

NUEVAS MIRADAS EN PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL

EDUARDO SANDOVAL-OBANDO
EMÍLIA SERRA DESFILIS
ÓSCAR F. GARCÍA
[EDITORES]



RIL editores

NUEVAS MIRADAS EN PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL

EDUARDO SANDOVAL-OBANDO
EMILIA SERRA DESFILIS
ÓSCAR F. GARCÍA
[EDITORES]

NUEVAS MIRADAS
EN PSICOLOGÍA
DEL CICLO VITAL



MÁS UNIVERSIDAD



RiL editores

128.5 S Sandoval-Obando, Eduardo
Nuevas miradas en psicología del ciclo vital /
Eduardo Sandoval-Obando, Emilia Serra Defilis,
Óscar F. García, editores. – Santiago : RIL edito-
res • Universidad Autónoma de Chile, 2020.

336 p. ; 23 cm.

ISBN: 978-956-01-0818-0

1 CICLOS DE VIDA HUMANA. 2 PSICOLOGÍA



NUEVAS MIRADAS
EN PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL
Primera edición: septiembre de 2020

© Eduardo Sandoval-Obando, Emilia Serra Defilis, Óscar F. García, 2020
Registro de Propiedad Intelectual
N° 2020-A-6249

© RIL® editores, 2020

SEDE SANTIAGO:
Los Leones 2258
CP 7511055 Providencia
Santiago de Chile
☎ (56) 22 22 38 100
ril@rileditores.com • www.rileditores.com

SEDE VALPARAÍSO:
Cochrane 639, of. 92
CP 2361801 Valparaíso
☎ (56) 32 274 6203
valparaiso@rileditores.com

SEDE ESPAÑA:
europa@rileditores.com • Barcelona

© Universidad Autónoma de Chile, 2020
ciencias.uaautonoma.cl | ciencias@uaautonoma.cl
ISBN Universidad Autónoma de Chile 978-956-8454-95-1

Composición, diseño de portada e impresión: RIL® editores

Impreso en Chile • *Printed in Chile*

ISBN 978-956-01-0818-0

Derechos reservados.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 9

CAPÍTULO 1

DE LA INOCENCIA Y EL ASOMBRO A LA ESCOLARIZACIÓN.
EL DESARROLLO INFANTIL COMO GUÍA DE LA EDUCACIÓN

Carlos Calvo Muñoz..... 19

CAPÍTULO 2

INFANCIAS: NATALIDADES, TERRITORIOS Y TRAYECTORIAS

Silvia López de Maturana Luna..... 45

CAPÍTULO 3

ADOLESCENTES DE LA POSTMODERNIDAD. CRECIENDO
EN LA ERA DIGITAL

Emilia Serra Desfilis, Isabel Martínez y Cristina Serna 63

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN PARA LA FELICIDAD: CREACIÓN DE VALOR
EN EL CONTEXTO DE LA PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL

Alejandro Iborra Cuéllar y Ana Belén García-Varela 89

CAPÍTULO 5

CONVERTIRSE EN ADULTO HOY: LA «TRANSICIÓN
INTERMINABLE»

Francisca Torres, Juan José Zacarés y Oscar F. García..... 121

CAPÍTULO 6

RELACIONES DE AMOR MÁS ALLÁ DE LA PASIÓN:
VARIABLES INDIVIDUALES Y DE PAREJA

Miguel García Mendiola y Emilia Serra Desfilis 153

<p>CAPÍTULO 7 GENERATIVIDAD Y DESARROLLO ADULTO <i>Eduardo Sandoval-Obando y Juan José Zacarés</i></p>	189
<p>CAPÍTULO 8 ENVEJECIMIENTO ÓPTIMO: ¿QUÉ ES LO «NORMATIVO» EN LA VEJEZ HOY? <i>Emilia Serra Desfilis</i>.....</p>	219
<p>CAPÍTULO 9 APUNTES PARA COMPRENDER LAS EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE MOVILIDAD DE PERSONAS MAYORES EN LA CIUDAD CONTEMPORÁNEA <i>Hernán Riquelme Brevis, Alejandra Lazo Corvalán y Diego Solsona Cisternas</i></p>	247
<p>CAPÍTULO 10 CARACTERIZANDO LA IDENTIDAD NARRATIVA EN EDUCADORES RURALES CHILENOS: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN <i>Eduardo Sandoval-Obando</i></p>	273
<p>CAPÍTULO 11 ESPIRITUALIDAD EN LA VEJEZ: PERDÓN, GRATITUD Y SENTIDO DE LA VIDA <i>María Salvadora Ramírez Jimenez y Emilia Serra Desfilis</i></p>	299
<p>SOBRE LOS/AS AUTORES/AS</p>	329

PRESENTACIÓN

*La vida es como montar en bicicleta.
Para mantener el equilibrio debes seguir adelante.*
Albert Einstein

*Si cambias el modo en que miras las cosas,
las cosas que miras cambian.*
Wayne Dyer

La presente obra titulada *Nuevas miradas en Psicología del ciclo vital* se comienza a tejer a finales del 2018, cuando comenzaba a delimitar lo que serían mis estudios postdoctorales en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia (España). Con el anhelo de seguir profundizando en el estudio de las historias de vida, el desarrollo y el ciclo vital, he tenido la suerte de conocer educadores/as tremendamente comprometidos/as con su quehacer profesional, y al mismo tiempo, con un compromiso ético por avanzar en la construcción de una sociedad con mayor justicia social para todos/as. En dicho camino, y gracias a la amistad construida hace años con la Dra. Silvia López de Maturana y como consecuencia de las diversas discusiones y reflexiones compartidas en torno al enfoque biográfico en el campo de la educación, tomé la iniciativa de contactar a la Dra. Emilia Serra Desfilis (destacada catedrática española

con vasta trayectoria en el campo de la Psicogerontología), quien amablemente y sin conocerme personalmente (y tan solo con las referencias aportadas por Silvia López de Maturana) aceptó patrocinarme como investigador postdoctoral para avanzar en este proceso de aprendizaje.

Desde inicios del 2019 y a la fecha, hemos podido entablar una relación muy enriquecedora en torno a mis ámbitos de interés, en diferentes espacios y tiempos, muchos de los cuales se han dado en la informalidad de la vida misma, alcanzando una comprensión diversa, integral y profunda sobre el estudio de la generatividad, la perspectiva narrativa, la psicología del ciclo vital y el envejecimiento. Los encuentros realizados en Valencia (España), nuestra participación en eventos científicos internacionales y las valiosas discusiones teóricas y metodológicas que se han ido tejiendo alrededor de estas temáticas impulsaron favorablemente la concreción de este libro, nutriéndose de la ejecución del proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11190028 *La profesionalidad docente rural: implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa*, en donde se profundiza aún más en torno al estudio de la generatividad en la profesionalidad docente rural chilena. Por ende, la relación de aprendizaje desafiante y riguroso guiado por la Dra. Serra, así como el contacto generoso con su equipo (muchos de los cuales generosamente aceptaron ser partícipes de esta obra), cimentaron las bases de lo que hoy se transforma en un interesante texto que posee una enorme relevancia, pertinencia y actualidad para las ciencias sociales y humanas.

