo para la condición de agresor ( $p < .05$ ), mientras impedir la participación, recibir insultos, que hablen mal, escondan o roben cosas y sufrir agresiones físicas son las conductas más significativas identificadas por las víctimas.

Tabla 1.  
Medidas de Chi cuadrado para las conductas bullying y la condición de actor y víctima

Conducta bullying	Chi Cuadrado de Pearson	
	Agresor	Víctima
Ingnorar	29.42*	8.32
No dejar participar	.086*	4.05*
Insultar	4.88*	3.28*
Poner apodos	8.95*	4.81
Hablar mal	9.71*	6.08*
Esconder cosas	1.40	5.55*
Romper cosas	.51	3.62*

Robar	2.84*	5.64*
Pegar	2.30*	4.52*
Amenaza verbal	9.67*	4.12*
Acoso sexual	.30	1.53*
Obligar a hacer cosas	.14	3.50*
Amenazas con armas	.20	.81*

\* $p < .05$  (dos colas).

Al consultar acerca del género de las personas que agreden y del número de agresores, los estudiantes identificados como víctimas reportan a un chico como el principal actor encargado de las agresiones a pesar que son las chicas quienes se manifiestan en mayor medida como agresoras (Figura 3), esto quizá se deba a que los varones reconocen con menor facilidad su posición de agresores. Ahora bien, son las chicas las agresoras más reseñadas para conductas relacionadas con la exclusión social (ignorar, no dejar participar e insultar), conductas que al parecer suelen realizar actuando en conjunto con otras chicas según lo reportan las víctimas, de igual forma, se reporta a una chica como la principal encargada de acciones como hablar mal e insultar.

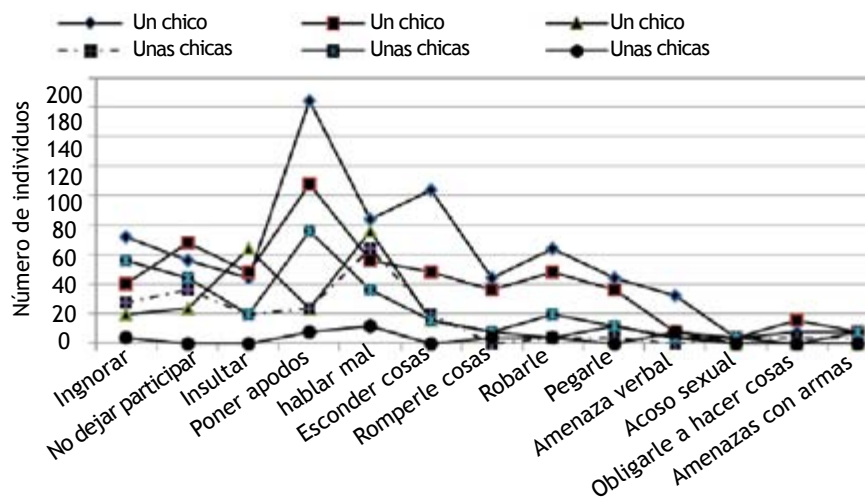


Figura 3. Género y número de agresores de acuerdo al tipo de conducta de maltrato.

Por su parte, en relación a los escenarios en los cuales se presenta el maltrato, los resultados indican hallazgos relevantes que se asocian a lo reportado por la literatura (Hoyos, et al., 2005) puesto que es el propio salón de clases (Figura 4) es el lugar en el cual se dan la mayoría de las conductas de violencia escolar, presentándose en un contexto en el cual se esperaría que la autoridad del docente influyera para que no se dieran esta clase de comportamientos, así mismo, los espacios de socialización abiertos como los patios de la escuela son el segundo lugar en donde se da con mayor intensidad los ataques o episodios de violencia.

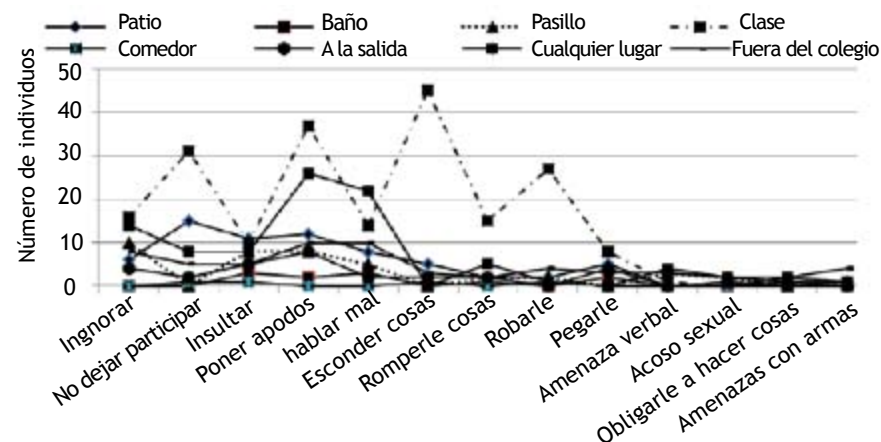


Figura 4. Escenarios del maltrato descritos por la muestra.

Los resultados que hemos presentado permitieron identificar una incidencia elevada de bullying consistente con los datos reportados por otras investigaciones (Defensor del pueblo, 2000; Del Barrio et al., 2001; Hoyos et al., 2005) desarrollados en medios urbanos, y por investigaciones llevadas a cabo en medios rurales (Estell et al., 2007; Stockdale et al., 2002). Los promedios elevados de maltrato hallados ponen en relieve la difícil realidad de las pautas de socialización juvenil que se desarrolla al interior de los centros educativos. Pese a que la educación se trata de un proceso de formación integral que no se queda exclusivamente en el fortalecimiento de la mente en cuanto a contenidos curriculares se refiere, sino que implica la educación en valores, el respeto y la convivencia, se presentan manifestaciones de into-

lerancia y reacciones hostiles en la dinámica de interacción de los jóvenes como parte de su cotidianidad, inclusive, parecería ser que tales manifestaciones de violencia son asumidas por un número considerable de estudiantes como un proceso que forma parte de las mismas interacciones sociales sin el reconocimiento del carácter problemático que engloba. Desafortunadamente, en los procesos de socialización de nuestros jóvenes parece aceptarse la agresión y la violencia como formas legítimas de instauración del orden social (Riaño, 2008).

De acuerdo a los datos encontrados la modalidad de maltrato que predomina en la muestra es el psicológico, destacándose el desarrollo de conductas como los *insultos, poner apodos que ofenden o ridiculizan y hablar mal* de sus víctimas, datos que coinciden con los resultados de otras investigaciones desarrolladas en el medio urbano en contexto colombiano (Hoyos et al., 2005).

Por su parte, frente a las diferencias de género en relación a la conducta agresiva entre pares, cada vez se dibuja una línea cada vez menos visible entre chicos y chicas en materia de acciones hostiles y procesos de victimización. Los datos hallados sorprenden al identificar que los agresores principales son mujeres reconocidas así por sus víctimas y autodesignadas como las protagonistas de un número considerable de agresiones, esta información contrasta con los datos ofrecidos por otros investigadores (Estell et al., 2007) quienes indican que los varones son más propensos a la violencia aunque tienen relación con otro cierto número de referencias para las cuales no hay evidencias concluyentes frente al género (Stockdale et al., 2002). Ahora bien, no dudamos en coincidir con la literatura que las variaciones de género se presentan en relación al tipo de conducta bullying ejercida, siendo los varones más predispuestos a las agresiones directas mientras que entre las niñas sobresalen los abusos a la imagen, la exclusión social y la humillación (Riaño, 2008).

Entre tanto, es importante juzgar con guantes de seda los datos obtenidos en materia del género y el rol de agresores, puesto que todas las investigaciones revisadas reportan manifestaciones de bullying en condición de agresor entre los varones, sin embargo, en nuestro estudio, el género masculino no aparece relacionado con la condición de agresor. Los resultados pueden estar relacionados con una menor tendencia de los varones a reconocer sus acciones hostiles y a asumir la condición de victimarios en la dinámica de socialización, ahora bien, los varones se reconocen más abiertamente como agresores-víctimas, lo que implica que de alguna forma sí se encuentran dentro de la dinámica con el rol de agresores. Precisamente, frente a la condición de agresor-víctima resulta interesante el elevado número de individuos que ocupan esta posición, datos que coinciden con lo reportado por Del Rey & Ortega (2008) y por Ávila-Toscano et al., (2010), quienes identificaron un número elevado de agresores-víctimas en sus estudio en Centroamérica y Colombia respectivamente. Estos hallazgos indican una alta tendencia de los menores a participar en una dinámica de hostilidad basada en mecanismos de acción-reacción a partir de los cuales a las respuestas violentas se responde con violencia, de forma que la hostilidad se constituye en un medio social de influencia, defensa y reclamo del reconocimiento ante los demás y de la propia posición personal.

Finalmente, los resultados obtenidos en zona rural no difieren notablemente de la información obtenida por investigaciones realizadas en zonas urbanas, siendo ello un indicador de generalización o cuanto menos de amplitud del efecto de la dinámica bullying, que alcanza indicadores importantes de desarrollo en relación a las condiciones de dispersión geográfica, las cuales parecen ser poco diferenciales en materia de desarrollo de la dinámica de agresiones. El bullying puede entenderse así como un fenómeno complejo, multicausal y de efectos poco deseables para los implicados, ante el cual las autoridades académicas, los docentes, los padres de familia y los investigadores sociales

y educativos deben promover estrategias de intervención y prevención a partir de las cuales se reduzcan los actos de indisciplina y violencia en las aulas optando por mejores dinámicas de interacción y comunicación entre pares.

El Bullying es en una problemática social que poco a poco ha ido trascendiendo las aulas de escuelas hasta ser tratada como un problema serio que afecta la salud mental de los individuos implicados. Todos los esfuerzos investigativos desarrollados acerca de éste tema, por más elementales que sean sus resultados muestran la necesidad de ejecutar acciones al interior de la escuela que repercutan positivamente en la intervención de la problemática. Desde los esfuerzos desarrollados en el presente estudio, se abordó la temática del Bullying como un fenómeno complejo, amplio y de una diversidad de manifestaciones que afecta a los diferentes individuos implicados en el fenómeno. La similaridad de los datos proporcionados por nuestra investigación con los ofrecidos por los estudios publicados en otras fuentes científicas indica un alto grado de homogeneidad en los patrones de conducta violenta entre pares independientemente del contexto en que se presenten, sin embargo, aún es necesario ampliar los horizontes muestrales y desarrollar diseños comparativos a partir de los cuales se amplíe el margen de comprensión del fenómeno.

## REFERENCIAS

- Ávila-Toscano, J. H., Osorio, L., Cuello, K., Cogollo, N. & Causad, K. (2010). Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes. *Psicogente*, 13 (23), 13-26.
- Avilés, J. & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). *Anales de psicología*, 21(1), 27-41.
- Barría, P., Matus, C., Mercado, D. & Mora, C. (2004). Bullying y rendimiento escolar. Tesis de licenciatura en educación. Chile: Universidad de Temuco.
- Benítez, A., Cohen, E., Gómez, S. & Acevedo, A. (2007). Determinación de las características del fenómeno del bullying para evaluar los niveles de acoso escolar en los alumnos del grado quinto de la básica primaria de la Institución Educativa Nueva Esperanza 2007. *Revista de investigación y pedagogía*, 1 (1), 85-92.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S. & Zamalvide, G. (2004). Escala de Agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 3 (3), 173-186.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Lic. Najson, S., Ugo, C. & Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista médica uruguaya*, 22, 143-151.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P., García-Barco, L. & Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de salud pública*, 10 (4),

- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para intervención a través del test Bull-S. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4 (2), 333-352.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. Del Barrio, E. Martín, L. Hierro, I. Fernández, I. Montero, H. Gutiérrez, & E. Ochaíta. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Fernández, I. & Gutiérrez, H. (2001). Peer bullying in Spanish secondary school. A national scale study for the Ombudsman's report on school violence. En Martínez, M. (Ed). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. Kluwer academic/ Plenum Publisher
- Del Rey, S. & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *Internacional journal of psychology and psychological therapy*, 8, (1), 39-50.
- Estell, D. Farmer, T. W. & Cairns, B. D. (2007). Bullies and Victims in Rural African American Youth: Behavioral Characteristics and Social Network Placement. *Aggressive Behavior*, 33, 145-159.
- Félix-Mateo, V., Soriano, M. & Godoy C. (2009). Un Estudio Descriptivo sobre el Acoso y Violencia Escolar en la Educación Obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2 (2), 43-51.

- Filmus, D. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina. En UNESCO, autorii varii, Brasil: *Violencia na Escola: América Latina e Caribe (15-85)*. Brasilia, Brasil: Ediciones UNESCO.
- Garaigordobil, M. & Oñedra, J. A. (2008). Bullying: incidente of peer violence in the schools of the autonomus community of he Basque country. *International journal of psychology and psychological therapy*, 8 (1), 51-62.
- Hoyos, H., Aparicio, J. & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 16, 1-28.
- Martín, E., Barrios, A, Del Barrio, C. & Almeida, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- Martins, M. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de varios conceitos relacionados. *Revista portuguesa de educação*, 10 (1), 93-115.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. (4ª Ed.). Madrid: Morata, S.L.
- Oñate, A. & Piñuel, I. (2005). Informe Cisneros VII: "Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller". Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo: Madrid.
- Paredes, M., Álvarez. M., Lega, L. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 6 (1), 265-317.

Portillo, N. (2003). Estudio sobre pandillas juveniles en El Salvador y Centroamérica: una revisión de su dimensión participativa. *Apuntes de psicología*, 21, 475-493.

Riaño, E. J. (2008). Descripción de un modo de propagación de relaciones violentas en una muestra de niños y niñas entre 9 y 14 años. *Tesis psicológica*, 3, 70-85.

Stockdale, M. Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K. & Sarvela, P. (2002). Rural Elementary Students', Parents', and Teachers' Perceptions of Bullying. *American journal health and behavior*, 26 (4), 266-277.

Tonja, N., Overpeck, M., Ramani, P., Ruan, J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *Journal American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.

Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. En UNESCO, autorii varii, Brasil: *Violencia na Escola: América Latina e Caribe* (153-205). Brasilia, Brasil: Ediciones UNESCO.

## Parte II

### Lenguaje, comunicación y comunidad

### El Lenguaje “Común” y su Importancia en la Participación Comunitaria

●—————●

Juan Carlos Colmenares Vargas\*  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
(Bogotá, Colombia)

La historia y la humanidad están profundamente conectadas con el lenguaje y la participación. En la invención del ser humano, ocurrida en el lento y conmovedor proceso secular en que interactuaron biología y cultura en un dinamismo de intersecciones, complementariedades y adquisiciones definitivas, el lenguaje tuvo un papel protagónico. De tal manera que una perspectiva del desarrollo humano no puede desprenderse de la palabra, el gesto, y todas las formas mediante las cuales hombres y mujeres han intentado siempre compartir signos comunes, evocar sentidos, relacionar —quizá con lazos más frágiles de lo que se piensa— en realidad y representación y expresión.

Todas las teorías del desarrollo le conceden una importancia central al lenguaje en la conformación humana y en la imaginación que los hombres le han puesto en movimiento para cons-

---

\*Filósofo, Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesional Reintegrador Agencia Colombiana para la Reintegración. Correspondencia: jucacova@gmail.com

truir sus sistemas de convivencia, y participación social. Porque si el hombre es un generador y tramitador de significaciones es entre otras cosas porque ellas le han conferido humanidad. Vigostsky (1998), sostiene que la aparición del lenguaje producía un cambio radical en el desarrollo del sujeto. “Las palabras tienen un papel destacado, tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de la conciencia humana” (Vigostsky, 1998, p. 142).

En *Vidas Políticas: de la humanidad en tiempos sombríos*, H. Arendt recuerda que:

*(...) el mundo no es humano por haber sido hecho por hombres, y no se vuelve humano porque en él resuene la voz humana, sino solamente cuando llega a ser objeto de diálogo (...) Humanizamos lo que pasa en el mundo y en nosotros al hablar y con ese hablar, aprendemos a ser humanos (Savater, 1991, p. 93.).*

Por tanto el lenguaje pasa a desempeñar dos funciones: la representativa, por la cual el lenguaje asume por una parte un papel de representación de las ideas, emociones, sentimientos y por otra impulsa el intercambio de significaciones, convirtiéndose en el vehículo adecuado para tener una interacción social efectiva. Sólo si la interacción social se recupera la reflexión de la palabra sobre el significado de lo que se dice es donde resulta realmente útil su uso.

### **La transmisión de información y el intercambio de significados como procesos participativos**

Pero así como el lenguaje no es sólo comunicación tampoco está es únicamente lenguaje. Los estudios de comunicación, contemplan, no solo la palabra, sino también la significación que se manifiesta a través de otras variadas formas de expresión

humana. El énfasis del lenguaje, por tanto, se sintetiza en dos grandes actitudes que son desarrolladas en el escenario de la participación social, se utilizan desarrollando una serie de relaciones tan complejas que serían imposible de expresar a la hora de la comunicación entre los distintos agentes sociales:

- a) La que resalta la transmisión de información, la necesidad de persuasión y el impacto de los efectos de los mensajes.
- b) La que comprende a la comunicación como intercambio y producción de significados. Lo importante en esta segunda actitud, es conocer cómo el lenguaje interactúa con las personas para producir sentidos.

Se corrobora así, la enorme familiaridad que existe entre el lenguaje y la comprensión de la participación social. En un lado está el lenguaje como trasmisión de significados (información, conocimientos, experiencias, entre otros) y en el otro la participación como producción, circulación y apropiación de sentido, es decir, el lenguaje como foro de creación y recreación, de mediación simbólica del mundo y la participación como juego de interacciones, de representaciones que merecen ser descifradas y que posibilitan la construcción de alternativas comunitarias distintas.

Cabría pues decir, que las significaciones de un discurso vendrían de la mano de la propia praxis social donde existen desigualdades y límites institucionales a la acción humana; es en los espacios de sociabilidad donde ocurre y concurren una serie de acontecimientos que enriquecen la comprensión de las relaciones interpersonales y socioculturales. Todo ello se puede expresar a través de dos procesos, que si bien se desarrollan en interacción, parece oportuno explicar de forma separada (Van Dijk, 2001).

La propuesta de investigación-transformación iría en la línea de aunar las dos actitudes (desde la tensión, interno-externo, de los contenidos de los discursos), para poder iniciar procesos participativos con la propia gente que vive en la dialéctica de construir los poderes y de deconstruirlos, elaborando sus propias culturas: las culturas populares.

Por una parte, la construcción, resultado de las experiencias y vivencias personales, derivadas de las trayectorias históricas, familiares, sociales, formativas de cada individuo y que todas juntas generan un proceso de identificación con los otros y frente a los otros. Tal proceso es el que dota a individuos y colectivos de una serie específica de pautas de comportamiento y pensamiento.

Y por otra, la deconstrucción. Los ciudadanos, tanto de forma individual como de forma colectiva desmontan parcialmente, reformulan y asimilan de forma selectiva la denominada cultura oficial o dominante y la cultura de masas. De este proceso se genera un movimiento que sirve de punto de arranque para nuevos planteamientos culturales.

Es en la combinación de estos dos procesos, en este entretrejer de construcción y deconstrucción, en la que se conforman complejas redes culturales, que, anudándose unas a otras, completan una gran malla. No obstante, en esta malla en la que pueden ser entendidas las culturas populares también aparecen amplias zonas intersticiales por las que reciben las influencias de otras formas culturales. Son estas culturas populares, no como estructuras, sino como elaboraciones colectivas en las que se participa, las que nos dotan de la capacidad de pensar y actuar en la sociedad en la que vivimos.

En este sentido, podríamos definir las culturas populares como aquellas que están basadas en las relaciones interpersonales, colectivas y con el medio. Se generan en espacios concretos,

normalmente con una escala local o menor (aunque existen ciertas manifestaciones culturales que se desarrollan a una escala mayor), y se caracterizan por su relación de desigualdad frente al poder. Sus cosmovisiones reflejan, al mismo tiempo, el rechazo y la aceptación de las culturas oficial y de masas, equilibrio inestable que puede provocar su desaparición o absorción por parte de la cultura de masas. Y como clave básica de la amplitud de este término, las culturas populares entrelazan las corrientes estructurales de etnia, clase social y culturas del trabajo, género y edad; y éste entrelazar las enriquece y diversifica (Bonavitta, 2008).

Las identidades culturales se articulan en el discurrir de los acontecimientos (en ese entretrejer de las culturas populares), y no en entidades abstractas. Lo que está aquí en cuestión no es el uso sino “el proceso de usar las palabras y frases en contextos de conducta social” (Giddens, 1990, p. 271), por eso no debemos imaginarnos la existencia de una relación automática (y que ante nosotros se mantendría oculta) entre las palabras y las cosas. Los discursos serían las formas en que los lenguajes (oral, escrito, corporal, gestual...) y los saberes se manifiestan; si queremos desvelar aquello que aparece como “oculto” es necesario hacer análisis desde los discursos (Giddens, 1990).

Esto no está muy alejado de lo que hacemos cotidianamente para comprender/vivir el mundo que nos rodea, desmontando qué nos cuentan, quién, cómo, desde dónde, por qué, para qué y lo que se calla. De esta manera un discurso sería la facultad racional, emotiva... en que se infieren unas cosas de otras, sacándolas por consecuencia de sus principios (de su curso).

No se pretende sublimar lo que de individual tienen los discursos colectivos sino:

a) Desenmascarar lo que de masificación tienen los discursos tanto colectivos como individuales; o sea, ver cuáles son los peligros que tiene un discurso, en cuanto que llevan

dentro de sí un “curso” (un orden).

b) Ver el potencial de construcción que tienen los discursos.

Así, por ejemplo, existe un orden (curso) que convierte el discurso de la participación comunitaria en consumo individual; y que diseña políticas de participación en la que ésta se reduce al mero hecho de la asistencia, de la opinión o de la compra.

Las organizaciones comunitarias han tenido y tienen un papel importante en este proceso que ha hecho aparecer el vivir cotidiano como irrelevante e insignificante. Pero es, sin embargo, este ámbito de las relaciones vividas cara a cara, no institucionalizadas, el que mejor ha resistido la destrucción masiva del capitalismo, gracias a su capacidad para transformarse: construir/deconstruir las diversas dinámicas sociales.

Y volviendo a empezar, creando por repetición, como en las culturas populares: el discurso, la conversación no sería para nosotros sólo un medio de/para la comunicación (algo que ayuda a dos o más personas a entenderse); ni un medio de producción (algo que ayuda a realizar un trabajo), sino una mediación: las articulaciones, entre las diversas formas de comunicación y los movimientos sociales con sus diferentes temporalidades, inmersas en la pluralidad de las culturas populares. “De ahí la necesidad de trabajar desde los discursos en cualquier implicación que pretenda abrirse a la participación-transformación, porque éstos, como mediaciones, nos cuentan construyendo/deconstruyendo las situaciones, los procesos, las prácticas sociales...” (Williams, 1977, p. 38).

### El lenguaje ordinario en la participación comunitaria

El lenguaje, el hablar, es decir, la petición de reciprocidad

que insta la palabra, genera al otro. Así hablar, es el derecho más fundamental del hombre, dirá Lyotard (1994), a quien se le niegue la interlocución se aísla, no es más otro para nadie. Pero el derecho de hablar supone el deber de anunciar, de poder hablar de manera diferente a la acostumbrada. Este aprendizaje de la interlocución parece ser uno de los objetivos de la participación.

*La interlocución - implica, a diferencia de una comunicación animal, la cual habría de calificar de homogénea, introduce entre los locutores una relación de semejanza y de disparidad a la vez. Las instancias yo y tú no pueden fusionarse, puesto que la una tiene la palabra cuando la otra no la tiene todavía, o ya no la tiene en ese momento... la interlocución implica, pues que los humanos no puedan, en efecto fusionarse como los animales en una comunidad por signos, salvo en el caso donde la interlocución es imposible y no le quede más que recurrir a este pobre recurso. El principio, el nosotros humano resulta en la interlocución y no la precede. En este nosotros la figura del otro permanece distintamente presente en cada uno, en tanto que el otro es su interlocutor posible. El uno y el otro pueden llegar a un acuerdo después, de argumentación y debate y estabilizar entonces su comunidad por medio de un contrato (Lyotard, 1994, p. 2).*

Es aquí donde el estudio del lenguaje adquiere una importancia fundamental cuando se analizan las cuestiones de participación ya que es la base sobre la que se asientan tres principios, a saber,

1. La comunicación abierta entre los miembros de la sociedad.
2. El fin de esa comunicación entre los miembros es el de propiciar una interacción permanente entre las diversas instancias sociales elaborando un discurso que pretende un acercamiento

de posturas y, a la postre, un consenso social.

3. El lenguaje ordinario se convierte en la herramienta básica para que sea posible la comunicación y el consenso.

Por consiguiente no tendría sentido pretender tal comunicación y tal consenso sin un lenguaje, como tampoco lo tiene pretender eso mismo exigiendo el dominio de un lenguaje científico o técnico que es sólo para expertos o eruditos y las mismas elites socio-económicas, que son más allegadas a estos tipos de lenguajes más complejos por llamarlos de esta manera. En definitiva, la participación social sólo es posible si se estructuran cauces accesibles a los ciudadanos. Caudales externos, es decir, caminos o vías que los miembros sociales puedan utilizar para hacer efectiva esa participación; y cauces internos, esto es, herramientas o vehículos que permiten transitar por esas vías.

*(...) la comprensión de las interacciones sociales. Se trata del modelo de la comunicación lingüística cotidiana, sujetos de acción y de lenguaje capaces de saber cuándo una acción se corresponde o se aparta de determinadas normas, y de sujetos de lenguaje que, si bien pueden no conocer las reglas gramaticales de un lenguaje natural, poseen un know how que les permite distinguir intuitivamente un acto de lenguaje de otro. Son, por lo tanto, hablantes competentes (...)* (Habermas, 1989, p. 31-32).

Es así que podemos determinar que todos los miembros de una sociedad somos capaces de comunicarnos y cuando esto sucede por medio de lenguajes generamos una acción, como bien diría (John Austin, 1998) se concibe acto realizativo.

Por otra parte exigir un vehículo demasiado sofisticado, demasiado complejo, fuera del alcance de la mayoría de los miembros de la sociedad, supone convertir las vías de participación en caminos intransitables, que sólo tienen un significado formal, es

decir, que sólo existen en un papel como meras declaraciones retóricas sin consecuencia práctica alguna y significarle preponderancia al lenguaje virtuoso sin desmeritarle a éste su importante característica. Negar la capacidad del lenguaje ordinario supone pues, negar la posibilidad de participación social.

Por eso el lenguaje ordinario o lenguaje habitual, es una condición necesaria (aunque no suficiente) de la participación social, por lo que cobra una importancia decisiva su análisis. Ya que en la lingüística, la semántica y la sintaxis ocupa un lugar importante en las emisiones realizativas. La característica principal de las emisiones realizativas consiste en que mediante ellas, al decir algo se hace algo, que marca una diferencia sensible con el resto de las expresiones, y en particular con los enunciados constataivos mediante los cuales se enuncia o se describe algo. De esta forma, mientras los enunciados pueden ser verdaderos o falsos según estén de acuerdo o no con la realidad que describen, las emisiones realizativas no son ni verdaderas ni falsas, sino afortunadas o infortunadas, según lo define Austin en su texto como hacer cosas con palabras (Austin, 1998).

Los problemas de la participación comunitaria se plantean y se resuelven través del lenguaje. Es no sólo una herramienta utilizada para la participación ciudadana, sino también el medio en el que la participación social se desenvuelve, pues no es posible entender dicha participación sin el lenguaje. Una comprensión inadecuada del lenguaje implica, pues, un conocimiento incompleto de la realidad y, por tanto, una interacción social defectuosa.

### Los actos de habla

La cuestión de los actos realizativos es especialmente importante. El objetivo de la participación comunitaria es, como apuntábamos al comienzo, la construcción de unas vías de comunicación que tienen como fin alcanzar un consenso sobre la

forma de regular determinados aspectos de la vida social y sobre el contenido de esa regulación. Se trata en definitiva de modificar la realidad social mediante la interacción de los miembros de la sociedad a través de los cauces considerados adecuados. El lenguaje ordinario se configura como uno de estos cauces que sirve para modificar la realidad.

(...) siguiendo una argumentación con clara afinidad con los argumentos de Wittgenstein, Austin llamó la atención sobre aquellas expresiones en las que la distinción de verdad o falsedad deja de ser pertinente. Así, por ejemplo, si alguien dice “prometo que vendré”, no está enunciando que está prometiendo, sino que está haciendo una promesa. Austin llamó a este tipo de expresiones “realizativas” en oposición a las expresiones “constatativas” que son aquellas comprometidas en una función asertiva (...) Este proceso ha sido llamado “el giro lingüístico”, pues el lenguaje pareciera haber tomado el lugar de privilegio que, por siglos, ocupara la razón (Echeverría, 1994, p. 235).

Para Austin ambas formas de expresión, realizativas y constatativas son acciones, o más bien, actos de habla. Así, emitir un juicio o hacer una descripción es ejecutar un acto de habla tal como lo es hacer una promesa o dar una orden. Pero aquí hay algo más. Tradicionalmente la filosofía había separado la teoría de la práctica, el conocer del hacer, pero en esta proposición de Austin, tal dualidad desaparece porque el conocer y el hacer son una misma cosa. No serían dos cosas distintas, sino dos dimensiones o enfoques de la misma cosa. Una expresión constatativa se sitúa en el lado del conocer, o de la teoría, mientras que las expresiones realizativas se sitúan en la dimensión práctica, del hacer, de las acciones.

El Acto de habla, a veces denominado acto de discurso, es una de las nociones esenciales de la pragmática lingüística y es la unidad más pequeña que realiza, por medio de la lengua, una acción (una orden, un pedido, aserción, promesa) destinada

a modificar la situación de los interlocutores. El coenunciador sólo puede interpretarla si reconoce el carácter intencional del acto del enunciador. Todo acto de habla se inscribe, así, en un marco institucional que define un conjunto de derechos y de obligaciones para los que participan de él. Debe satisfacer cierta cantidad de “condiciones de uso” que son, también “condiciones afortunadas” que lo vuelven apropiadas al contexto (Maingueneau, 1999).