Este libro es el resultado del trabajo sistemático, colaborativo y sinérgico construido por académicos/as que se desempeñan en diferentes universidades en el contexto iberoamericano, y que se encuentran interesados en el estudio y comprensión del ciclo vital. Desde diversas perspectivas, campos disciplinares y sustentos teóricos, se han reunido con un propósito en común: actualizar, a nivel de manual, temas de interés evolutivo, educativo y social desde la infancia hasta la vejez, en la Psicología del desarrollo desde la perspectiva del ciclo vital, todo ello, fundamentado en investigaciones

previas o en curso, con un estilo claro y a la vez riguroso que permite avanzar en la exploración y comprensión de diferentes procesos y dimensiones del curso de la vida. Para cumplir con lo anterior, se han organizado los capítulos en coherencia con las etapas del ciclo vital en las que los/as académicos/as se encuentran liderando procesos de investigación en sus países de origen, haciendo posible que su lectura y revisión posibilite la emergencia de nuevas miradas y reflexiones en torno al desarrollo humano y la psicología del ciclo vital, haciendo énfasis en la infancia, la adolescencia, la adultez y el proceso de envejecimiento.

Así, los capítulos 1 y 2 incentivan la reflexión y discusión en torno a la infancia desde una perspectiva crítica en el marco de los procesos de escolarización. Para ello, se tensiona la lógica epistemológica que sustenta la escuela y se devela parte de las manifestaciones en las que se expresa y desarrolla la propensión a aprender, las potencialidades educativas que brindan los procesos de mediación pedagógica y la enorme importancia que posee esta etapa para el futuro desarrollo del individuo. Los capítulos 3 y 4 se refieren a la adolescencia, planteando críticamente la forma en que ha sido vista esta etapa desde la psicología evolutiva clásica y cómo debiese ser entendida en el siglo XXI, así como la influencia de las redes sociales en el desarrollo de dicha etapa. Por otra parte, se plantean resultados de investigación acerca de las implicaciones sociopedagógicas de la educación para la felicidad, punto de vista creativo e innovador a partir de la experiencia descrita por un grupo de profesores universitarios españoles.

Pensar la adultez requiere dar cuenta de los múltiples procesos de cambio, transiciones, crisis y desafíos que emergen durante esta etapa del ciclo vital. Para ello, los capítulos 5, 6 y 7 abordan diferentes aspectos relacionados con la adultez emergente, las relaciones de pareja y su desarrollo a lo largo de la vida, así como la generatividad como una tarea evolutiva que impone tareas y desafíos para avanzar en una mayor madurez y ajuste psicosocial.

En lo relacionado al envejecimiento, los capítulos 8 y 9 aportan una mirada integral, diversa y compleja acerca de ciertos procesos

y dimensiones del comportamiento humano que adquieren relevancia durante esta etapa del ciclo vital. Al respecto, se aborda desde la perspectiva del envejecimiento óptimo, planteando qué es envejecer normativamente hoy, y también se exploran los desafíos que enfrenta la movilidad de las personas mayores en el contexto latinoamericano. Por último, los capítulos 10 y 11 corresponden a investigaciones en curso centradas en el estudio de la generatividad en docentes rurales chilenos y en el contexto español, el estudio de la espiritualidad en la vejez, a partir del perdón, la gratitud y el sentido de vida, respectivamente.

En vista de lo anteriormente descrito, el libro que se presenta está compuesto por 11 trabajos rigurosamente construidos que nos invitan a la reflexión, a la colaboración y al aprendizaje permanente sobre las siguientes temáticas:

El capítulo 1, *De la ingenuidad y el asombro a la escolarización. El desarrollo infantil como guía de la educación*, construido por el reconocido educador chileno Carlos Calvo Muñoz, desarrolla un conjunto de reflexiones, ejemplos y situaciones construidas en torno a procesos de investigación sobre la propensión a aprender de los/as niños/as durante el tránsito de la etapa preescolar a la escolar, develando el impacto que generan los procesos de escolarización sobre el aprendizaje. Además, aborda las implicaciones sociopedagógicas de los ambientes pasivo-aceptantes y activo-modificantes sobre la propensión a aprender, proponiendo el tránsito del enfoque escolarizado al educativo, en las que el desarrollo infantil se transforme en la guía de la educación. De esta manera, se podrá superar la presión epistemológica de la cosmovisión dominante en la institución escolar, posibilitando una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de un mayor gozo en la actividad y más tiempo para disfrutar del aprendizaje encarnado en la vida cotidiana.

En el capítulo 2, titulado *Infancias: natalidades, territorios y trayectorias*, la destacada educadora chilena Silvia López de Maturana aporta una reflexión sobre la genuina curiosidad en el/la niño/a y cómo promoverla. Desde esta perspectiva, se plantea que la infancia no es solo una etapa cronológica con características propias de un

estadio del desarrollo, sino que es una etapa antropológica de inicio de natalidades permanentes que nos dan la posibilidad de mirar el mundo con ojos distintos. Por ende, se propone que cada natalidad sea acogida con hospitalidad sobre todo en la infancia, porque es la bienvenida, la apertura al mundo, la atención y la preocupación hacia ese/a otro/a a quien ofrecemos ambientes activos de aprendizaje a través de desafíos permanentes. Precisamente por ello, los ambientes en los que desenvuelven los aprendizajes y desarrollos de los/as niños/as serán activo-modificantes o pasivo-aceptantes, dependiendo de las decisiones de la lógica adulta, gracias a la cual los/as niños/as irán formando sus propios criterios para elegir, rechazar y esgrimir sus propias razones acerca de lo que piensan, sienten y hacen.

Por su parte, el capítulo 3, *Adolescentes de la postmodernidad. Creciendo en la Era digital*, es una contribución de las académicas españolas Emilia Serra Desfilis (Universidad Valencia), Isabel Martínez y Cristina Serna (Universidad Castilla La Mancha). Este trabajo nos ofrece un acercamiento a la etapa de la adolescencia y la Era digital, sus riesgos y modos de prevención, brindando una mirada actual acerca de los adolescentes del siglo XXI. Para ello, orienta su análisis a partir de tres premisas: a) la adolescencia sigue siendo un periodo de alta vulnerabilidad, pero no necesariamente comporta una crisis; b) la adolescencia supone pasar de un autoconcepto e imagen de uno mismo como un reflejo de lo que los padres no solo han transmitido al sujeto durante la niñez, sino que implica un proceso de construcción personal, asumiendo lo recibido, pero reformulándolo como propio, único e individual; c) la visión clásica de la adolescencia, reforzada por la «hipótesis de la tormenta y estrés» (Stanley Hall, 1904), ha contribuido a considerar esta etapa como un periodo de dificultad, de reto para el individuo y la sociedad, y de difícil gestión.

En otra participación, Alejandro Iborra y Ana Belén García Varela (Universidad Alcalá de Henares) construyeron el capítulo 4, *Educación para la felicidad: creación de valor en el contexto de la Psicología del ciclo vital*. Corresponde a una experiencia investigativa sobre la felicidad y los resultados de la docencia en torno a una asignatura de Educación para la felicidad, desde la perspectiva de

estudiantes universitarios/as españoles/as. A modo de contextualización, se profundiza en los avances en psicología sobre el constructo de felicidad partiendo de las aportaciones de la Psicología positiva, develando al mismo tiempo las críticas a estos planteamientos desde la Psicología humanista y desde la Psicología del ciclo vital. Se plantea que desde la Psicología del ciclo vital es posible proporcionar un marco de comprensión integrador sobre qué es el desarrollo. Lo expuesto en este capítulo se fundamenta en una perspectiva humanista que toma como referencia lo señalado por Tsunesaburo Makiguchi y Daisaku Ikeda, quienes proponen un enfoque del bienestar psicológico desde la educación creadora de valor.

En el capítulo 5, Francisca Torres (U. Cardenal Herrera) y los profesores Juan José Zacarés y Óscar F. García (Universidad de Valencia) nos comparten el trabajo, titulado *Convertirse en adulto hoy. La transición interminable*. Supone un completo acercamiento a la adultez emergente y las circunstancias culturales, demográficas y socioeconómicas que la transforman en una etapa compleja y problemática para los sujetos, razón por la que se transforma en una revisión actualizada sobre esta nueva etapa del ciclo vital. Para cumplir con lo anterior, el análisis se organiza en dos dimensiones: a) explora el significado actual de ser adulto/a para los/las jóvenes que están atravesando esa transición y valorar si las implicaciones psicológicas de ese significado conducen o no a una individualización evolutiva; b) analiza críticamente la teoría de la adultez emergente de Arnett (2000) como marco conceptual válido desde el que sea posible avanzar en la comprensión de la transición contemporánea hacia la adultez. Los autores sostienen que la teoría de la adultez emergente reclama la promoción y desarrollo de una serie de cualidades y recursos personales indispensables para avanzar hacia el logro de una identidad adulta flexible en un entorno marcado por la inseguridad.

En coherencia con lo anterior, el capítulo 6, *Relaciones de amor más allá de la pasión: variables individuales y de pareja*, planteado por Miguel García y Emilia Serra (Universidad de Valencia), es una original propuesta en la que se establece un símil entre la seguridad

vial y las relaciones de pareja. Se justifican los beneficios de la utilización de programas de prevención en caso de las dificultades relacionales que emergen durante la construcción y desarrollo de una pareja. Al respecto, los autores plantean de modo reflexivo que el siniestro de tráfico, como la ruptura de una relación, no es el resultado de la acción de una simple variable, sino el de la conjunción de varias (o de muchas) de ellas. Lo importante es que, en la gran mayoría de los casos, es la consecuencia de fallos predecibles y, por lo tanto, controlables y evitables. Así, fundamentados en la Teoría Triangular del Amor, establecen empíricamente algunas de las características demográficas, personales y relacionales, que han favorecido relaciones amorosas durante largos periodos de tiempo en las parejas.

Por su parte, el psicólogo chileno Eduardo Sandoval-Obando (Universidad Autónoma de Chile) y Juan José Zacarés (Universidad de Valencia) son los responsables del capítulo 7, *Generatividad y desarrollo adulto*. Este trabajo ofrece un extenso y completo desarrollo y revisión del estado del arte sobre el concepto de generatividad. A juicio de los autores, pareciera ser que el desarrollo adulto, especialmente el de los años intermedios, ha permanecido durante mucho tiempo como un territorio inexplorado para los/as interesados/as en el ciclo vital humano. Es de suponer la dificultad en delimitar en qué consiste el genuino desarrollo en este amplio periodo temporal en el que cada vez las trayectorias evolutivas son más heterogéneas en términos de la secuencia y contenido de los desafíos que han de afrontar los/as adultos/as. En dicho contexto, la generatividad como eje transversal cruza muchas experiencias, roles y actividades a lo largo de la adultez, por lo que se transforma en un indicador de madurez psicosocial durante esta etapa, manifestándose en una extensa variedad de patrones generativos cuyo núcleo común sería «el cuidado de lo otro distinto de mí». Este otro puede referirse a personas, a los demás, pero también a productos, ideas o instituciones.

Para avanzar en una comprensión integral acerca del envejecimiento, en el capítulo 8, *Envejecimiento óptimo: ¿Qué es lo 'normativo' en la vejez hoy?*, la destacada catedrática española Emilia Serra

Desfilis (Universidad de Valencia) aporta una aproximación sistemática y reflexiva en torno a la diferenciación entre envejecimiento primario y secundario, haciendo énfasis en el envejecimiento óptimo. Desde la reflexión evolutiva, su autora propone una alternativa a dicha consideración. Y no solo un cambio en la terminología, sino un cambio de perspectiva que implica modos de entender el curso de la vida, en su totalidad, como un proceso del que el envejecimiento es una parte integrada en dicho curso de vida. Para ello, asume el envejecimiento como un proceso biopsicosocial que requiere un abordaje multidisciplinar. Asimismo, se señala la necesidad de incluir las influencias normativas de edad, las histórico-contextuales y las no normativas para explicar los cambios acontecidos a lo largo de la vida, destacando que el sentido de la vida, la visión de la propia vida con un significado propio y único son imprescindibles para envejecer con satisfacción y madurez.

Pensar el envejecimiento desde nuevas miradas y dimensiones es lo que propone Hernan Riquelme Brevis (Universidad Autónoma de Chile) en conjunto con Alejandra Lazo Corvalán y Diego Solsona Cisternas (Universidad de Los Lagos, Chile) en el capítulo 9, *Apuntes para comprender las experiencias y prácticas de movilidad de personas mayores en la ciudad contemporánea*. En este trabajo, se presenta un análisis de las posibilidades de movilidad de personas mayores y de cómo promoverla en el contexto latinoamericano actual. A juicio de sus autores, durante las últimas décadas, uno de los grupos sociales que mayor interés genera en la academia son las personas mayores, explicado en parte por la creciente extensión de la esperanza de vida. Para cumplir con lo anterior, organizan sus reflexiones en tres ejes: a) aportan una revisión teórica respecto a la movilidad cotidiana en relación con la situación socioespacial de las personas mayores; b) presentan tres ejes respecto a las experiencias y prácticas de movilidad cotidiana de personas mayores; c) describen un conjunto de reflexiones para comprender la movilidad cotidiana como una práctica que se ve tensionada, producto de cuestiones etarias, socioeconómicas y culturales.

En conexión con el estudio y comprensión del envejecimiento, el capítulo 10, *Caracterizando la identidad narrativa en educadores rurales chilenos: una propuesta de investigación*, corresponde a una investigación en curso sobre maestros rurales chilenos desde la perspectiva narrativa generativa liderada por Eduardo Sandoval-Obando (Universidad Autónoma de Chile e investigador responsable del FONDECYT de Iniciación N° 11190028). A juicio de su autor, las historias de vida del profesorado rural se transforman en una herramienta histórico cultural válida para entender cómo se lleva a cabo el proceso de construcción y desarrollo de la profesionalidad docente en la ruralidad chilena. Además, el quehacer docente rural podría operar como una profesión que incentiva la emergencia de prácticas potencialmente generativas, favoreciendo un mayor grado de bienestar y ajuste psicosocial durante la adultez media, repercutiendo en una integración psicosocial saludable. Los resultados preliminares aportan una mirada reflexiva en torno a la generatividad en la transición de la adultez media a la tardía, integrando saberes, estrategias y prácticas que contribuyan a la sistematización y generación de otras posibilidades de comprensión de la profesionalidad docente rural en Chile.