Finalmente, Austin hace distinciones para los actos de habla completos (¿las expresiones realizativas?), es decir, que al producir un acto de habla se llevan a cabo tres actos simultáneos. O bien, que cuando alguien dice algo es necesario distinguir entre: el acto de decirlo, que Austin llama el acto locucionario.

*Es la acción de hablar, la producción de decir algo. Ese acto equivale a expresar cierta oración con un cierto sentido y referencia, lo que a su vez, es aproximadamente equivalente al significado en el sentido tradicional. Es un acto locutivo, por ejemplo la expresión /Ella me dijo: ¿acompañalo!/ (Zacchetto, 1999, p. 184).*

O dicho de otro modo, “se produce una secuencia de sonidos que tiene una organización sintáctica y que refieren a algo” (Maingueneau, 1999, p. 15-16).

El acto que ejecutamos al decir algo y que se denomina el acto *ilocucionario* (prometer, afirmar, advertir), es el que realizamos al decir algo, por ejemplo: cantar, aconsejar, pedir, interrogar, explicar, ordenar, amenazar. Podemos decir que realizar un acto locucionario es, en general y por lo mismo, realizar un acto ilocucionario, es llevar a cabo un acto al decir algo, como cosa diferente de realizar el acto de decir algo. La fuerza elocutiva de un enunciado se manifiesta a través del verbo (llamado preformativo), ya que cada vez que cuando hablamos, de un modo u otro realizamos actos elocutivos, tales como informar,

ordenar advertir, comprometerse, etc., esto es, actos que tienen una cierta fuerza (convencional) (Zacchetto, 1999).

El acto que realizamos porque decimos algo y que llama el acto *perlocucionario* (persuadir, asustar, entretener, asombrar, etc.) se refiere a los efectos del decir algo. (Echeverría, 1994) Por ejemplo, la mamá que le dice al joven “Anda a lavarte ahora mismo”, realiza un acto lingüístico que consiste en una locución (los términos dichos), una ilocución (una orden), y una perlocución (la intención de la mamá de inducir al chico a lavarse). Decir algo producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras personas. Pero quede claro que “Existe una diferencia entre lo que consideramos la producción real de efectos reales y lo que consideramos como meras consecuencias convencionales” (Zacchetto, 1999, p. 184), en tanto que el acto ilocucionario tiene naturaleza lingüística, está vinculado con la producción de cierta fórmula, el acto perlocucionario esta fuera del dominio de la lengua (Maingueneau, 1999).

Continúa diciendo Zacchetto: Austin observa que la distinción entre estos tres tipos de actos lingüísticos es meramente teórica porque en la práctica se usan mezclándolos simultáneamente. Lo cierto es que, en la práctica, la que parece crear más dificultades es la distinción entre ilocuciones y perlocuciones. En nuestro uso cotidiano, va implícita la intención realizativa de lo que estamos diciendo, y, al mismo tiempo, buscamos algún tipo de efecto de las palabras que emitimos. Pero es claro que lo que manifiesta el carácter elocutivo o perlocutivo de un enunciado depende del contexto en que se emite, referido a lugares y tiempos determinados (Zacchetto, 1999).

Notemos la relevancia que tienen estos conceptos en el momento de estudiar el lenguaje ordinario, o cuando se analiza el que reproducen los medios de comunicación social. Los tres aspectos del habla se entretajan y manifiestan su fuerza

de modo conjunto: los actos locutivos muestran los contenidos semánticos de las palabras y enunciados, la dirección elocutiva los amplían con sus operaciones de afirmar, amenazar, indagar, y finalmente el lado perlocutivo señala las repercusiones que pueden producir tales actos: serenidad, miedo, fuga, alegría, envidia, ira, compasión, etc. Se trata, por lo tanto, de prestar atención a la situación comunicativa en sus factores reguladores prácticos y teñidos de contexto.

En conclusión, las investigaciones de Austin sobre enunciados realizativos y su tricotomía de los actos lingüísticos pusieron de manifiesto los vínculos existentes entre el lenguaje y la acción. Esta idea fue un innegable avance para la pragmática del lenguaje corriente (Zacchetto, 1999).

De manera que Wittgenstein había producido toda una reformulación al plantear que el lenguaje debe examinarse como múltiples juegos donde el significado está directamente relacionado con el contexto de lo dicho (Alegre, 2000). Austin lo precisa más aun y establece hasta qué punto el lenguaje es la acción por lo que “*a partir del planteamiento de Austin se produce una discusión sobre el sentido*” (Echeverría, 1994, p. 237). Así ya no es cosa de si algo es verdad o mentira, sino de encontrarle el sentido a lo dicho.

### Los actos de habla y la participación comunitaria

Pero ¿Cuál es la importancia de los actos de habla en la participación social? parece evidente que las emisiones realizativas cumplen un papel importante en esta forma de la participación. Los cálculos, las apreciaciones, las valoraciones, las condenas, los juicios, los análisis (que incorporan verbos judicativos); las elecciones, las advertencias, las proclamaciones, las súplicas, los mandatos, las renunciaciones, las recomendaciones, los rechazos (que incluyen verbos ejercitativos); las promesas, las garantías,

los pactos, los juramentos, los apoyos, las garantías (que implican verbos compromisorios); las quejas, los agradecimientos, los elogios, los deseos, las invitaciones, los desafíos (que suponen verbos comportativos); las afirmaciones, las negaciones, las preguntas, las aceptaciones, los reconocimientos, las explicaciones, las postulaciones (que se manifiestan mediante verbos expositivos); todos ellos son formas de plasmar la participación social; son instrumentos mediante los cuales la interacción de los miembros sociales se hace posible.

La comunicación y el lenguaje entre los mismos individuos sociales “*el ethos es dirigido, impulsado y fortalecido por otros*” (Bernal, 1997), es decir, su interactuar social con los demás sujetos que le rodean Esa mediación y convivencia es fundamental para desarrollar sus competencias lingüísticas.

Se trata pues, de un ámbito en donde el uso de los actos realizativos tiene una honda repercusión en la vida de las personas, pues las consecuencias de ese uso redundan de forma directa en la construcción de una determinada estructura social.

## REFERENCIAS

- Alegre, J. (2000). *La filosofía en Wittgenstein: O la necesidad de la escalera. III Jornadas de investigación en filosofía*. Universidad Nacional de La Plata: Argentina, 2-4 de Noviembre de 2010. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.210/ev.210.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.210/ev.210.pdf)
- Austin, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona Paidós.
- Bernal, A. (1997). *Educación del carácter-educación moral*. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau. Tesis doctoral. Universidad de Navarra: Facultad de Filosofía y Letras. Pamplona.
- Bonavitta, P. (2008). Culturas Populares ¿Culturas Invisibles? Acción y reacción de los sectores populares ante la escasa representación de los Estados-Nación. *Culturas Populares. Revista Electrónica*, 7, (1-9). Disponible en: <http://www.culturaspopulares.org/textos7/articulos/bonavitta.pdf>
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago: Dolmen.
- Giddens, A. (1990). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza Editorial.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Lyotard, J. F. (1994). *Los derechos del Otro*. Conferencia pronunciada en la Universidad Nacional de Colombia.
- Maingueneau, D. (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Savater, F. (1991). La Humanidad en cuestión. En: C. Thiebaut (Ed.) *La herencia ética de la ilustración* (pp. 91-103). Barcelona: Crítica.

Van Dijk, T. A. (2001). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una Introducción Multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

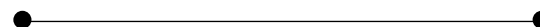
Zacchetto, V. (1999). *La danza de los signos*. Buenos Aires: La Crujía.

### Parte III

## Ética y humanismo



### Guiando una Vida: En Torno a la Preocupación y su Ejercicio



Nicolás A. Salinas Carrascal\*  
Corporación Universitaria Reformada  
(Barranquilla, Colombia)

¿En qué consiste guiar una vida? Este interrogante ya nos ofrece nociones sugestivas acerca de lo que vendría a ser el contenido de una vida humana como tal, además de ciertas potencialidades inherentes al tópico del direccionamiento de esa vida.

El que una vida humana pueda ser dirigida permite enfocar la atención en la flexibilidad que la constituye, cuestión que a menudo es puesta de relieve en la convicción general de que los individuos llegan a experimentar lo que han hecho de sus vidas después de haber pasado por series de momentos caracterizados por la deliberación, evidenciando, de esta forma, dos aspectos aparentemente contradictorios que se conjugan y se complementan dinámicamente: El pasivo, al contemplar la vida como un escenario legible producto de las acciones y de las decisiones y por otro lado el activo, es decir la vida como proceso conscien-

---

\*Psicólogo, Universidad Metropolitana. Especialista en Psicología Forense, Universidad del Norte. Docente Corporación Universitaria Reformada. Correspondencia: nsalinas85@hotmail.es

te siempre abocado a la auto-transformación del ser que se hace proyecto, se volverá sobre este punto a lo largo de estas líneas.

No obstante aun hace falta mencionar un factor importante relacionado con esta propiedad, a saber, el hecho de que una vida sea flexible no solo indica que ésta guarda en sí un potencial intrínseco que se encuentra a disposición del individuo que la vive, sino que también conserva la posibilidad que en virtud del mismo atributo, devenga en algo que el individuo no quiere ver definido en sí mismo, de esta manera se aclara entonces, provisoriamente, que la conducción vital es alimentada por una serie de arreglos que versan sobre qué clase de vida humana *quiere vivir* el individuo, posibilitando la experiencia de trabajo en sí mismo no soslayando el que, a pesar de la innegable pertenencia de lo vital, aún no se *está completo*, y que es necesario una continuidad en ese tipo particular de empeño.

De forma inicial debe centrarse la atención en un acto de voluntad que comúnmente es ligado a las inquietudes que pueden realizarse las personas sobre cómo conducir sus vidas de forma puntual, tal como exige una situación y que también es fiel representante de lo que se ha querido dar a entender como *flexibilidad*, en este sentido se hace referencia al acto de toma de decisión:

I

Al tratar de conceptualizar un enlace entre la toma de decisiones y el cuidado que un individuo puede manifestar en lo que respecta al que hacer con su vida, es natural pensar en los cursos de acción alternativos, que se manifiestan cuando se queda frente a una situación decisional, como el denominador problémico que nos ayudará otorgándonos cierta claridad, al intentar comprender este *angostamiento vital* que toma lugar al existir una serie de opciones ante las cuales se delibera, aunada a la determinación a elegir alguna.

Este modo de pensar es el de más fácil acceso, se elogia constantemente la posibilidad de quedar sometido, a lo largo de la vida, a un conjunto de situaciones que demanden una resolución clara gracias a la configuración de la voluntad, sumado esto al cómo la vida va tomando “forma” después de cada decisión crítica, viene a ser la primera fuente a la que recurrimos para hacernos a la imagen de la conducción de una vida como algo que solo tomará lugar si existen opciones, de lo contrario sería desfachatado hablar de direccionamiento ya que solo hay un camino sin más, en fin, la flexibilidad de la que antes se comentó al parecer queda reducida a la posibilidad de interpelación por parte de situaciones decisionales.

Con respecto a lo anterior es necesario precisar lo siguiente: en la toma de decisiones lo que más se valora como correlato de una vigilancia del orden vital es la capacidad de decidir, teniendo el ejercicio de esta capacidad como el acto más eximio de la voluntad, pero hay ciertas deficiencias en esta conceptualización, Frankfurt puntualizaría lo siguiente:

*(...) en ocasiones se adjudica una importancia exagerada a las decisiones, a las elecciones y a otros “actos de voluntad” similares. Si consideramos que la voluntad de una persona es aquella por la que dicha persona se mueve, entonces lo que le preocupa es más cercano al carácter de su voluntad que las decisiones que toma o las elecciones que hace. Las últimas pueden pertenecer a lo que la persona “tiene la intención” de que sea su voluntad, pero no necesariamente a lo que su voluntad realmente “es”. (Frankfurt, 2006, p. 125).<sup>1</sup>*

Este pasaje nos permite realizar un acercamiento valioso sobre la pregunta concerniente a la guía de la vida por parte de la persona, recordándonos dos puntos importantes, en primer

<sup>1</sup> NE: El entrecomillado es del autor.

lugar, el enfocarse de forma exclusiva en la toma de decisiones y las elecciones significa concentrarse de sobra en el atributo de la *flexibilidad*, la vida como algo maleable, el apreciar exclusivamente esto priva de todo trasfondo el acto decisorio ya que se pone de relieve la diversidad de elegibles que conforman el abanico ante el cual el agente debe enfrentarse, pero no ayudaría a entender por qué esta pluralidad de opciones es particularmente relevante, en la medida en que ya no es posible deshacer la determinación de decidir, es decir, a pesar de no saber por cuál de las posibilidades encaminarse, se parte del supuesto de que ya se ha vuelto obligatorio elegir, dicho de otra manera se ve a las decisiones y a las elecciones como actos de voluntad en lo que concierne exclusivamente a la resolución que facilita un cambio de acuerdo con lo que se tiene la intención de ser pero que soslaya la determinación (lo que la voluntad vendría a ser), de un agente a encaminarse por un elegible cuando perfectamente él pudiera abandonar ese desafío. Se le ha concedido una desmedida importancia al decidir y no al asumir el decidir.

De esta manera, si la flexibilidad solo es pensada a través de la mera variedad posible que constituye toda toma de decisiones, nos quedaría un concepto vaciado de toda fuerza ya que no ilustraría nada con respecto a los diversos grados de importancia que pueden revestir situaciones decisionales similares, expresado de otra forma, solo se estaría hablando de potencial puro y eso entorpecería todo intento de entender la vida humana, en sí, la flexibilidad no puede traducirse exclusivamente en variedad, aunque esta contribuya a constituirla.

Además lo prioritario a observar en el acto decisorio estriba en su carácter definitorio, la ya mencionada determinación que conforma este proceder entraña la instauración de un momento que se volverá un referente en la historia del agente, lo que llama la atención en este punto es que se torna necesario desprenderse del hábito de observar este tipo de actos como si su razón fuerte de ser radicara en la relación temporal que me-

dia entre las alternativas y que, a consecuencia de esta, la elección, en sí, implica la exclusión de la posibilidad de orientarse por otras rechazadas, en otras palabras, que la importancia del decidir está configurada por la presencia de una “sola oportunidad” que debe ser aprovechada de la mejor manera.

Pudiera parecer que estas consideraciones restringen innecesariamente este campo de indagación, lo que es cierto es la pretensión de acentuar una diferencia entre decisiones que, a la larga, versan sobre el *que hacer* (donde la obligación decisoria no es tan impositiva), y otras que apuntan al tipo de vida que se quiere tener o lograr (aquí la obligación decisoria es fuertemente impositiva)

Para dar cuenta efectivamente del segundo tipo de decisiones es crucial emplear el concepto de *preocupación*. El segundo punto que puede tomarse de la lectura del anterior pasaje y que será abordado a continuación.

## II

La flexibilidad vital guarda un componente dual, el carácter dúctil y potencial que es natural atribuirle a la vida viene a sustentar la posibilidad, ya sea de llegar a tener una forma de vida que es deseada por encima de la actual o de llegar a vivir de una forma que nunca se deseó, siendo esto fiel reflejo del extravío y del descuido.

Esta particularidad vista por sí sola no nos ayudaría a comprender, como ya se dijo, lo que significa guiar una vida, debido a que se posee un potencial que es credencial de lo flexible que es esa vida, pero ¿en virtud de *qué* es flexible? o ¿Con respecto a *qué* se posee un potencial? Es ahí donde una elaboración sobre el contenido vital se vuelve necesaria.

Es importante realizar una delimitación, se considera que una reflexión sobre el contenido de una vida humana difiere sustancialmente del tema tradicional del sentido de la vida que necesitaría un abordaje radicalmente diferente (dadas las innumerables connotaciones que sobre él pesan) el hacer hincapié en las diferencias y en los puntos de contacto de ambos conceptos no es el propósito en este lugar.

Ofrecería gran claridad recurrir a una imagen antes que a una definición, Nozick (1992), ofrece una comparación muy provechosa al plantearnos el llevar una vida meditada como algo similar a elaborar un auto-retrato, no hay que enfrascarse en lo que esta imagen ofrece inmediatamente, a saber, una obra, que versa sobre uno mismo; resulta mejor prestarle atención al hecho de que es una obra a la cual no puede fijarse un punto de creación concreta en el tiempo, sería un tanto apresurado decir que el valor de la imagen radica en que nos recuerda que siempre nos estamos creando, eso equivaldría a ignorar lo siguiente: si no hay un momento específico en el cual la obra ha sido creada entonces ella no puede ser resumida en un estado en el cual todo lo que contiene pudiera ser mostrado de una vez por todas, al contrario, es una obra que reúne aspectos puntuales y concretos que no pierden su actualidad a pesar de haber dejado de ser *presentes*, su actualidad no depende del ahora.

En ese texto Nozick recurre a un contraste, nuevamente nos invita a mirar el auto-retrato ahora con la compañía de una instantánea recordándonos que ésta solo muestra un momento en particular; lo que en ella se muestra irremediamente se consume en el instante. De estas comparaciones es recomendable rescatar algo más: el autor permite deducir que en el caso del auto-retrato se conjugan momentos que al estar subordinados a un tema hacen posible que la obra pueda mostrarlo todo simultáneamente pero nunca de una vez por todas.

Ahora bien, lo primordial es poder dejar en claro que el contenido de una vida puede ser entendido como un tema, gracias a esta imagen sugerente es posible asegurar que vivir no queda supeditado exclusivamente al presente, como si de moverse entre estados se tratara, ni queda convertido en un conjunto de vivencias un tanto ordenadas sin más, lo que se busca en este punto es hacer énfasis en la posibilidad de tener deseos y ejecutar acciones que desborden las meras vivencias y que funjan como integrantes activos entre lo que un sujeto cree que es y lo que desea llegar ser, en este caso llegar a vivir.

Los siguientes comentarios de Taylor pueden interpretarse acorde a este interés:

*(...) en definitiva, nuestra tarea no consiste en llevar a cabo actos aislados,..., sino en “vivir una vida”, lo cual significa ser y convertirse en un tipo determinado de ser humano (...)*

*(...) La vida es algo que “llevamos” (...) Por lo tanto, nuestra vida es una categoría –tal vez podríamos decir: un registro– ineludible de nuestro pensamiento ético. Y lo propio de esa vida es “nuestro movimiento, nuestro cambio, nuestro devenir”, con su temporalidad irregular que encarna diferentes ritmos (...)* (Taylor, 2005, p. 296-297).<sup>2</sup>

Se puede llegar a sostener que el contenido de una vida está ligado con la pertenencia que sobre ella pesa la cual no puede ser supeditada a la intensidad con que se experimenten ciertas vivencias conexas con determinados momentos y contextos sino a la continuidad que revela una trama específica, haciendo alusión al registro que nos refiere Taylor(2005), gracias a esto la ya mencionada *flexibilidad* obtiene una marca distintiva importante que no podía ser contemplada dada su disociación

---

<sup>2</sup> NE: El entrecomillado es del autor.

del *contenido*, y esa es la progresión orientada, ya no solo es potencial como tal, sino es potencialidad sometida a la disposición del agente que además de estar vivo, se encuentra viviendo; el agente no puede “agotarse” en el momento presente y la diversidad entraña la posibilidad de hacerse tal, en vista a una afirmación de su parte: él puede llegar vivir una vida, más, no desea que sea cualquier vida.

Ahora podemos encaminarnos concretamente al tema de la preocupación ya sentadas estas afirmaciones.

### ¿Cómo es el preocuparse? Frankfurt comenta:

*En cuanto a la noción de lo que le preocupa a la persona, en parte coincide con la noción de lo que le sirve de referencia a la persona para guiarse en lo que hace con su vida y en su conducta.*

*(...) El hecho de preocuparse, en la medida en que consista en guiarse por un curso distintivo o de una manera particular, presupone acción como autoconciencia. Supone estar activo de algún modo, y con una actividad, en esencia reflexiva. Esto no es exactamente porque el agente, al guiar su propio comportamiento, necesariamente se haga algo a sí mismo. Es más porque hace algo consigo mismo con un fin determinado. (Frankfurt, 2006, p. 123).*

En este pasaje se alude a un sentido más básico del concepto, de momento el acento recae en la guía del propio comportamiento lo cual puede tomarse como vinculado con propósitos simples de las más diversas índoles; lo ilustrativo en este punto es que se hace notar la diferencia entre hacerse algo a uno mismo y hacer algo con uno mismo, esta diferencia es necesaria debido a que en este caso alude únicamente a la facultad de emprender actos que tengan por destinatario al mismo agente, no obstante esta caracterización requiere ser complementada por-

que tales actos pueden tener cabida en un arreglo proyectado que le imprimiría un valor adicional; imaginemos a una joven que trota regularmente como parte de un programa para mejorar su salud con respecto a otra que lo hace en determinado momento debido a que su plan estipulado para esa ocasión fracasa; ahora bien el hacer algo consigo mismo con respecto a un fin, que de acuerdo con Frankfurt es la clave para entender la preocupación, añade un componente progresivo a la vida, complementario con el prospectivo, no únicamente centrado en poder planear a largo plazo una serie de metas que deben cumplirse para poder disfrutar de los beneficios directos inherentes a ellas, curiosamente vemos como, a pesar de haber una elección de las metas, tenemos solo hechos aislados: el individuo solo se ha movido en una serie de pequeñas incursiones un tanto inconexas, sueltas; el hacer algo consigo mismo no se limita a buscar metas en las cuales poner a prueba la actividad sino en enfocarse en algo con lo cual comprometerse, de tal manera que lo importante en este caso no sea la creación de un estado futuro sino de la activación de la continuidad vital, para elaborar mejor este punto veamos primero este pasaje de Frankfurt:

*Puede decirse que una persona a la que algo le preocupa esta investida en ello. Se **identifica** con aquello que le preocupa, en el sentido que se vuelve vulnerable a pérdidas y susceptible de beneficios, según si lo que le preocupa disminuye o aumenta. De esta manera, se preocupa por lo que se relaciona con ello, presta particular atención a esas cosas y dirige su comportamiento en consecuencia. En la medida en que la **vida de la persona esté dedicada por completo o en parte a algo**<sup>3</sup>, en lugar de ser solo una secuencia a acontecimientos cuyos temas y estructuras no se esfuerza por moldear, está dedicada a esto.*

*(...) El punto de vista de una persona que se preocupa por algo es inherentemente prospectivo; es decir, la persona necesariamente considera que tiene un futuro. Por otro*

<sup>3</sup> NE: La negrita en el párrafo es del autor.

*lado, es posible que una criatura tenga deseos sin tomar en cuenta en absoluto el hecho de que puede seguir existiendo. (Frankfurt, 2006, p. 123-124).*

Como ya hemos visto, preocuparse por algo consiste en hacer algo consigo mismo; el estar orientado hacia un fin determinado, si bien es necesario, no ayuda a sustentar el carácter especial de la preocupación, se avanza un poco más al tratar la dedicación como uno de los integrantes del ejercicio del preocuparse, además de implicar comportamientos guiados por un propósito, también se incluye el estar atento con el fin de propiciar ciertos resultados en desmedro de otros más negativos, aun así no es suficiente ya que esto puede ser encontrado en la elaboración de metas.

Es ahí cuando las últimas líneas del pasaje proporcionan una ayuda muy valiosa, al preocuparme por algo en particular no solo es de gran importancia el objeto como tal sino como llegará a ser mi vida después de esos cumplimientos, como tal la preocupación está ligada con un objeto pero no se consume completamente en él no porque sea trivial (pensar eso sería ridículo) sino porque el objeto es un icono de la continuidad de la vida, en este orden de ideas, la preocupación participa como una especie de recordatorio de que la vida no se subsume a la satisfacción o a la consecución de logros, no se trata meramente de estar pendiente para buscar qué hacer cuando ya no puedo seguir entreteniéndome con lo mismo.

Es menester retomar lo comentado en el primer apartado después de haber realizado este avance. Cuando nos acercamos por la pregunta por la posibilidad de guiar la propia vida nos tropezamos con el tópico de la toma de decisiones, de una forma hartamente familiar creemos que el conducir nuestras vidas depende del abanico de recursos del que se disponga para tomar elegir de la mejor manera, por ende es adecuado volver sobre el particular.

### III

Elster (1992), nos ofrece el ejemplo de un joven que no puede decidirse entre elegir leyes o forestación, él es consciente de que elegir una de estas entraña también elegir un estilo de vida, le es muy difícil decantarse por una de las opciones aunque posee la convicción de que le irá bien en la vida estudiando una de esas profesiones.

Desde una óptica superficial lo interesante que ofrecen estas y otras situaciones es el que pueden ser contempladas como pruebas para el ingenio del sujeto, el hecho de que será obligatorio el tener que arreglárselas. Pero hay otro tipo de obligación que es meritorio analizar, no hay solamente una obligación de resolver la situación decisional: hay una obligación de elegir; el que constantemente nos veamos forzados a elegir, aunque sea frustrante, es atractivo, porque al disfrutar de opciones consideramos que nuestras vidas son más amplias y por ende más significativas, lo plena que esta pueda llegar a ser obedece a la posibilidad de elegir; pero deteniéndonos un poco más en este ejemplo encontramos algo obvio: el joven podría elegir cualquiera de las profesiones, ambas son promisorias, la raíz misma de su deliberación estriba en esto, ahora bien, una pregunta superflua: ¿Por qué no elegir cualquiera? Ambas le gustan, puede tener una vida en la cual le vaya bien (de acuerdo a su criterio) pero aun así es obligatorio deliberar: porque podría elegirse cualquiera es necesario ser cuidadoso.

Anteriormente se subrayó la insuficiencia de entender la flexibilidad que es inherente a la vida humana exclusivamente en términos de variedad aunque ayude a entenderla; gracias a ella, de la cual puede darse cuenta en virtud de la experiencia consistente en el-estar-ante-las alternativas, podemos constatar de una forma notoria esta plasticidad, pero no significa que ambas sean lo mismo: la variedad, que vendría a verse como lo más significativo dado que nos indica que no estamos sujetos a lo

mismo, es la muestra de la flexibilidad concretándose.

Aquí la cuestión no es saber cómo pueden resolverse esas situaciones sino más bien poder hacer énfasis en sus características tan especiales: este joven comenta que sabe que le irá bien en el futuro con una profesión, el definir esa circunstancia en particular le preocupa, es importante para él no solo en virtud de los logros que llegaría a poseer sino de cómo su vida quedaría marcada por eso.

La preocupación está íntimamente ligada con lo que se ha dado en llamar el contenido de la vida humana, este no es un mero reservorio gráfico de los momentos más importantes en los periplos vitales de la gente, en realidad es simultaneidad progresiva, programática y legible, Taylor (2005) recordando a Wollheim, nos menciona que nuestra vida nos lleva a “alguna parte” y se vuelve importante el guiar ese movimiento, el preocuparnos y el querer preocuparnos es una forma de guiar ese movimiento.

El conducir una vida no consiste en buscar las mejores maneras de disfrutar o de cumplir nuestros deseos, podemos querer disfrutar de muchas cosas o podemos desear los más diversos objetos pero la inquietud por el futuro es pungente, el buscar tener un repertorio amplio de cosas que hacer o actividades con las cuales ocuparse no será suficiente.

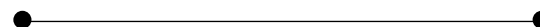
Antes se habló del comprometerse, pues bien los meros deseos pueden movilizar, pero la frustración debida al no poderlos cumplir puede ser dolorosa pero no definitiva, pueden verse como fácilmente reemplazables por otros, pero el comprometerse con un deseo no solo significa encaminarse por él sino cuidarlo, es decir, querer seguir deseando eso, lo cual supera el marco de lo únicamente presente, el seguir deseando lo que es más importante es una forma de dedicación, esto contribuirá a lo que Frankfurt (2007) denominaría coherencia y unidad de la vida, en ese caso las decisiones comprometedoras que se tengan

que tomar no podrán ubicarse específicamente en ese punto del tiempo, involucran no solo el que haya vivido o se vivirá: involucran el vivir como tal.

## REFERENCIAS

- Elster, J. (1999). Cuando fracasa la racionalidad. En: J., Elster. *Juicios Salomónicos. Las limitaciones de la racionalidad como principio de decisión*. (pp. 11-39). Barcelona: Gedisa.
- Frankfurt, H. G. (2006). La importancia de lo que nos preocupa. En: H. G., Frankfurt. *La importancia de lo que nos preocupa*. (pp. 119-138). Buenos Aires: Katz.
- Frankfurt, H. G. (2007). Sobre el preocuparse. En: H. G., Frankfurt *Necesidad, volición y amor*. (pp. 243-278). Buenos Aires: Katz.
- Nozick, R. (1992). *Meditaciones sobre la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Taylor, C. (2005). La conducción de la vida y el momento del bien. En: C., Taylor. *La libertad de los modernos*. (pp. 283-302). Buenos Aires: Amorrortu.

**Juego, Humanismo y Transgresión de la Norma:  
Creación de Nuevos Universos**



Katerine Hernández Tirado\*

*Universidad Pontificia Bolivariana (Montería, Colombia)*

William Molina Mercham\*\*

*Corporación Universitaria Remington (Medellín, Colombia)*

El juego como posibilidad de aprendizaje ha atravesado cada uno de los procesos y momentos que la humanidad ha vivido; es así que instancias de conocimiento y comprensión del hombre tan diversas como la religión y la ciencia, las disciplinas del saber que nos determinan como sociedad, han abordado las prácticas lúdicas como instrumento de aprendizaje, de moldeamiento social, de escuela de valores y acercamiento a las formas de socialización y establecimiento de relaciones entre los miembros de un grupo particular y de éste con su entorno, con el medio ambiente y con las ideas que del cosmos se tienen.

\*Abogada, Universidad de Medellín. Magíster en Gobierno, Universidad de Medellín. Docente investigadora Universidad Pontificia Bolivariana seccional Montería, Córdoba. Correspondencia: katetirado@gmail.com

\*\*Historiador, Universidad de Antioquia. Magíster (c) en Estética, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Docente Corporación Universitaria Remington. Medellín. Correspondencia: wilca72@gmail.com

Prohibido, restringido, limitado, incentivado, sobrevalorado o desdeñado, el juego como práctica ha sido vital para el desarrollo de la humanidad; son justo sus múltiples posibilidades lo que determina que se haya visto como enemigo y propiciador de vicios en algunas sociedades, como se presentará más adelante, hasta convertirse en propiciador de grandes avances y descubrimientos y más recientemente en estrategia por excelencia para acercar a las generaciones de la posguerra al aprendizaje y la formación en valores.