Por último, María Salvadora Ramírez y Emilia Serra Desfilis (Universidad de Valencia) son las responsables del capítulo 11, *Espiritualidad en la vejez: perdón, gratitud y Sentido de la vida*. En esta investigación, se nos ofrece un acercamiento sistemático sobre la espiritualidad y una reflexionada presentación de las etapas de la fe desde la infancia a la vejez, centrándose en la vejez y el perdón, la gratitud y el sentido de la vida. Se abordan estas dimensiones en vista a que son los factores de bienestar personal más asociados a lo religioso/espiritual, a la salud y a los mayores (debido a las crisis, valores y desafíos presentes en esta etapa). Precisamente por ello, para un abordaje transversal de la espiritualidad en los adultos mayores es necesario integrar aquellos saberes y experiencias previas acumulados por aquellos a lo largo de sus vidas, posibilitando nuevas miradas acerca de los alcances e impacto que tiene la religiosidad/espiritualidad en el bienestar personal de los/las mayores, en vista a

que la madurez alcanzada les permitiría orientar sus recursos y esfuerzos hacia aquellos acontecimientos o situaciones que les brindan experiencias con gran significado emocional.

Nuestro reconocimiento y más sinceros agradecimientos a todos/as quienes hicieron posible la construcción de este maravilloso libro, que viene a aportar con nuevas miradas y posibilidades de investigación del desarrollo desde una perspectiva del ciclo vital, posibilitando al mismo tiempo la construcción de futuros puentes de trabajo colaborativo e investigación sobre estas y otras temáticas que emergen a lo largo del desarrollo y la Psicología del ciclo vital en el contexto iberoamericano actual.

Por último, destacamos el apoyo permanente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades para desarrollar nuestra labor investigativa, y de manera especial agradecemos a la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Autónoma de Chile por confiar en este proyecto y potenciar la difusión de las ciencias y la investigación en los diferentes ámbitos del conocimiento.

Eduardo Sandoval-Obando
Universidad Autónoma de Chile
Editor científico

NOTA

En esta obra, se ha intencionado el uso de un lenguaje inclusivo para cada uno de sus apartados. No obstante, y con el afán de respetar la autonomía de los y las autores/as que han dado vida a este libro, existen algunos capítulos en los que se ha utilizado de manera parcial o integral, lo que en ningún caso apunta a la negación o minimización de la importancia de la democratización del lenguaje y la visibilidad social a los géneros femenino y masculino. De hecho, su revisión y redacción ha puesto énfasis en eliminar cualquier expresión lingüística que pudiera incluir generalizaciones del masculino para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres, logrando aportar con una obra que responda a una sociedad más igualitaria y transparente desde el punto de vista del género lingüístico.

CAPÍTULO I

DE LA INOCENCIA Y EL ASOMBRO
A LA ESCOLARIZACIÓN

EL DESARROLLO INFANTIL COMO
GUÍA DE LA EDUCACIÓN^I

Carlos Calvo Muñoz
Universidad de La Serena (r), Chile
Universidad de Recoleta, Chile
(carlosmcalvom@gmail.com)

¹ Gran parte de las ideas trabajadas en este artículo se han gestado a lo largo de diferentes proyectos de investigación: FONDECYT N° 1170019 (2017-2019): «El mapa escolar como epistemicidio de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes»; DIULS PR16221: «Propensión a aprender y desarrollo de las funciones cognitivas» (2016-2018); FONDECYT N° 1110577 (2011-2014): «Asombros educativos informales y propensión a aprender»; FONDECYT N° 1080073 (2008-2009): «Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal»; FONDECYT N° 1030147 (2003): «La educación desde la teoría del caos: potencialidad de la educación y limitaciones de la escuela». Cada uno de ellos ha aportado antecedentes valiosos para comprender que educar no es lo mismo que escolarizar y que se trata de un proceso simple que favorece la emergencia de complejidades crecientes, el que lamentablemente muchos y muchas trivializan y enmarañan torpemente.

ESQUEMA

1. Inocencia y asombro educativo
2. Autoorganización educativa
3. Privación cultural
4. Cognición lúdica
5. Etnoeducación y compromiso
6. Proceso educativo
7. Referencias bibliográficas

I. INOCENCIA Y ASOMBRO EDUCATIVO

Manifestamos inocencia desde siempre. Con inocencia en la sonrisa y con transparencia en la mirada hemos contemplado a nuestra madre mostrándole nuestra intimidad y dejándole que nos contemplara mientras nos amamantaba, llenándonos de ternura, abrigo, compañía y nutrientes. Lo hacíamos sin temor ni pretensión alguna. Simplemente nos entregábamos a ella, al tiempo que la conocíamos. Ella también se enriquecía con nuestro calor, apego y observación atenta. Ambos nos encontrábamos a lo largo de un proceso de circularidad sinérgica que nos apretujaba gratuitamente. Quien no lo pudo vivir ha padecido alguna consecuencia, que esperamos haya superado, gracias a su disposición resiliente.

Si bien nada de esto lo recordamos, lo afirmamos sin duda alguna porque encontramos aquella mirada y esbozo de sonrisa en cualquier bebé que nos cautiva con su mirada diáfana y sonrisa cristalina. Nos basta mirarlos para asombrarnos ante aquella inocencia pletórica y sin amarras cognitivas ni sociales. Son apertura plena. Algo análogo percibimos cuando nos encontramos con algún maestro espiritual, en quienes vemos esa mirada profunda y serena acompañada de una sonrisa acogedora. La hemos hallado en maestros budistas² y en la serenidad de indígenas americanos³, cuyas miradas apacibles nos hacen sentir acogidos y cómodos. A partir de aquella sonrisa y mirada, nos atrevemos a decir que se trata de personas que nos simpatizan, que tienen una ‘buena vibra’. Con ello nos referimos a que sus vibraciones se sincronizan con las nuestras, regalándonos un estado de alerta placentero. Es curioso que con algunas nos sentimos en paz, con otras nos inquietamos y con más de alguna nos quedamos indiferentes ante su presencia.

Se puede objetar y con razón que no tenemos cómo saber si esas sonrisas y miradas expresan inocencia y asombro. Acepto la objeción;

² No solo la mirada de la fotografía de Yogananda (1946) me ha impresionado, sino la de muchos otros grades hombres y mujeres de intensa, pero tranquila, vida espiritual.

³ Las fotografías de Sioux, Navajos, Cree y de muchos otros, tomadas a fines del siglo XIX, nos sorprenden por la profundidad de la mirada transparente y la postura digna, pero nunca altiva.

empero, si no es así, ¿qué es lo que será? Dificilmente expresarán maldad y apatía, por ejemplo. Si lo que afirmo no fuese verdad⁴, no me importa, porque aquello no es lo medular para un educador en su tarea de mediador. Lo que importa es señalar que la inocencia es una característica de la propensión a aprender que fluye a raudales gracias al asombro y a la curiosidad.