En el plano específico de la educación se presentan varios momentos de ruptura con el concepto y la tradición de juegos, quizás el más destacado sea el acercamiento al período de tiempo entre la Edad Media y el Renacimiento, período en el que por la hegemonía cultural imperante y la cosmovisión particular que se enfrenta se hace necesario evidenciar la estigmatización del mismo sin que llegara a perderse de manera definitiva; muy por el contrario, es allí que se abren posibilidades de exploración que permitirán que el juego será visto como posibilitador de relaciones.

Siguiendo los lineamientos teóricos del *Homo Ludens* (Hui-zinga, 2005)

*El juego, es más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada; es una función llena de sentido, pues en él hay algo que rebasa el instinto mediato de conservación que confiere un sentido a la ocupación vital: Todo juego significa algo, por el hecho de albergar el juego un sentido se revela en él, su esencia, la presencia de un elemento inmaterial (pp. 12).*

Claro está, la elección por el autor no descuida las recomendaciones y sugerencias que se van presentando en los encuentros de aula y textos recomendados por cada uno de los docentes.

## Espíteme del juego

La palabra “juego” en la acepción que presenta el diccionario de la Real Academia Española –RAE– (RAE, 2010), se emplea con el significado de entretenimiento o diversión: “*Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o pierde*” (pp. 778-779). “Jugar” compromete divertirse; no puede perderse de vista, además, que en sentido figurado denota la posibilidad de obrar en un sentido o en otro: “jugar limpio”, esto es, siempre asume la posibilidad de la acción; en un sentido administrativo, da cuenta de lugar o posición: “jugar un papel rector”; correr un riesgo: “jugarse la vida”; tratar algo con ligereza: “jugar con fuego”; disposición particular de algunas cosas: “juego de luces”; relación entre un número determinado de cosas y que sirven al mismo fin: “juego de té”, etc.

Se hace la discriminación entre el sentido fundamental que subyace en él y el sentido figurado que compromete; sin embargo, no se trata de una insuficiencia moderna. Históricamente se ha venido presentando el debate en torno a lo que se puede asumir o no como juego y qué compromete tal actividad en la vida cotidiana en el marco de modelos sociales y de pensamiento específicos. En Grecia pre-romana el término juego (*paideia*) hacía referencia a las acciones propias de los niños, y con él se daba cuenta de una instancia del comportamiento básico, primario, lúdico, entretenido, que se diferenciaba de aquellas que se asumían con algún tipo de responsabilidad o compromiso vinculadas de manera más específica al “ocio” o aquel “agón” con el que se referían a las competencias físicas como la lucha y en general los ejercicios que se consagraran posteriormente en los juegos Olímpicos.

Entre los romanos, el término ludus, “ludere” –juego, jugar– comprometía actividades preparatorias, no investidas de solemnidad pero que formaban, se anticipaban a manera de preámbulo para ser oficiadas con todo rigor, se referían con el

vocablo al simulacro, a la burla, el juego infantil, el recreo, lo destinado a la representación litúrgica y teatral, y también a los juegos de azar. Es allí donde aparecen los juegos de circo, los espectáculos de gladiador, los entrenamientos para el combate y las actividades y ejercicios de cacería que, con el correr de los siglos y las influencias culturales de otros pueblos dieron sentido a prácticas que perviven hasta hoy.

Van apareciendo, de ésta manera, distintas acepciones del término y múltiples clasificaciones que se enmarcan siempre en la posibilidad de humanizar, de preparar para la sociedad, de adiestrar para el arte, el oficio o las representaciones. Según la cultura y el grupo humano, las restricciones y cosmovisiones se privilegiarán unos u otros tipos de juegos; perviven como recurrentes los juegos de roles, habilidad o destreza, de estrategia, por supuesto, los de azar; educativos que, cobrarán numerosas variables, entre ellos, los juegos de manos, de palabras, de comunicación o de representación. De cualquier manera y sin importar las restricciones sociales las diferentes culturas y sociedades se ha mantenido una actitud proclive a facilitar los juegos, a incentivarlos a aprovechar de ellos la posibilidad formadora de destrezas, aún de manera ilícita, bajo vigilancias y como privilegio del cual no todos se pueden beneficiar.

### El juego fundador

*Adelantando la lámpara, me lancé hacia las siguientes habitaciones. Un gigante de proporciones amenazadoras y cuyo cuerpo ondeante y fluido parecía el de un fantasma, salió a mi encuentro.*

*-¡Un diablo!- grité, y poco faltó para que se me cayese la lámpara, mientras corría a refugiarme entre los brazos de Guillermo.*

*Éste cogió la lámpara y haciéndome a un lado avanzó con*

*una determinación que me pareció sublime. También él vio algo, porque se detuvo bruscamente. Después volvió a asomarse y alzó la lámpara.*

*Se echó a reír.*

*-realmente ingenioso. ¡Un espejo!-*

*(Eco, 1993, p. 162-163).*

Es el con fines de jugar con los sentidos que se aplica el conocimiento en la escena que se cita, en la abadía en que tienen lugar los crímenes que se investigan en la novela de Umberto Eco sobre finales de la Edad Media. Quizás el mejor referente para comenzar a pensar en el nacimiento del humanismo desde la literatura es, justamente, una historia-juego en la que habrá de desentrañarse el misterio en torno a lo que representa el libro de la risa que se adjudica a Aristóteles. Allí, en un desafío constante se van presentando los juegos diversos que se irán presentando durante éste texto: juegos mentales, de representación, juegos intencionados, juegos de poder, juegos de roles, juegos que no parecen juegos, juegos que son en sí mismos un fin y juegos que son sólo medios para determinar lo que “verdaderamente” importa.

El período de interés de éste trabajo, el nacimiento del humanismo, compromete fenómenos particulares que determinaron la instauración de novedosas formas comportamentales debido al intercambio y enriquecimiento cultural que la ruptura del Imperio Romano había presentado, así, la consolidación del Imperio Bizantino, el apogeo del mundo árabe, el surgimiento del Islam, y las grandes migraciones que se inician en el siglo IV, las constantes invasiones germanas a los antiguamente territorios defendidos por el Imperio; estos eventos transforman las prácticas, posibilitan la adopción de cosmovisiones distintas y, por supuesto, permiten la adopción de prácticas e interpretaciones foráneas, profanas, si se asume que se trata de una época determinada por un pensamiento religioso monoteísta:

*Entre el siglo XIV y el XVIII se produce el entrecruzamiento de las aristocracias y las burguesías, que de urbanas han pasado a ser nacionales. Los reinos nacionales crean grandes estructuras políticas y económicas, y las burguesías que antes se habían manejado en el ámbito de las ciudades comienzan a transformarse en instrumentos del Estado moderno (Romero, 1987, p. 39).*

Tal conjunción de formas de pensamiento diverso posibilita la consolidación de una forma de entender el mundo que es novedosa; José Luis Romero (Romero, 1987) lo denominará “Burguesa”; ella está definida por la posibilidad de avanzar en la construcción mental que puede determinar la franja entre lo que es real y aquello que no lo es, para a través de formulas de comprensión acercarse a un ideal de vida. Dice Romero:

*(....) la primera conquista de la mentalidad burguesa consiste en la delimitación de la realidad, absteniéndose de todo análisis más profundo que el que sirva para explicar cómo se comportaba, y en consecuencia, cómo hay que comportarse frente a ella. A esta conquista la denominaremos triunfo de la profanidad. La afirmación de que la realidad es profana y no sagrada, no implica la negación de la realidad sobrenatural, sino que funciona como acotamiento de un sector, de un nivel, que llamaríamos realidad operativa. Ésta es la gran conquista de la burguesía y es lo que implica la profanidad. (Romero, 1987, p. 63).*

Los orígenes de las sociedades que sirven de referentes a occidente presentan vestigios en diferentes formatos que permiten evidenciar el papel que el juego cumplió como determinante social, así, en las ruinas del Foro Romano, en el piso, puede verse aún hoy una rayuela gravada. Juvenal, el poeta latino, señala en sus obras que la principal preocupación del pueblo era “panem et circenses” que no es otra cosa que la utilización política para adultos de prácticas lúdicas que se llevaron al extremo de la muerte.

La literatura da cuenta de fórmulas que desde el juego se implementaban para ilustrar, historiar, recordar y enseñar a un “otro” sobre las fórmulas y rituales sociales. El juego posibilita la transgresión y la denuncia, la reclamación tácita y expresa, en ocasiones más efectiva que la misma política, doctrina o filosofía; es así que en el período que compromete el interés de éste módulo, es de importancia destacada la forma en que se manifiesta en El Decamerón (Boccaccio, 2005) el juego en distintas variables que determinarán a lo largo de los siglos actitudes, estatus, roles y tabúes. Diez historias, diez etapas del juego con que se da sentido a la espera, con que se burla la muerte; diez seres humanos, diversos que someten sus diferencias ante la posibilidad que el juego brinda: unirse en un fin común en el que todos disfrutan, aprenden y se reconocen.

Pampinea, Fiammetta, Filomena, Emilia, Laureta, Neifile, Elissa, Panfilo, Filostrato y Dioneo; hombres y mujeres que transgreden, que dejan ver en la posibilidad del reconocimiento que ofrece el juego como alternativa a la peste negra que como metáfora del tiempo en que aparece la obra arrasa y aniquila. La peste es como el dogma que sólo puede ser burlado con ingenio, con sagacidad, con disposición para el disfrute. Tales condiciones en un momento de suprema disciplina social impuesta por la cosmovisión imperante resultan subversivas; ponen en peligro la hegemonía de quien dicta las normas sin actitud incluyente.

Así como las historias de Boccaccio propician las condiciones de habitabilidad del mundo, dotan de sentido la vida de quienes toman distancia de la intimidante muerte, así mismo, una actitud social, política, económica, cultural y ante todo mental va tomando distancia del modelo imperante en el medioevo; quizás la riqueza mayor de los siglos anteriores a Descartes, Boccaccio, Dante y quienes se dieron juegos mentales desde los cuales hallaron la posibilidad de la ciencia, el arte y la política para la transformación.

## El juego creador

*Todo trabajo paciente y rítmico, que exige una larga serie de operaciones monotonas, arrastra al homo faber al ensueño. Entonces incorpora sus sueños y sus cantos a la materia elaborada; asigna un coeficiente a la sustancia largamente trabajada. El esfuerzo parcial, el gesto elemental, ya no dibujan los límites geométricos del objeto; es el conjunto de gestos en el tiempo, es la cadencia, el conocimiento claro y alegre (Bachelard, 2003, p. 146).*

El juego es una lucha por algo o una representación de algo. Ambas funciones pueden fundirse de suerte que el juego represente una lucha por algo, o sea una pugna a ver quién reproduce mejor algo, ya que en el juego se copia algo, se presenta en más bello, sublime o peligroso de lo que generalmente es, su representación es una realización aparente, una figuración, es decir, un representar o expresar por figura. El juego está lleno de orden, tensión, movimiento, solemnidad y entusiasmo. Sólo en una fase posterior se adhiere a este juego la idea de que en él se expresa algo: una idea de la vida. De ésta manera, se presenta el juego posibilitador del mundo. Se enunció arriba que el juego representa peligro para algunas sociedades y sin embargo se trata de las mismas instituciones que esgrimen el juego como creador.

Las distintas sociedades europeas herederas de la influencia romana y que se formaban en claustros, abadías, conventos, escuelas catedráticas y posteriormente en las universidades y colegios compartían un plan de estudios que se fundaba en siete artes liberales, éstas se habían determinado desde la época carolingia: el trivium (gramática, retórica y lógica) y el cuadrivium (aritmética, geometría, música y astronomía). Desde el esquema enunciado se abandonaba el legado griego que entendía el cuerpo como posibilitador de aprendizajes y manifestación del estado de lo que hoy llamamos psiquis, La importancia de los ejercicios gimnásticos en la educación, los juegos y competen-

cias que posibilitaban el honor y la batalla terrenal por la gloria y admiración entre los hombres ya no era posible.

Respecto de los avances en la construcción de la astronomía, es interesante la afirmación de Carvajal Godoy (2007), en tanto da cuenta de la condición otorgada a la actitud y actividad con que se obtiene el conocimiento:

*Registrar posiciones de estrellas y planetas, explicar por qué se movían o no, y argumentar cómo eran realmente tales movimientos, no sólo era uno de los quehaceres más arduos de la antigüedad, sino también uno de los más polémicos y ambiguos, por todas las dificultades que dicho ejercicio conllevaba, en el hecho mismo de la correspondencia entre la explicación teórica y el fenómeno percibido (Carvajal Godoy, 2007, p. 62).*

Es justamente en el ocaso de la Edad Media, con torneos y juegos mentales, de destreza y habilidad que se recuperará el juego educador, el juego formador. Hay, de ésta manera un camino desde Grecia al humanismo en el que el juego como posibilidad sufre transformaciones en sí mismo y en la representación que de él se tiene en la sociedad: de la gimnasia educativa, griega, se pasa a la gimnasia militar, romana; se presenta una brecha en la que se centra la atención en lo que podríamos llamar gimnasia profesional, en la que el cuerpo es asumido en su carácter negativo, moralmente cuestionable y por tanto se prohibirá el contacto y cuidado del mismo. Es a partir de los primeros humanistas que se recupera la gimnasia como una forma de educación de lo corporal.