La propensión a aprender mana acicateada por la curiosidad, generando ritmos fluctuantes e incluso contradictorios que nos conducen a la formulación de interrogantes, que argumentamos aleatoriamente sin que importe si son correctos o no, relevantes o marginales, profundos o superficiales o si se derivan silogísticamente de los procedentes, etcétera. En este sentido, Wagensberg (2002) nos desafía cuando se interroga por «¿cuál es la pregunta si la naturaleza es la respuesta?». Por ejemplo, no avanzamos mucho sabiendo que existe la vida en la tierra, si no nos interrogamos cómo ha sido posible que se diera en la tierra cuando la mayor parte de aquello que la constituye se encuentra en un estado de equilibrio totalmente precario. Para la desaparición de la vida en la tierra basta que se altere la proporción de oxígeno. Por otra parte, hoy mismo asistimos con bastante impotencia a la inminencia del cambio climático que ha devenido en emergencia climática.

Si tenemos las respuestas, cuáles son las preguntas que nos deberíamos hacer los educadores. Esto incomoda a quienes escolarizan, porque viven enseñando respuestas correctas, sin que les importe cuál ha sido la pregunta que desafiaría lúdicamente al aprendiente y que lo llevaría a deambular por espacios y tiempos diversos, que se desorganizarán constantemente ante el más insignificante estímulo, porque su desarrollo no puede predecirse, excepto que van a fluir caóticamente, al tiempo que tenderán a autoorganizarse, reiterando algunas regularidades que irán conformando patrones, a lo largo de recursividades sorprendentes.

⁴ Reconozco que como educador-educando no vivo obsesionado por tener que justificar con inferencias científicas objetivas los insumos de mis reflexiones, pero igualmente me cuido de ponderar la fuerza de mi argumentación en antecedentes serios que provienen de lecturas, observaciones, conversaciones, intuiciones, confusiones, reflexiones, etcétera. Por otra parte, mi subjetividad no significa parcialidad, sino su expresión. Espero encontrarme con el lector en el diálogo intersubjetivo.

2. AUTOORGANIZACIÓN EDUCATIVA

En la investigación *Asombros educativos infantiles y propensión a aprender* (FONDECYT N° 1110577), realizada principalmente, aunque no exclusivamente, de acuerdo con los criterios teóricos y metodológicos empleados por la etnografía, investigamos durante cuatro años a niños y niñas, desde cuando tenían cuatro años y estaban en prekinder hasta cuando finalizaban el segundo año de educación general básica con siete años. Las observaciones de campo, escritos, fotografías y videos nos muestran que la propensión a aprender fluye sin frenos gracias a procesos autoorganizados de creación de relaciones que van de lo posible a lo probable y a lo realizable, a diferencia de los procesos escolarizados que se imponen como repetición de relaciones preestablecidas. También nos señala que el aprendizaje es genuinamente lúdico, porque no puede anticiparse resultado específico alguno.

Esto último desconcierta a los educadores escolarizados, pero entusiasma a los pequeños aprendientes, que solo anhelan contar con una persona mediadora que les oriente sutilmente cuando están confundidos o que les cuestione amorosamente sus certezas para continuar simulando situaciones diferentes y observando cómo cambia un patrón cuando modifica alguna variable, como cuando juega en la playa a hacer montoncitos de arena y se da cuenta que hay un momento en que se desmorona en función de la arena que se fue apilando. Si está solo, podrá descubrir casualmente que, si amplía el diámetro llegará más alto, si lo achica no lo conseguirá. Si está con un mediador este puede sugerir sutilmente, sin ser invasivo, qué pasaría si amplía la base, pues su intención es que el pequeño descubra la razón del cambio en la altura. En su actuar el educador es intrigante para que el estudiante quede perplejo y busque explicaciones. En la medida que las verbalice irá ponderando su valor relativo. Disfrutará y quedará entusiasmado para seguir aprendiendo.

Como educadores debemos estar atentos a todos los indicios que dan los niños cuando están interactuando entre ellos, por ejemplo, al modo cómo usan sus conocimientos y experiencias para transformar los contextos en ambientes activo-modificantes, que les permitan

desplegar su creatividad, interés y curiosidad epistemológica en el proceso de búsqueda de regularidades y en la creación de patrones explicativos. El peligro no radica en la capacidad del niño sino en la tentación del profesorado a ordenar secuencialmente el proceso lúdico del aprendizaje. Esta seducción tiene raíces profundas en suposiciones sobre el tiempo lineal, la causalidad, la realidad objetiva y el poder del lenguaje para capturar el mundo (Peat, 2005: 47), en virtud de lo cual asumimos que podemos reconstruir el mundo real con nuestras argumentaciones para lo cual solo basta enunciar con claridad nuestras ideas y encadenarlas silogísticamente.

En esta trampa epistemológica caen muchos estudiantes universitarios cuando van a realizar sus prácticas profesionales, porque lo que encuentran no se corresponde con lo que han comprendido en sus cursos. En mi práctica de educador, como docente e investigador, he concluido que muchos profesores enseñan, como si fueran sujetos ahistóricos, que no hubieran vivido doce años en la escuela. Es sorprendente lo fácil que olvidan cómo vivieron sus años de escolaridad (Calvo, 2016). Para corregir esta situación considero que el estudiante universitario debe realizar su historia de vida para que haga ciencia de su propia experiencia. Afortunadamente el niño vive inmerso en la historia que va desplegando, por lo que el mundo lúdico no se subordina a criterios ajenos y asépticos, sino que él se identifica con lo que se encuentra aconteciendo, siempre transformándose en contextos ambiguos, paradójales e inciertos.

Cuando conocemos, sea lo que sea que conozcamos e independiente del nivel de abstracción, el conocimiento se autoorganiza gracias al uso de funciones cognitivas y de operaciones mentales, en complementariedad con aspectos afectivos y motores, que se mantienen a lo largo de la vida; sin embargo, estas pueden desplegar toda su potencialidad o inhibirse. Cuando se desarrollan no hay problema; pero cuando se les inhibe o reprime generan privación cultural, que dificultará o impedirá interpretar y otorgar sentido a lo que está aconteciendo. Quien ha devenido privado cultural padece disfunciones cognitivas para recibir información, procesarla y comunicarla con claridad.

3. PRIVACIÓN CULTURAL

Un ejemplo aclarará esta gravísima consecuencia: cuando el hombre alunizó por primera vez en 1969, una persona joven señaló que aquello era imposible aduciendo que la luna, aquella que veía, cuando es luna llena no es más grande que una pelota de fútbol y allí, obviamente, no podía pararse ningún hombre ni mucho menos una nave espacial y un hombre. La distancia a la que la luna se encontraba de ella, a unos 384.000 kilómetros de lejanía, la confundía, dificultándole procesar la profundidad y la posición relativa en que se encontraba, pero ella en otros momentos de la vida no se confundía cuando una persona se encontraba a unos 300 metros de distancia. En ese caso, no le fallaba la perspectiva. Si hubiese sido su educador debería haberme ocupado en entender por qué erraba en el caso de la luna y no cuando veía a su amiga a la distancia, donde la veía más pequeña. No se trata de un detalle descartable, aunque esto sucede con mucha frecuencia, sino de un aspecto importantísimo que debe convertirse en un criterio fundamental que oriente el trabajo de los profesores, porque la privación cultural jamás es total, siempre es relativa y dependiente de diferentes factores y circunstancias. Ahora bien, sea como sea, siempre la privación cultural limita mucho. Esto se ve con frecuencia en la educación de personas jóvenes y adultos (EPJA), donde muchos estudiantes son minimizados en sus capacidades de aprendizaje porque se confunde la deserción escolar con dificultades de aprendizaje. No olvidemos que todos padecemos ciertos grados de privación cultural.