En una especie de retroceso, se asume hoy la creación como algo serio, se plantea aún que, la ciencia es seria, solemne, fría y rigurosa, el conocimiento es frío, metódico y sistemático; es asunto de doctos que logran en cada ritual y ceremonia aportar la quintaesencia de los nuevos tiempos y, sin embargo, se sabe

que es en el juego donde se crean y desarrollan habilidades y estrategias que posibilitan los logros más altos de la humanidad. De hecho, una ronda infantil será la que sirva a Unicef para dar sentido social a la tarea de incentivar la educación en ciencias en los distintos continentes donde hace presencia:

*Vivan los niños, vivan los niños  
Que tengan siempre ganas de jugar  
Los niños tienen que estudiar  
y también jugar  
Dejar que la imaginación  
Se ponga a volar  
Los niños tienen que estudiar  
Y también jugar  
Y así estudiando crearán  
Lo que inventarán  
Vivan los niños, vivan los niños  
Que tengan siempre ganas de jugar  
Vivan los niños, vivan los niños  
Que tengan siempre ganas de jugar  
El hombre aún tiene muchas cosas que aprender  
Y todavía mucho más que descubrir  
Saber lo que hay bajo la tierra,  
Que hay bajo los mares  
Que hay detrás de un viaje al más allá  
Por eso siempre hay que estudiar  
Y también jugar  
Dejar que la imaginación  
Se ponga a volar*

La ronda que se presenta no dista mucho de un canto medieval que fue considerado como pagano por la referencia constante a explorar por medio de los sentidos las posibilidades de disfrute que la misma tierra, que el cosmos ofrece; se trata de una invitación al juego de los sentidos: el Carmina Burana; se presenta a continuación el apartado cinco, “He aquí la agradable

primavera”:

*He aquí que la agradable  
y deseada  
primavera vuelve a traer la alegría;  
vestido de púrpura  
florece el prado;  
el sol lo serena todo.  
¡Que se vaya ya la tristeza!  
El verano regresa;  
ya se aleja  
la dureza del invierno.  
Ya se derriten  
y decrecen  
el hielo, la nieve y lo demás;  
el invierno huye,  
y ya se amamanta  
la primavera de los pechos de la estación estival.  
Tiene un espíritu miserable  
quien no vive  
ni disfruta  
bajo la protección del verano.  
Se glorifican  
y se alegran  
en la dulzura de la miel  
los que se esfuerzan  
por gozar  
del premio de Cupido.  
¡Obedezcamos la orden de Venus  
de que, gloriosos  
y alegres,  
seamos semejantes a Paris!*

Por supuesto, los demás apartados de la canción dan cuenta en distintos espacios de una actitud semejante, así, en el prado, tendero dame maquillaje; danza en el corro, *ardiendo*

*interiormente*; en otro tiempo adoraba los lagos; yo soy el abad, cuando estamos en la taberna; amor vuela por todas partes; el día, la noche y todas las cosas; si un chico con una chica; ven, ven, te pido que vengas; en la balanza y; es un tiempo alegre, parecen corear como en el apartado diez de la misma canción: Si todo el mundo fuese mío

*Si todo el mundo fuese mío  
desde el mar hasta el Rin,  
todo lo daría  
porque la reina de Inglaterra  
yaciera entre mis brazos.  
¡Olé!*

En la mentalidad cristiano feudal, aquella que posibilita la visión del mundo representada y por tanto legitimadora del juego, *“el hombre está inmerso en la naturaleza; vive en la naturaleza pero no la reconoce como algo diferente a él.”* (Romero, 1987, pp. 43) La mentalidad que va surgiendo, que se consolida en la mixtura de culturas, costumbres y cosmovisiones, percibe la naturaleza como algo que está fuera del individuo, que es objetiva y que puede ser conocida. Es decir, se producen las condiciones que propician la actitud de la cual Descartes, Copérnico, Galileo, Kepler y Giordano Bruno, entre muchos otros hombres de ciencias, convierten el universo, el paisaje, el cosmos, en objeto de conocimiento a partir de la experiencia y no de la revelación divina; de tal manera, el hombre que simboliza, representa y transgrede, al dejar de estar inmerso en el mundo de la naturaleza, se pone como testigo para mirarlo, deleitarse y conocerlo; descubre su belleza, intenta develar sus secretos y sistematizar su orden.

¿Qué crea el juego, entonces? Posibilidades, relaciones, sociedad, capacidad de interactuar, respeto por la normas, además de la posibilidad de proyectar, de representar; en tal sentido no ha de extrañarse que como posibilidad lúdica que va cobrando

formatos diversos y grandes expertos surja el teatro. La posibilidad de ponerse en la piel y experiencia de otro para experimentar y hacer vivir a un auditorio lo no real, eso es juego. La posibilidad de hacerse distinto desde la capacidad creativa, interpretativa y de análisis; la posibilidad de romper las reglas para crear variaciones del juego que pueden ser más válidas. Eso es astronomía, física, geología, topografía.

La posibilidad de entender universos que superaban el plano y eran centro del cosmos sólo puede surgir del rompimiento con las reglas existentes de la superación de los paradigmas que se asumen como infranqueables y, como en todo juego, se establecen penas, castigos, multas: la condena, la hoguera, el aislamiento, la expulsión de la comunidad.

Así lo deja entrever Carvajal Godoy (2007), en su tesis de doctorado, al referirse a la revolución copernicana:

*En el plano filosófico las consecuencias fueron bien importantes. La gestación de una nueva ciencia desde la publicación de la obra de Copérnico, implicaba una revisión de la filosofía que la hacía posible, y por ende, el planteamiento de una nueva. En este punto es donde Descartes apuntala su física. No es posible concebir su trabajo en física sin la consiguiente metafísica que la fundamenta.*

*Para él era claro que la filosofía —de la misma manera que lo había pensado Aristóteles— abarca la totalidad del conocimiento humano. Pero esa diversidad que se generaliza en la filosofía no puede aparecer desordenadamente. Todo debe obedecer a un orden y a una jerarquización del saber, esto es, a una fundamentación que se debe hacer, necesariamente, desde la metafísica.*  
(Carvajal Godoy, 2007, p. 148).

De ésta manera, proyectar un nuevo sistema de entender el universo, de valorar el sol como gran estrella, de llegar al

Este por la vía del Oeste; de gobernar un Estado con aplicaciones constitucionales, la posibilidad de romper con el dogma y organizar la Reforma, de cambiar un sistema y de adentrarse en el estudio del cuerpo humano por fuera con el arte y por dentro con la medicina sólo es posible desde la actitud que propicia el juego, desde la pregunta que resulta imposible de responder con el canon y más aún desde la posibilidad de entender lo humano como construcción constante.

Ciencia, religión filosofía, arte y sociedad se aprestan en el humanismo, de ésta manera a sufrir transformaciones producto de las posibilidades que ofrece el juego, del valor que infunde la cohesión que se logra a través del juego. Así, va ganando espacio la música que brota de las cosas y la actitud que con ella posibilita la mecánica no ya para demostrar grandezas sino para posibilitar deleites; otro tanto sucederá con los demás espacios de la humanidad que se pretendió someter a reglas con miras a un fin único que aunque noble, desconocía la transformación con máscaras de solemnidad.

### Juego y educación

De manera particular el siglo XX con las dos grandes guerras que lo caracterizan y la ruptura ideológica entre dos modelos de economía y sociedad determinó una nueva postura sobre el juego que, como se verá, está determinada por la aparición, a mediados del siglo XX de un grupo etéreo hasta ahora inexistente: la juventud.

Desde una perspectiva histórico-conceptual los jóvenes y la juventud en occidente han sido nombrados, rotulados e interpretados de diversas formas especialmente desde el siglo XIX; se destacan aquellas que toman a la juventud, como un período de preparación para el futuro, en el cual se está pero aún no se es; como una subcultura con poca capacidad de integración al sistema, altamente contestataria, cuestionadora de la auto-

ridad: del sistema, de la familia, de los políticos y los partidos tradicionales; una subcultura poseedora de ideales, con figuras que admirar y comprometida consigo misma y los demás. Más recientemente se le ha calificado como una subcultura con gran capacidad de consumo y fácilmente persuadible (Molina, 2005).

Hoy se sabe, desde el desarrollo de algunas investigaciones sociales con orientación epistemológica y desde una perspectiva teórica, etnográfica y cultural, que la juventud es, también, una construcción histórico social que no puede ser entendida sino desde el estudio integral y contextualizado, puesto que en sentido estricto la juventud no existe, es decir, no como esencia o sustancia ahistórica de la juventud; lo que existe son juventudes con múltiples manifestaciones y atravesadas por condiciones espaciales y temporales completas.

Una caracterización aproximada, para efectos de este trabajo, aborda a la juventud como conformada por jóvenes integrados al proceso social, haciéndose sentir y reconocer a través de su acción social con expresiones y significados propios, políticos y culturales; contestatarios y manifestantes contra una sociedad de generaciones adultas y una retórica dominante que demanda obediencia, adaptabilidad, capacidad de progreso, respeto, pulcritud, operatividad, ambiciones responsabilidad y confianza (Mejía, Londoño & Granda, 1994). La juventud, entonces, será asumida, como una característica que se desarrolla y se transforma en Colombia como un fenómeno significativo, no ya propio de grupos elitarios (la minoría del país), sino, como un elemento integrante de un modelo de desarrollo urbano, uno de cuyos elementos necesarios fue la creación de la juventud y su expansión a grupos más amplios de la sociedad.

Los jóvenes fueron durante la segunda mitad del siglo XX, sujetos sociales y políticos activos en los que confluyeron el estudio, la acción y la perspectiva de construir un futuro mejor. A lo largo del siglo, atravesado por revoluciones sociales, luchas de

liberación nacional y la caída de los imperios coloniales, en diversos lugares del mundo los jóvenes estudiantes se organizaron y lucharon no sólo para mejorar sus condiciones particulares de existencia sino que contribuyeron a transformar con sus acciones la sociedad y la cultura. De las filas de la juventud estudiantil se nutrieron los movimientos políticos y sociales que encabezaron procesos revolucionarios en Rusia, China, Vietnam, Cuba, Nicaragua e Irán. Durante el corto siglo XX, para utilizar la denominación de Eric Hobsbawn, los jóvenes estudiantes fueron la expresión más auténtica de los sueños y de las esperanzas. La rebeldía de la juventud era una de las manifestaciones más diáfanas de los procesos revolucionarios (Hobsbawn, 1995).

Eso se puso de presente como en ningún otro momento en mayo de 1968, cuando las luchas de los jóvenes se inscribieron en el ámbito de la segunda revolución mundial que había enfrentado el capitalismo (sí asumimos que la primera fue la Primavera de los Pueblos de 1848). En París, en México, en Berlín, en Los Ángeles y otros lugares del mundo los jóvenes encabezaron una movilización social, política y cultural que pretendió remover los cimientos del sistema tradicional capitalista occidental y en menor medida los socialismos históricos existentes en Europa oriental.

El año de 1968 fue la expresión más radical de la lucha de los estudiantes en la historia contemporánea. En el caso de América Latina se vivió de forma trágica con la manifestación de Tlatelolco, en México, que constituye un eslabón más de la cadena de luchas estudiantiles que se inició en Uruguay y en Córdoba, Argentina.

La Historia reciente del continente no se puede entender si se deja de lado el papel cumplido por los jóvenes, cuyas acciones hicieron parte del proceso de modernización de las instituciones educativas en todos los países ya que sin las luchas de los estudiantes difícilmente se podría pensar en la universidad pública,

laica, no confesional y propositiva, como centro de investigación, abierta a todas las posiciones ideológicas y/o políticas.

En Colombia fueron varias las formas de organización que, integradas por jóvenes, presentaron resistencia al sistema político bipartidista del Frente Nacional. Si bien las formas y los instrumentos difieren por la ideología que orienta a cada una, el propósito coincidió en buscar nuevas formas, alternativas no excluyentes que permitieran el desarrollo equitativo del país teniendo en cuenta a la población históricamente marginada.

Es, pues, de ésta aparición novedosa para la sociedad que siempre había estado determinada y fortalecida por ellos que el juego cobrará importancia. Quizás el aniquilamiento producto de las guerras, tal vez el sectarismo de la guerra fría, posiblemente la necesidad de intentar una nueva forma de hacer ciudadanía, determinó el protagonismo de la educación novedosa basada en el juego que descubre, a su vez, una estrategia de economía que no ha sido suficientemente estudiada pero que sí indica la relevancia de prácticas lúdicas como estrategia de consolidación de la sociedad democrática que se fortalece en economías de mercado y bajo la tutela de la inclusión y el respeto por el otro, todas ellas condiciones que se aprenden jugando.

## REFERENCIAS

- Bachelard, G. (2003). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI editores.
- Boccaccio, G. (2005). *El Decamerón*. Buenos Aires: Losada.
- Carvajal Godoy, J. (2007). *El desarrollo del pensamiento moderno: la filosofía*. Tesis de grado. Universidad de Antioquia Medellín.
- Eco, U. (1993). *El nombre de la rosa*. Barcelona: RBA Editores, S.A.
- Hobsbawn, E. (1995). *Historia del Siglo XX 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Huizinga, J. (2005). *Homo ludens El juego y la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, H., Londoño, C. E. & Granda, A. (1994). *La juventud en Medellín y la construcción de la democracia*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Molina, W. (2005). Jóvenes, Universidad y Política: Una experiencia de medio siglo. *Revista Jurídica Universidad de Medellín*, 80-89.
- Real Academia Española, RAE. (2010). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe,.
- Romero, J. L. (1987). *Estudio de la mentalidad burguesa*. Madrid: Alianza Editorial.

## Parte IV

### Psicología y salud



## El Concepto de Calidad de Vida y sus Relaciones con la Salud

● ————— ●  
José Hernando Ávila-Toscano\*

*Corporación Universitaria Reformada (Barranquilla, Colombia)*

El estudio de la calidad de vida (CV) ha sido un fenómeno que ha venido creciendo desde los años 60 (Verdugo & Sabeh, 2002), pero ha sido la última década y media la que ha mostrado mayores avances en el tema así como un desarrollo cada vez más elevado de estudios que relacionan la calidad de vida como variable esencial que se ha vinculado a otros fenómenos como la educación, la salud (Badia & Carné, 1998; González-Pérez, 2002; Schwartzmann, 2003) y su relación con los sistemas de seguridad y protección social (Zambrano, Ramírez, Yepes, Guerra, & Rivera 2008), las condiciones comunitarias (Fadda & Jirón, 2001; Hernández & Reimel, 2004), el trabajo, la infancia (Verdugo & Sabeh, 2002), las redes sociales (Palacio & Madariaga, 2006), entre muchos otros campos de aplicación.

Según Gómez-Mengelberg (2009), es en el año 1988 que el concepto de calidad de vida se introduce en la literatura de

---

\*Psicólogo, Universidad del Sinú - Elías Bechara Zainúm. Magíster en psicología, Universidad del Norte. Director de investigaciones Corporación Universitaria Reformada. Grupo de Investigación PSICUS, Psicología, Cultura y Sociedad. Correspondencia: javila@unireformada.edu.co

la Organización Mundial de la Salud (OMS) asociado a la salud pública, así mismo, este autor define que fue en Ginebra, en el año 1966 durante el Foro Mundial de la Salud, que la OMS conceptualizó la calidad de vida como la percepción del individuo sobre su posición en la vida dentro del contexto cultural y del sistema de valores en el que vive, y con respecto a sus objetivos, expectativas, estándares e intereses.

Este concepto tan amplio y a la vez complejo engloba la salud física, el estado psicológico, los niveles de independencia, las relaciones sociales, las creencias personales y la forma como el ser humano es capaz de relacionarse con características sobresalientes del entorno; lo expuesto pone en evidencia el carácter subjetivo del concepto de calidad de vida.

Lograr una estructuración conceptual ha sido una tarea ardua y ha requerido de la intervención de múltiples enfoques que pasan desde lo económico hasta lo ético. Han sido muchos y de variadas concepciones los autores interesados en darle un estatus definido al concepto que nos ocupa, y esa lucha por lograr tal propósito rindió frutos que se vieron consolidados en la adopción de la OMS de la calidad de vida como un importante elemento para juzgar el nivel de desarrollo de los individuos y de las sociedades, hoy día, a diferencia de los inicios en la investigación sobre el tema, se habla de calidad de vida tanto en los círculos académicos, sanitarios y sociales, como en los más coloquiales espacios de desarrollo humano.

Ahora bien, con el paso del tiempo se han dado diferentes conceptualizaciones del fenómeno, a inicios de los noventa los españoles Rodríguez-Marín, Pastor y López-Roig (1993), consideraron la calidad de vida como un concepto de difícil aprehensión que oscilaba entre dos concepciones, una que indica un juicio subjetivo acerca del nivel de felicidad alcanzada el cual se enlaza a un sentimiento de bienestar o malestar personal, y una segunda concepción que asume que éste juicio subjetivo está es-

trechamente conectado con indicadores objetivos de tipo social, psicológico, conductual y biológico.