Para superar la privación cultural el educador debe indagar qué es lo que no se encuentra afectado por ella y apoyarse en ello, como si fuera el punto de apoyo solicitado por Arquímedes. Para encontrar aquella base, que eventualmente le permitiría mover el mundo, el afectado requerirá de la ayuda de una mediación recíproca, significativa e intencional por parte del educador. La mediación será sutil en la mayoría de los casos, excepto cuando la torpeza cognitiva manifiesta requiera que el mediador guíe con más intencionalidad, pero sin imponer con brusquedad, como si tomara de la mano a la persona dubitativa para guiarla en la oscuridad y la soltara apenas

perciba que ella ha encontrado el rumbo, incluso antes de llegar a la meta. La mediación no impone una respuesta ni se propone alcanzarla rápidamente, sino que se ajusta al requerimiento cognitivo y/o motor, así como al ritmo del educando. El rol del mediador fluctúa desde ser muy notorio hasta casi ser insignificante (López de Maturana, 2017). El mediador orienta al educando para que aprenda a generar criterios de búsqueda, para lo cual seleccionará diferentes variables, ponderará el valor de sus antecedentes, la interdependencia entre ellas, su importancia relativa en un contexto particular, sus consecuencias previsibles, distinguiendo entre las inevitables y las que pueden evitarse, etcétera. A lo largo de este proceso, inevitablemente creativo en su génesis, el educando aprenderá a transformar los datos en información de acuerdo con aquellos criterios que inventará en base a antecedentes que ha seleccionado; los pondrá a prueba ayudado por su profesor mediador. De este modo, la persona mediada irá avanzando de lo posible a lo probable y, si los antecedentes lo avalan, a lo practicable o realizable (Calvo, 2017).

En este sentido, el razonamiento hipotético juega un rol educativo inestimable. ¿Qué pasaría si...? La condición da pie para ponderar una infinidad de situaciones, acontecimientos y contextos. Se trata de una pregunta que nos fuerza a relacionar la consulta con un contexto pletórico de posibilidades en el que debemos ponderar cuáles tienen más chance de ocurrir, esto es, cuáles son más probables que otras y descartar las que son solo posibilidades. La distinción es tan básica como fundamental. Por ejemplo, podríamos preguntar a nuestros educandos o a nosotros mismos: ¿qué pasaría si careciésemos del olfato? Para responder debemos colocarnos en situaciones condicionales, pues rápidamente descubriremos que todo es dependiente de todo. A saber, ¿cómo disfrutaríamos de la comida sin olfato, tal como lo hace una persona anósmica, que no son más que el 2% de la población? ¿Cómo nos protegeríamos de la emanación de gas si no pudiésemos olerlo? ¿Cómo sería nuestra relación con las personas que queremos si no tenemos conocimiento olfativo de ellas?⁵ Las

⁵ Por mucho tiempo solicité a mis estudiantes cuando estudiábamos el rol de los sentidos en nuestra cultura que describiesen olfativamente a su madre. Encontraban muchas dificultades para hacerlo, entre otras razones, porque carecemos

preguntas pueden llegar a ser infinitas y también las relaciones que se incrementan en complejidad.

Sea cual sea la pregunta, sea cual sea la condición, lo que importa no es si se encuentra la respuesta correcta, sino el goce de la aventura de conocer y la creación de criterios para recolectar la información, administrarla y comunicarla, tal como le sucedió a un candidato a doctor en Química en la Universidad de Valencia, España, a cuyo examen asistí. Uno de los examinadores le preguntó: «Javier, si x , ¿que?» La « x » sustituye fórmulas químicas que no entendí y no recuerdo, pero aquello no es lo central para ejemplificar. Le formuló tres preguntas del mismo tenor, lo cual me hizo pensar que eran medulares para un químico.

Después de pensar, Javier respondió a la primera pregunta diciendo: «Si x , entonces y ». Al comenzar a responder a la segunda pregunta, el examinador lo interrumpió señalándole: «Es suficiente. Ya sé que sabe». Obtuvo su doctorado. Al festejarle le pregunté sobre lo que pretendió el examinador. Javier me ratificó lo que había pensado: al plantearle una condición, quería saber cómo administraba las variables. Al darse cuenta de que supo sortear la complejidad del tema, no necesitó que resolviera las otras dos cuestiones.

Nos podemos preguntar qué es lo que sabía si no había escuchado las respuestas. Sabía que Javier era capaz de procesar esa y otras fórmulas de manera profesional, segura y precisa; pero el examinador no podía saber si en el laboratorio lo haría bien o no, pues debería estar en ese lugar acompañándole, pero ello no era necesario, además de no tener sentido, pues cualquier profesional, de hecho, cualquier persona, debe ser capaz de improvisar para sortear las emergencias y dificultades que se le presenten. Empero solo el que sabe improvisa con elegancia y calidad; mientras que al que no sabe no le queda más que chamullar, como quien habla una jerigonza o baila sin ritmo.

de vocabulario olfativo y no estamos acostumbrados a establecer distinciones olorosas sutiles. No hubo diferencias significativas entre género. Por otra parte, es interesante señalar que, casi sin excepción, los escritos eran poéticos y profundamente emotivos, de tal modo que les sugería se los regalasen a sus madres. Todas se emocionaron profundamente, según me contaban mis estudiantes.

Aquí está la clave de la educación que mantiene activa y alerta a la propensión a aprender y que ayuda a crear criterios de búsqueda, organización y comunicación; ponerlos a prueba y modificarlos hasta descubrir el patrón o la ley que permite usarlos con seguridad. Esto es de importancia capital en una sociedad de la información, donde no podremos emular siquiera la capacidad de procesamiento de información que tienen y tendrán los algoritmos, en la llamada inteligencia artificial. La mejor manera es aprendiendo los criterios que permite la autoorganización. Debemos alfabetizarnos digitalmente y aprender a programar, pues los algoritmos regirán gran parte de nuestras vidas al procesar grandes cantidades de datos. Los Big Data establecerán correlaciones que hoy ninguna persona es capaz de establecer (Aoun, 2017).

El supercomputador Summit, el más rápido del mundo, que se encuentra en el Laboratorio Oak Ridge en Tennessee, USA, posee una velocidad de 200 petaflops, esto es, 200 millones de cálculos por segundo. Lo que la computadora Summit puede hacer en un abrir y cerrar de ojos es equivalente a lo que todas las personas en la Tierra pudiésemos calcular cada segundo de cada día durante 305 días. (Schneider, 2019: 11)

4. COGNICIÓN LÚDICA

Una pregunta hipotética nos coloca en una situación que no podemos resolver dicotómicamente –sí o no–, porque la condición establecida por la pregunta crea un dinamismo que altera las interrelaciones entre sus componentes y no se puede volver atrás, pues el tiempo interviene y nunca vuelve atrás. Diversas tradiciones culturales indígenas⁶ lo han reconocido y han organizado sus procesos de aprendizaje de acuerdo con aquellos criterios (Lancy *et al.*, 2010); también lo advirtió Heráclito: «En los mismos ríos entramos y no

⁶ Reconozco el debate que existe para denominar estas tradiciones culturales, que han florecido en todos los continentes a lo largo de miles de años. Lo correcto sería mencionar el nombre propio de cada etnia: mapuches, purépechas, zulúes, etcétera, pero cuando deseo señalar que aquello es común a un sinnúmero de etnias uso el nombre en boga, aunque sea incorrecto.

entramos, pues somos y no somos los mismos» y Lorenz lo comprobó cuando intentaba determinar las condiciones meteorológicas y se encontró que bastaba una pequeña perturbación para que nada fuese igual como antes. Esto lo llevó a formular el «efecto mariposa», esto es, que basta el aleteo de una mariposa para cambiar el clima al otro lado del mundo (Gleik, 1988).