En el presente siglo, la OMS (2002), definió la calidad de vida como la percepción que cada individuo posee acerca de su propia vida dentro del contexto sociocultural y axiológico en que vive así como de acuerdo a sus objetivos, metas, esperanzas, normas y preocupaciones. Éste concepto, va muy de la mano con la percepción general de salud de ésta institución, la cual es vista como una concepción que incorpora las áreas psicológica, física, emocional, la independencia, la vida social y los componentes personales de cada individuo.

Consecuentemente, Velarde-Jurado y Ávila-Figueroa (2002a), sostienen que para poder comprender y evaluar el concepto de calidad de vida se le debe considerar en sus múltiples dimensiones que incluyen tanto los aspectos personales, como las variables contextuales y económicas. Desde la perspectiva de estos autores la calidad de vida consiste en la sensación de bienestar que las personas pueden experimentar lo cual incluye todas las sensaciones subjetivas percibidas al sentirse bien. De allí que la conceptualización de la calidad de vida deriva en la inclusión de un sistema de valores y perspectivas que varían de individuo a individuo y de contexto a contexto.

Como puede verse, el concepto de calidad de vida se ha nutrido de la concepción inicial de la salud que tiene la OMS cómo algo más que la ausencia de enfermedad, considerando a la salud como un fenómeno que cobija factores sociales, personales y psicológicos. Esta percepción amplia y multidimensional permite comprender que la calidad de vida se puede asociar tanto a elementos de la salud física como a experiencias subjetivas de desarrollo individual, por ello factores como el apoyo social, la autoestima, las expectativas de salud, las habilidades para enfrentar las limitaciones y la discapacidad pueden estar asociadas al rendimiento de la calidad de vida (Velarde-Jurado &

Ávila-Figueroa, 2002a).

En el contexto colombiano, Cardona y Agudelo (2007), consideran que el concepto de calidad de vida supera los indicadores objetivos acerca del mismo e implica componentes subjetivos —así como todo el mundo ideológico de los individuos (sensaciones, satisfacciones, etc.)—, los cuales poseen sentido particular de acuerdo a la escala de valores de cada necesidad satisfecha para el individuo. Según los autores, éste concepto es esencialmente una construcción cultural que se ajusta a los intereses, necesidades y subjetividades de cada persona por lo cual se interpreta de acuerdo a determinados sistemas de creencias y a significados culturales específicos.

Trujillo, Tovar y Lozano (2004), siguen una línea de razonamiento similar aunque más amplia y específica, por la cual consideran que la calidad de vida debe necesariamente contemplar tanto los aspectos externos y objetivos como los aspectos internos y subjetivos, así como las diversas condiciones vitales de los individuos. En su afán de explicar los fundamentos del concepto de calidad de vida, crearon un modelo teórico mediante el cual consideran que se puede dar aprehensión de éste importante elemento, dicho modelo teórico consta de la formulación de tres ejes esenciales que se corresponden en una dinámica de relaciones dialécticas.

El primer eje, se denomina *Persona-sociedad* o eje *ecológico*; en él se incluyen las relaciones de los distintos grupos sociales en los que la vida transcurre como la familia, la comunidad, etc.. Se trata entonces de todo el conjunto de relaciones que afectan el estilo de vida de los individuos, el cual puede mejorar o empeorar de acuerdo a las influencias de los grupos en que se desarrolla. El segundo eje se denomina *Subjetivo-Objetivo*, este incluye los aspectos objetivables de la calidad de vida al igual que aquellos que no son susceptibles de ser medidos sino que incluyen valoraciones subjetivas de las condiciones que afectan la

calidad de vida, condiciones que pueden ser internas o externas.

Según este modelo el carácter subjetivo estaría dado por la satisfacción y las percepciones que un individuo posee en materia de diversas áreas (laboral, afectiva, social, familiar, etc.), por su parte, el componente objetivo estaría dado por elementos cuantificables como los aspectos de salud, educación, ingreso económico, vivienda, etc. (Trujillo et al., 2004).

Rodríguez-Marín et al. (1993), consideran que los componentes subjetivos de la calidad de vida están presentes en la experiencia de la persona mientras que los objetivos están presentes en la sociedad. Al igual que Trujillo et al., consideran como “*condiciones externas objetivas*” a variables como la vivienda y las condiciones económicas, pero incluyen aspectos como la edad, el estatus marital y familiar, las condiciones de higiene, la seguridad ocupacional, entre otros.

Finalmente, el tercer eje descrito por Trujillo et al. (2004), se denomina *Biografía-Historia*, y con él se busca representar la dimensión temporal de la calidad de vida. Este eje incluye tanto las condiciones sociales que afectan a los individuos (historia) como las experiencias individuales que han marcado sus vidas. La relevancia de éste eje radica en identificar tanto condiciones heredadas como aprendidas que pueden afectar la calidad de vida, por ello se interesa por los sucesos que acontecen en la vida de manera espontánea (sin ser originados por el sujeto), al igual que por aquellos que son producidos por las decisiones de los individuos, fruto de las destrezas individuales que pueden mejorar o empeorar las condiciones vida.

La importancia de este modelo radica en su complejidad y en el carácter activo que le otorga al individuo al hacerlo artífice de sus propias condiciones de calidad de vida, en función de sus decisiones y acciones personales que pueden incidir sobre su nivel general de rendimiento y desempeño vital objetivo y

subjetivo.

Por su parte, Amar y Alcalá (2001), consideran que la calidad de vida es un concepto que se ha determinado históricamente partiendo de las necesidades e intereses de la comunidad y apuntando hacia el proyecto de vida de los individuos, de acuerdo con la realidad personal en la que están inmersos y con base a la participación de todos los actores sociales. Este concepto apunta al reconocimiento de los factores socioculturales y de los componentes personales (proyecto de vida, planes, metas individuales) sobre el desarrollo de la calidad de vida, entendiendo la misma como un significado integralmente construido en el plano social, de hecho, ya Amar y Abello (2006), han sugerido —siguiendo a Delval— que nada de lo humano está escrito por fuera de la socialización, humanización y culturización del individuo.

En sentido general el concepto de calidad de vida aparece como una descripción integral de las experiencias individuales frente a las condiciones generales de existencia, integra por tanto las formas particulares de respuesta ante las condiciones sociales, políticas, familiares, sanitarias, económicas y demás ámbitos de desarrollo, así como la forma misma en que objetivamente se presentan estas condiciones para los individuos.

Insistimos en que se trata de un concepto de carácter holístico, sensible ante la polarización, al punto de perder efectividad cuando es empleado sólo bajo la noción de los indicadores estructurales y económicos de la vida de los individuos o bien si se supedita exclusivamente a las percepciones individuales y subjetivas, sin duda que su complejidad exige la interrelación de ambos componentes y con ello se determina la concreción de un concepto de suma aplicabilidad dentro de diversos contextos que van desde lo social hasta lo clínico.

## Diseños teóricos de la calidad de vida

La calidad de vida es un concepto complejo, que por su carácter multifactorial requiere de un proceso de valoración sistematizado, amplio y capaz de dar cuenta de la diversidad de aspectos que involucra desde lo personal hasta lo colectivo. En razón de lo anterior, han surgido desde la década del 80 diversos enfoques constituidos a manera de modelos para explicar la calidad de vida, los cuales son recogidos por Verdugo y Martín (2002) en su disertación sobre éste fenómeno y la autoderminación asociada a la salud.

El primero de esos modelos es conocido como El modelo de satisfacción, a partir del cual el concepto de calidad de vida se relaciona con las características personales, con las condiciones objetivas de vida y con la satisfacción de las mismas. La suposición central de este modelo consiste en afirmar que los índices de calidad de vida dependen del ajuste entre las condiciones actuales de vida y las aspiraciones y deseos.

Una orientación de mayor completitud es la identificada como Modelo combinado de importancia/satisfacción, a partir del cual se incluyen los componentes subjetivos dentro de la calidad de vida bajo el argumento que los individuos muestran diferencias en la forma como valoran sus preferencias, de manera que la percepción de la calidad de vida es variable entre las distintas personas. Considera además que las condiciones objetivas de vida pueden afectar las valoraciones subjetivas sobre la calidad de la misma, es decir, no solo incluye los componentes subjetivos dentro de la calidad de vida, sino que se sustenta en la idea que la variabilidad de la percepción de la misma depende de las valoraciones que formula la persona sobre las dimensiones de su propia vida.

Una tercera posición es la conocida como Modelo del funcionamiento de rol, el cual es mucho más instrumentalista. Sus-

tenta su idea de la calidad de vida bajo la premisa que la misma se ve satisfecha en cuanto se cumplan las necesidades primarias de los individuos, fundamentalmente la de seguridad; una vez consumadas estas necesidades primarias se puede dar el cumplimiento de las necesidades psicológicas superiores. Habrá de notarse que se trata de un modelo con un tinte económico tradicional, de tipo jerárquico e incluso de naturaleza estacionaria que puede dar cuenta de bajos niveles de calidad de vida en aquellos individuos que no ven cumplidas sus necesidades primordiales, empero, es un modelo que deja de lado la posibilidad de comprender la calidad de vida como una construcción de componentes individuales, subjetivos, de significación personal, lo que puede hacer que una persona en inadecuadas condiciones ambientales perciba positivamente su calidad de vida en caso de contar con apoyo social, emocional e instrumental como sucede dentro de la dinámica de las redes de individuos marginados (Ávila-Toscano, 2009).

Verdugo y Martín (2002), identifican un cuarto modelo llamado *Modelo del proceso dinámico*, que se centra en los factores socioculturales y coeficientes asociados a la personalidad. Asume la calidad de vida como un proceso de permanente adaptación en el cual se debe establecer un equilibrio entre los deseos y metas personales con las condiciones del entorno.

Estas descripciones corroboran el argumento de la complejidad de la calidad de vida así como la necesidad de construir una visión amplia y deliberadamente interesada en las múltiples acepciones del concepto.

### **Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS)**

Hoy día es fácil identificar estudios sobre calidad de vida y diversos fenómenos que se asocian a la salud mental y psicológica, a la sensación de bienestar y al desarrollo general de

las relaciones individuales, ello precisamente por la difusión y relevancia que tiene la calidad de vida para el estudio del comportamiento y la comprensión del impacto social e individual de las problemáticas que afectan a las personas. El campo médico y el psicológico particularmente, han sido terrenos fértiles frente al concepto, de hecho, la medicina y la psicología son dos de las disciplinas que mejor uso hacen del constructo para el estudio de las condiciones que afectan la salud, precisamente por la integralidad que demanda el concepto; así como en sentido general la calidad de vida no existe sin contemplar lo subjetivo y lo objetivo simultáneamente, en el plano de la intervención de la salud, la calidad de vida no se puede asumir si se desliga lo físico de lo psicológico.

Esta concepción holística influye en una noción de igual carácter para la salud, y frente a ello surge el concepto de calidad de vida dentro del contexto de la higiene y la salud que cada vez cobra más fuerza y relevancia. Aunque la calidad de vida data de la época de los antiguos griegos, la inclusión del concepto en el campo de la salud es relativamente reciente, con un auge evidente en la década de los 90, que se mantiene en estos primeros años del siglo XXI especialmente por la versatilidad del concepto. Actualmente se hace referencia con cierta frecuencia al concepto de calidad de vida en los contextos clínicos, otorgándole un *apellido* y una definición particular, así pues, en el ámbito del ensayo clínico nos referimos a la calidad de vida relacionada con la salud ó CVRS.

Aunque no existe un consenso en la adopción de un modelo único de definición y operativización del concepto de CVRS, Shumaker & Naughton (1995) asumen este concepto como la evaluación subjetiva de la influencia de diversos factores como el estado de la salud, la promoción de la misma y el cuidado sanitario, sobre la capacidad de las personas de mantener un estado de funcionamiento que permite desenvolverse en diversas actividades relevantes que tienen un impacto sobre su condición ge-

neral de bienestar. De acuerdo con estos autores la CVRS incluye una serie de dimensiones como el funcionamiento social, físico y cognitivo; la movilidad y el cuidado personal, y el bienestar emocional, entre otros.

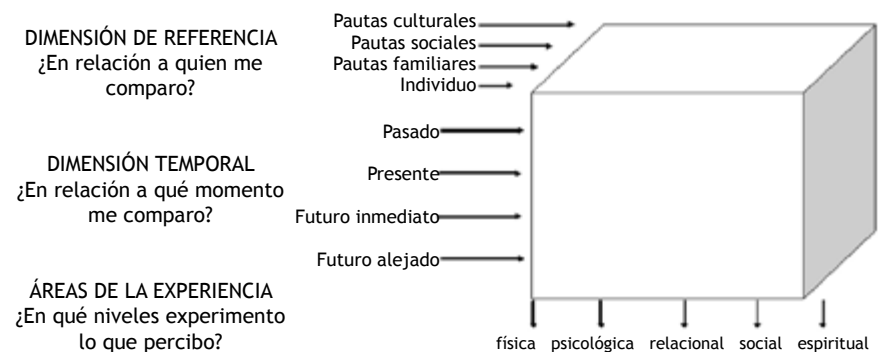
De esta forma, en gran medida la noción de CVRS se centra en la percepción que cada persona tiene de su propia salud y adquiere mucha utilidad en acciones como la predicción de la mortalidad (Rajmil, Estrada, Herdman, Serra-Sutton & Alonso, 2001). Testa & Simonsom (1996), plantean que uno de los aspectos más relevantes de la inclusión de la calidad de vida en el ámbito de la salud se refiere a la percepción del paciente como una necesidad en la evaluación de resultados en salud, debiendo para ello desarrollar los instrumentos necesarios para que esa medida sea válida y confiable y aporte evidencia empírica con base científica al proceso de toma de decisiones salutíferas.

La utilización de nuevas tecnologías aptas para la prolongación de la vida del paciente en ocasiones enfrenta tanto al familiar como al paciente a un dilema que oscila entre la cantidad de vida y la calidad de la misma. El modelo biomédico tradicional excluye el hecho que, en la mayoría de las enfermedades, el estado de salud está profundamente influido por el estado de ánimo, los mecanismos de afrontamiento a las diversas situaciones y el soporte social. Es evidente que estos aspectos de máxima importancia en la vida de los seres humanos serán los que más influyan a la hora de que los pacientes evalúen su calidad de vida (Schwartzmann, 2003).

En este sentido, la calidad de vida es percibida como una noción eminentemente humana que expresa sus relaciones con el nivel de satisfacción que las personas experimentan de acuerdo a sus condiciones físicas, emocionales, familiares, afectivas y sociales, así como el sentido individual que le otorgan a la vida (Schwartzmann, 2003). Este concepto es a nuestro juicio muy completo, compenetra tanto los componentes objetivos como

aquellos de base personal o subjetiva, es decir, relaciona el nivel de calidad de vida con las condiciones reales y contextuales así como con la experiencia psicológica de los sujetos sobre su situación vital.

Schwartzmann (2003), adopta una posición amplísima de la calidad de vida relacionada con la salud, desde su tónica, esta variable se asocia a diversas dimensiones de referencia (percepción del individuo frente a otros), así como a dimensiones temporales (cómo se da a lo largo del ciclo vital) y de experiencia (niveles en los que se experimenta la calidad de vida: psicológico, biológico, etc.). La calidad de vida es entonces en Schwartzmann un fenómeno asociado a la condición de salud del individuo que recoge la percepción de éste acerca de su estado de vida en función de las diversas dimensiones de desarrollo en que se desenvuelve, incluye en su concepción tanto las experiencias como los sentimientos positivos y negativos registrándose como un fenómeno que tiende a variar con el tiempo en función de la edad, el momento de enfermedad o de condiciones desfavorables de los individuos, etc.. Estas consideraciones se resumen en la Figura 1, en la cual se aprecia la forma como complejamente se articulan las dimensiones de referencia, temporales y de experiencia.