Dado que nada vuelve a ser exactamente como era antes, es ilusorio asumir que reiterando una y otra vez una fórmula o fecha se comprenderá cómo interactúan sus componentes. Se trata de un engaño cognitivo que atrapa, cual canto de sirenas, a los que creen que así se aprende comprensivamente. Esto es lo que nos ha pasado a muchísimos que aprendimos repitiendo y muchos años después hemos comprendido⁷ alguna fórmula o le damos sentido a un dato. Lo hemos hecho porque, mientras pensábamos en algún asunto, relacionamos algunos elementos y sorpresivamente arribamos a esa fórmula o dato. Esto también puede suceder sin que seamos conscientes de lo que estamos haciendo.

La condición hipotética implica barajar variables, jugar con ellas, ideando contextos que se desdibujarán según cómo vayamos imaginando interacciones dinámicas y emergentes entre las diferentes variables. No olvidemos que una característica fundamental de cualquier emergencia es que ella no se explica por sus antecedentes constitutivos, a pesar de que sin ellos no puede darse. El agua contiene hidrógeno y oxígeno, pero no es ninguno de los dos. Está compuesta por ambos, pero no es ellos. De hecho, nada hay en el hidrógeno ni en el oxígeno que haga sospechar que al unirse dos moléculas de uno con una del otro $\text{-H}_2\text{O-}$ formarán el agua, que, no olvidemos, sin ella no habría vida ni existiríamos.

La pregunta hipotética vuelve difuso e incierto todo lo que va emergiendo. Al ponderar sus alcances se nos abre una urdimbre compleja donde causas y efectos se entrelazan de tal modo que no siempre es fácil diferenciar sus relaciones y alcances, especialmente cuando interviene nuestra subjetividad. No se trata de que

⁷ La sabiduría popular desde tiempos antiguos ha acuñado diversas expresiones para dar cuenta de este hecho: «me ha caído la chaucha», «se me encendió la ampollita»; por su parte, la psicología habla de insight.

desaparezcan, sino que es problemático precisarlas, pues en muchos casos responden a probabilidades que varían según cuáles sean las interacciones, pues cada una de ellas dará pie a nuevas emergencias en las que podemos buscar regularidades que se mantienen y que configuran patrones autoorganizadores. En este proceso nos ayuda el razonamiento analógico, pues nos abre a nuevas posibilidades de relaciones que desdibujan las fronteras disciplinarias de la ciencia occidental porque dejamos de pensar en términos parciales al abrirnos a consideraciones holísticas.

No argumento en contra de la investigación científica ni de sus aportes, sino que se deben reconocer sus límites epistemológicos y las consecuencias que ha acarreado la sobrevaloración de sus contribuciones parciales. Por ejemplo, ¿cómo objetar el avance de la neurociencia? No tiene sentido; empero advertimos que una cosa es mapear la complejidad de nuestro sistema neurológico y otra, muy diferente, es avanzar por el territorio educativo donde enseñamos y donde aprendemos. Lo que ha descubierto la neurociencia nos ayuda a condición de que el educador pueda integrar aquellos insumos a la dinámica del proceso de enseñanza y de aprendizaje. No son los datos los que ayudan en el ejercicio del proceso de enseñar, sino la integración y comprensión holística de esas contribuciones.

El educador debe evitar la atracción que ejerce el conocimiento disciplinario, no porque no deba conocerlo ni enseñarlo, sino porque su rol no es enseñar los contenidos de esas asignaturas desconectados de los otros, sino que su intencionalidad siempre debe estar orientada a asombrar a los educandos y explorar con ellos los territorios naturales y culturales que habitan. Desde allí emergen expresiones culturales, artísticas, sociales y/o científicas. El educador elegirá con qué les asombrará e intencionará la observación atenta, el registro riguroso, la comparación detallada para encontrar lo regular, aquello que permanece, y lo sutil, aquello que transforma; buscarán el patrón que explica la autoorganización. Se moverán entre la inmensa diversidad y la unidad, pero no la uniformidad.

Sin esfuerzos sobrehumanos irán haciendo ciencia al modo como los científicos la ejecutan y los artistas desarrollan sus obras,

entusiasmados por lo que está por acontecer. Viven inmersos en el proceso; están siendo el proceso, del mismo modo como los niños están siendo sus juegos y crean el *ethos* lúdico, gracias al cual generan su propio conocimiento en un contexto de libertad y creatividad, lo que rescata su valor epistemológico (López de Maturana, 2014). La inmersión en el proceso favorece la creatividad e impide la repetición. Este es un aspecto crucial que debe ser atendido con cuidado en todos los niveles de formación. Si no le prestamos atención, continuaremos atrapados por el asignaturismo que secciona la naturaleza en compartimentos especializados sin comunicación con otros campos.

La tentación escolar se refugia en mallas curriculares sobrecargadas de contenidos. Al respecto, Jorge Aguirre, profesor de matemáticas en La Serena y miembro de la Red Maestro de Maestros (<http://www.rmm.cl/>), propone reducir el programa de matemáticas de la Enseñanza Media en Chile hasta en un 60% para poder enseñar con calma y calidad el 40% restante. Señala que quien precise aprender más matemáticas estaría en condiciones de hacerlo autónomamente, pues habría aprendido a aprender y a solicitar ayuda cuando lo precise (López de Maturana *et al.*, 2103; Calvo, 2019).

Si en una reforma se mantuviesen las asignaturas, lo que sería inconveniente, al menos debería trabajarse siguiendo los criterios organizativos de la naturaleza, que siempre busca lo más simple y sencillo, y no en función de contenidos propios, tal como propone la llamada Navaja de Ockan que nos enseña que la explicación o solución más sencilla tiende a ser la mejor entre todas las opciones. Esta reducción debería hacerse en todo el plan de estudios sin dejar asignatura sin intervenir. Esto daría tiempo al profesorado para enseñar con diligencia y sin prisa, al tiempo que podrá relacionar su enseñanza con la de las otras asignaturas, y los estudiantes tendrán tiempo para estudiar, experimentar, practicar y relacionar hasta adquirir maestría.