**Figura 1.** Diagrama de las dimensiones de la calidad de vida. (Adaptado de Wood, S., 2001, en Schwartzmann, 2003).

A nuestro juicio, la concepción recogida por Schwartzmann, al contemplar la dimensionalidad múltiple del concepto y relacionarla con la experiencia de desarrollo adquiere un carácter más complementario que integrador, porque epistemológicamente la calidad de vida es en sí un concepto integrado, si se subdivide en esferas dispares o en la relación dialéctica objetivo-subjetivo se sume en un error categorial que conduce a querer hacer aprehensible solo una parte de un fenómeno total.

Con Schwartzmann parece declararse la posibilidad de un quinto modelo teórico de la calidad de vida al parafrasear las descripciones formuladas por Minayo, Hartz y Buss, (2002, citados en Schwartzmann, 2003), en quienes se sustenta la idea que en última instancia la calidad de vida se remite al plano individual (González-Pérez, 2002), pues se trata de la persona que se ve y siente a sí misma cuya dinámica se presenta en tres marcos de referencia: 1) *el histórico*, pues en cada célula social se definen de forma diversa los parámetros de la calidad el vida; 2) *el cultural*, en la medida que cada cultura erige parámetros diversos para la construcción de valores y necesidades que se asocian a la percepción de la calidad de vida y 3) el de *la clase social a la que pertenece*, pues al parecer las expectativas relacionadas con la propia vida se asocian a ésta condición.

Éste último marco de referencia involucra los componentes subjetivos y objetivos los cuales se han de tener en cuenta dependiendo los intereses de la investigación: si se trata de evaluar la experiencia personal ante la calidad de vida es apropiado investigar la percepción –subjetiva– que el individuo posee de la misma, en cambio, cuando los intereses investigativos apuntan a evaluar factores sociales de mayor envergadura como las condiciones contextuales o las políticas públicas, es recomendable la inclusión de los componentes objetivos (ingresos, esperanza de vida, accesibilidad a salud, etc.) propios de las condiciones de clase social que pueden afectar los indicadores de la calidad de vida.

Los argumentos de Schwartzmann se asocian poderosamente con la defensa del concepto de calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) a partir del cual se intenta explicar la forma cómo las percepciones y valoraciones personales que un individuo tiene sobre su propio estado físico y mental influyen sobre su nivel de satisfacción vital. Para Schumaker & Naughton (1996, citados en Schwartzmann, 2003) la CVRS se puede entender como una percepción subjetiva de las capacidades que un individuo tiene para desarrollar o completar aquellas actividades que para él son importantes, esta percepción se ve influenciada por el estado de salud actual de la persona de forma que la comprensión del concepto implica el reconocimiento de la interacción entre lo mental y lo físico.

El reconocimiento del concepto de calidad de vida relacionado con la salud implica comprender que el mismo comporta evaluaciones que realizan los individuos de forma separada a ciertas realidades personales tales como su nivel de ingresos, sus condiciones físicas y ambientales de vida, condiciones laborales, entre otros, por lo cual algunas personas que posean condiciones objetivas desfavorables o incluso afecciones de su salud física pueden hacer evaluaciones favorables de su calidad de vida debido a la experiencia personal por la cual perciben sus vidas, así como por la influencia de mecanismos de justificación personal (Schwartzmann, 2003).

En última instancia Schwartzmann et al., (1999), asumen que el concepto de calidad de vida debe entenderse como un proceso dinámico y cambiante que se relacionan con interacciones permanentes entre los individuos y su medio ambiente, así pues, la calidad de vida en relación con la salud es el resultante de la interacción del estado físico y la evolución del mismo, las características individuales o de personalidad, el soporte social percibido y recibido y la etapa de la vida en que se produce alguna afección, enfermedad o cambio en el estado físico. Para estos investigadores, la calidad de vida se mide en la percepción

del individuo acerca del grado de bienestar físico, psíquico y social y en la evaluación general de la vida que hace la persona en función de los cambios que estas situaciones pueden generar en su sistema de valores, creencias y expectativas.

### Evaluación de la calidad de vida

La comprensión de la calidad de vida como un concepto o entidad con valores aplicativos a diversos campos de estudio ha conllevado a la necesidad de determinar mecanismos para la evaluación de la misma que permitan su operacionalización a través de la medición cuantificable. Las medidas de los factores relacionados con calidad de vida varían desde aquellos que se pueden cuantificar con facilidad hasta aquellos que se basan en valoraciones subjetivas (Velarde-Jurado & Ávila-Figueroa, 2002a). Generalmente, la medición de la calidad de vida se realiza mediante cuestionarios que contienen grupos de preguntas que se relacionan con factores o dominios específicos de la calidad de vida.

Ahora bien, ésta variable se compone de tres dominios como son lo físico, lo mental y lo social, los cuales –como se ha visto– pueden ser emitidos en dos dimensiones, una que se compone de la evaluación objetiva de la salud funcional y otra compuesta por la percepción subjetiva que los individuos poseen acerca de su calidad de vida (Velarde-Jurado & Ávila-Figueroa, 2002a).

La medición de la calidad de vida es un proceso que consta de la implementación de instrumentos de medida diseñados para tal fin en la investigación especializada en el campo internacional así como de la utilización de sistemas estadísticos afines a tales instrumentos, sin embargo, se trata de una actividad que representa el afrontamiento de retos a nivel metodológico. Velarde-Jurado & Ávila-Figueroa (2002b), consideran que uno de los principales retos por enfrentar en la medición de la calidad

de vida radica en la ausencia de valores de referencia estándar con los que se puedan comparar las medidas obtenidas, por lo cual se requiere ganar mucha confianza en los instrumentos de medida en materia de consistencia y validez para que aseguren que los resultados son lo suficientemente fiables. En la actualidad se disponen de instrumentos genéricos (permiten evaluar grupos y poblaciones con características diversas) y específicos (evalúan aspectos delimitados y concretos) pero generalmente se aplican al campo de la calidad de vida relacionada con la salud (Badia & Carné, 1998; Velarde-Jurado & Ávila-Figueroa, 2002b). Pese a ello, los resultados ofrecidos por las mediciones de calidad de vida tienden a ser confiables en la medida que los instrumentos empleados lo sean, lo que permite formular mejores niveles de discriminación, descripción y predicción de la calidad de vida de los individuos.

De acuerdo con Badia y Carné (1998), la medición de la calidad de vida en materia de su asocio con la salud se define en función de la medición de los componentes físicos y mentales, proceso en el cual se precisan tres aspectos centrales orientados a determinar:

- 1) El estado funcional del individuo evaluando su condición física, social y mental considerando la multidimensionalidad del concepto de calidad de vida.
- 2) El reconocimiento que la medición de salud o funcionamiento físico es un fenómeno eminentemente subjetivo.
- 3) La necesidad de obtener un valor numérico que represente la medida del estado de salud del individuo.

Así mismo, los autores argumentan que los instrumentos empleados para la medida de la calidad de vida consisten en formularios que reúnen los tres aspectos recientemente enunciados con la finalidad de identificar la medición de dimensiones

de calidad de vida asociadas a la salud tales como la movilidad, la presencia o no de dolor, etc., algunas de estas dimensiones aparecen descritas en la Tabla 1.

Tabla 1.

Dimensiones de calidad de vida tenidas en cuenta para su evaluación.

Dimensión	Ejemplos
Función física	Movilidad, capacidad para desarrollar las actividades básicas de la vida diaria, desplazamiento
Función psicológica	Depresión, ansiedad, preocupación por el futuro
Función social	Pasatiempos, ocio, relaciones sociales, relaciones familiares
Cognitiva	Memoria, alerta
Bienestar general	Salud general, percepciones de salud, satisfacción con la vida
Nivel económico	Ingresos económicos, trabajo

Fuente: Badia y Carné, 1998.

Ahora bien, son muchos los factores a considerar en el proceso de medición de la calidad de vida y en particular cuando expresa sus relaciones con la salud, se incluye en esta discusión los métodos de construcción de reactivos, la fiabilidad, la estructura de las escalas de los ítems, la validación transcultural,

entre mucha otras variables que escapan a los límites de nuestra exposición. Sin embargo, sí resulta válido resaltar que gracias a los avances en los procesos de medición de la CVRS —y aún a pesar de las limitaciones que existen en este proceso— se ha podido lograr importantes hallazgos relacionados con la comprobación empírica de los signos fisiopatológicos de enfermedad y la percepción subjetiva de los mismos, de hecho, hoy día se concibe a la CVRS como un fin terapéutico propiamente dicho (Alonso, 2000), en especial cuando implica el análisis de personas con una reducida esperanza de vida o bien cuando se busca aumentar el número de años de vida saludable fortaleciendo la capacidad de adaptación de los individuos.

En síntesis, el estudio de la calidad de vida ha sido un tema que con el paso del tiempo ha cobrado el interés de los círculos científicos en diversos escenarios que van desde lo social y psicológico hasta ser incluida como una variable de mucha pertinencia frente a los contextos clínicos y en el estudio de la salud en general, de hecho, poco a poco se ha ido incorporando la idea de la calidad de vida dentro de las decisiones clínicas y en los procesos de planificación sanitaria (Casas, Repullo & Pereira, 2001). Hoy día se apunta más a lograr ganancias frente a la calidad que ante la cantidad de vida en algunas enfermedades, se busca la estructuración de un sistema de asistencia en salud integral y efectivo y se aprovechan los recursos tecnológicos y científicos para el perfeccionamiento de los servicios sanitarios en pro de contribuir a la calidad de vida de los individuos (Casas et al., 2001).

Todavía queda mucho que explorar frente al constructo de calidad de vida como concepto general y de CVRS como una importante concepción que permea el funcionamiento psicológico y físico de las personas que padecen enfermedades; se deben formular avances importantes que permitan superar o al menos mitigar las limitaciones relacionadas con la medición de esta variable, así como trabajar en la definición de modelos explicativos

fiables e integrales que amplíen su comprensión. Aún con esto, en la actualidad los hallazgos empíricos coinciden en resaltar la importancia de la percepción individual del estado de vida y salud por encima a veces de las condiciones mismas en que las personas se encuentran, de este modo la calidad de vida ha emergido como un constructo significativo, que permite comprender desde la perspectiva de cada sujeto la forma como conciben su estados personal de desarrollo y salud (Urzúa, 2010).

## REFERENCIAS

- Alonso, J. (2000). La medida de la calidad de vida relacionada con la salud en la investigación y la práctica clínica. *Gaceta Sanitaria*, 14 (2), 163-167.
- Amar, J. & Alcalá, M. (2001). *Políticas sociales y modelos de atención a la infancia*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Amar, J. & Abello, R. (2006). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. 2a edición revisada. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Ávila-Toscano, J. H. (2009). Redes sociales, generación de apoyo social ante la pobreza y calidad de vida. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2 (2), 65-73.
- Badía, X. & Carné, X. (1998). La evaluación de la calidad de vida en el contexto del ensayo clínico. *Medicina clínica*, 10, 550-556.
- Cardona, D. & Agudelo, H. (2007). Satisfacción Personal como componente de la Calidad de Vida de los adultos de Medellín. *Revista salud pública*, 9 (4), 541-549.
- Casas, J., Repullo, J. & Pereira, J. (2001). Medidas de calidad de vida relacionada con la salud. Conceptos básicos, construcción y adaptación cultural. *Medicina Clínica* (Barcelona), 116 (20), 798-796.
- Fadda, G. & Jirón, P. (2001). Calidad de vida en sectores populares urbanos. Un estudio de caso de Santiago de Chile: síntesis final y conclusiones. *Boletín del instituto de la vivienda*, 16 (42), 105-138.
- Gómez-Mengelberg, E. (2009). Un recorrido histórico del concep-

to de salud y calidad de vida a través de los documentos de la OMS. *Revista de terapia ocupacional -TOG (A Coruña)-*, 6 (1). Disponible en: <http://www.revistatog.com/num9/pdfs/original2.pdf>

González-Pérez, U. (2002). El concepto de calidad de vida y la evolución de los paradigmas de las ciencias de la salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 28 (2), 1-19.

Hernández, R. & Reimel, S. (2004). Calidad de vida y participación comunitaria: evaluación psicosocial de proyectos urbanísticos en barrios pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 38 (1), 73-86.

Organización Mundial de la Salud (2002). Programa Envejecimiento y Ciclo Vital. Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Especializada de Geriatria Gerontológica*, 37 (2), 74-105.

Palacio, J. & Madariaga, C. (2006). Lazos predominantes en las redes sociales personales de desplazados por violencia política. *Investigación y Desarrollo*, 14, (1), 86-119.

Rajmil, L., Estrada, M.D., Herdman, M., Serra-Sutton, V. & Alonso, J. (2001). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en la infancia y la adolescencia: revisión de la bibliografía y de los instrumentos adaptados en España. *Gaceta Sanitaria*, 15 (4), 34-43.

Rodríguez-Marín, J. Pastor, M.A. & López-Roig, S. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. *Psicothema*, 5, 349-372.

Schwartzmann, L. Olaizola, I. Guerra, A., Dergazarian, S., Francolina, C., Porley, G. & Ceretti, T. (1999). Validación de un instrumento para medir calidad de vida en Hemodiálisis

crónica: Perfil de impacto de la enfermedad. *Revista Médica del Uruguay*, 15 (2), 103-109.

Schwartzmann, L. (2003). Calidad de vida relacionada con la salud: aspectos conceptuales. *Ciencia y Enfermería*, 9 (2), 9-21.

Shumaker, S. & Naughton, M. (1995). The International Assessment of Health-Related quality of Life: a theoretical perspective. En: S., Shumaker & R. Berson, R. (Eds.). *The international assessment of health-related quality of life: theory, translation, measurement and analysis*. Oxford: Rapid Communications.

Testa, M. & Simonsom, D. C. (1996). Current Concepts: Assessment of Quality-of-Life Outcomes. *New England Journal of Medicine*, 334 (13), 835-840.

Trujillo, S. Tovar, C. & Lozano, M. (2004). Formulación de un modelo teórico de la calidad de la vida desde la psicología. *Universitas Psychologicas*, 3 (1), 89-98.

Urzúa, A. (2010). Calidad de vida relacionada con la salud: Elementos conceptuales. *Revista Médica de Chile*, 138, 358-365.

Velarde-Jurado, E. & Ávila-Figueroa, C. (2002a). Evaluación de la calidad de vida. *Salud pública de México*, 44 (4), 349-361.

Velarde-Jurado, E. & Ávila-Figueroa, C. (2002b). Consideraciones metodológicas para evaluar la calidad de vida. *Salud pública de México*, 44 (5), 448-463.

Verdugo, M. A. & Sabeh, E. N. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*, 14 (1), 86-91.

Zambrano, A., Ramírez, M., Yepes., Guerra, J. & Rivera, D. (2008). ¿Qué muestran las Encuestas de Calidad de Vida sobre el sistema de salud en Colombia? *Cadernos de Saúde Pública*, 24 (1), 122-130.