Hay que esforzarse en superar la presión epistemológica de la cosmovisión dominante en la educación formal, pues las ventajas son muchas en todos los aspectos: garantiza mejores enseñanzas y aprendizajes comprensivos y relacionales; gozo en la actividad y más

tiempo para disfrutar del aprendizaje encarnado en la vida cotidiana. Educadores y educandos vivirán inmersos en el proceso de conocer, que no será meramente cognitivo, puesto que abarcará todas las dimensiones del ser humano encarnado en un cuerpo situado en un aquí y ahora cultural y natural, donde la experiencia es crucial para comprender holística y sinérgicamente lo que está-siendo-ocurriendo (González e Illescas, 2002). Esas experiencias son plenamente personales e irrenunciables, pues nadie aprende por otro, pero nadie aprende individualmente, pues requiere del otro, de la alteridad. De este modo, mirar, escuchar, oler, saborear, soñar adquirirán sentido de totalidad en el educando y en el educador. Se trata de un proceso emergente, esto es, de un proceso sinérgico, que es mucho más que la suma de sus partes.

5. ETNOEDUCACIÓN Y COMPROMISO

El tránsito del enfoque escolarizado al educativo es factible. Solo se requiere que los profesionales de la educación soltemos amarras y nos dejemos fluir en la aventura de vivir, pues estamos dotados para aprender (Calvo, 2014). Moreno (2014) nos relata cómo enseñó a nadar a su hijo Marcos sin enseñarle a nadar, porque lo medió para que él fluyera en el aprendizaje autónomo. También encontramos orientación en las experiencias milenarias de pueblos no escolarizados, que han desarrollado complejísimas cosmovisiones a lo largo y ancho del mundo y de la historia de la humanidad (Wild, 2002; Lancy *et al.* 2010; Reagan, 2017). Aunque los ejemplos son muchísimos, son desconocidos en el ámbito de la educación formal (Calvo, 1983). A lo más, se llega a menciones anecdóticas y superficiales. Las causas son diversas, pero casi todas apuntan a un menosprecio generalizado sobre su capacidad de generar arte, ciencia, tecnología, etcétera. Además, en el mundo occidental tenemos serias dificultades para aceptar que hay otras maneras de conocer y hacer. En este sentido, el relato de los discípulos de Wang Liping nos sorprende con la descripción de su formación como maestro taoísta en las montañas de China a lo largo de quince años, que en

nada se parece a la que nosotros estamos acostumbrados (Chen y Shunchao, 1997). Igualmente nos aporta el relato biográfico de Narendra Jadhav (2004) como intocable en la India de castas rígidas. Peat (2005), físico de formación académica tradicional, nos descubre su choque cultural cuando descubre la complejidad de la ciencia desarrollada por los indígenas, que sigue patrones epistemológicos ajenos a los del Occidente⁸.

La educación occidental nos predispone a pensar en el conocimiento en términos de información objetiva, información que puede estructurarse y transmitirse a través de libros, conferencias y cursos. Se considera que el conocimiento es algo que puede adquirirse y acumular como se hace con las acciones y los bonos. Por el contrario, dentro del mundo indígena, el acto de conocer algo implica una transformación personal. El conocedor y lo conocido están indisolublemente unidos de manera fundamental. La ciencia indígena no puede reducirse a un catálogo de hechos o una base de datos en una supercomputadora, ya que es un proceso dinámico y vivo, un aspecto de los procesos siempre cambiantes y renovadores de la naturaleza. (Peat, 2005: 5-6) [traducción personal]

Desafortunadamente estos pueblos llevan décadas viviendo una creciente aculturación producida por la escolarización obligatoria, el medio donde se desenvuelven y las prácticas de aprendizaje y convivencia. Al parecer la aculturación se ha convertido en un proceso irreversible, análogo al de la pauperización de millones de personas en el mundo. De hecho, muchos miembros de estos grupos por petición de los ancianos han salido de sus comunidades para enseñarnos su sabiduría, a través de modalidades occidentales que les son ajenas, pues las de ellos nos resultan extrañas y no los escucharíamos. A saber, la madre del chamán inuit, Amgaangaq, le aconseja del siguiente modo:

Partirás a derretir el hielo en los corazones de los hombres.
Solo si derretimos el hielo en los corazones de los hombres

⁸ La cursiva es para resaltar el hecho que desde la «ciencia» ortodoxa no se le reconoce esa condición al conjunto de saberes indígenas que no usan los mismos criterios de objetividad de la ortodoxia científica occidental.

tendrá el ser humano la posibilidad de transformarse y utilizar sabiamente sus conocimientos (...) ¿Cómo empezaremos? (...) Empezaremos con una sonrisa (...) La belleza de una sonrisa derretirá el hielo en tu corazón sin perder una sola palabra. (Amgaangaq, 2001: 14-16)

No logro imaginar una clase de didáctica de la ciencia que comience con este consejo: derritan el hielo en los corazones de sus estudiantes y sonrían, pero sí lo he visto en talleres de coaching y mindfulness, porque en ellos se intenta superar nuestra obsesión por racionalizar todo. En Chile, Humberto Maturana escribió *Plegaria del estudiante* para dar cuenta de este error que se convierte en un clamor que nos interpreta plenamente: «No me instruyas, vive junto a mí; tu fracaso es que yo sea idéntico a ti» (1990). Difícilmente encontraremos a un profesor formador de profesores acogiendo el siguiente consejo de esta madre inuit:

Nunca sigas a nadie. Si sigues a alguien, únicamente verás su espalda y no te dejará ver el resto. Por eso te digo: ¡No sigas a ningún gurú! ¡No sigas a ningún chamán! ¡No me sigas a mí! Mi madre decía: No vayas detrás de otro, sino a su lado (...) Cuando caminamos uno junto al otro, podemos vernos. Cuando caminamos uno detrás del otro, el que viene detrás de mí solo percibe lo que voy dejando atrás. Y eso no es bueno. Por eso: ¡No sigas a nadie! ¡Camina junto a alguien! ¡Recorred vuestro camino juntos! (...) (permite) transformarse mutuamente. (39)

Lo más importante que debes cuidar en la educación de tu hijo es el sonreír (...) Cuida de que se ría (...) sea feliz y equilibrado (...) Cuida de que vuelva a recuperar su armonía (...) lo que importa en la educación (es que) el espíritu de los niños debe ser elevado. Los niños deben entusiasmarse (para que tengan) confianza. Apoyar esto y fomentar el entusiasmo de los niños es la tarea de todos los adultos en la casa (...) Cuando eduques a tu hijo, cuida de que esté en equilibrio. Sobre todo, en los tres primeros años. En ellos se echan los fundamentos del futuro. Para eso no necesitas teorías pedagógicas. Tenemos tantas teorías y libros sobre la educación correcta que hemos perdido de vista lo simple y esencial. Es

verdad, no se necesita mucho: ¡presta atención al equilibrio! Cuida de que el espíritu y el cuerpo de tu hijo estén en equilibrio (...) ¡Trátalo con amor y respeto! Si lo haces, el amor y el respeto se abrirán paso en el corazón de tu hijo, y él sabrá valorar el amor con el que lo tratas (...) (así) podrá desarrollarse libremente. ¡Confía en él, déjalo! Tu hijo puede descubrir por sí mismo el camino recto (...) Pero si compruebas que se ha equivocado (...) tienes que advertírselo (...) Tu ternura lo volverá irrompible (...) También forma parte de la buena educación saber cuándo esta ha llegado a su fin. Entonces hay que dejar que los hijos se vayan (...) Ese es un acto de amor. Un acto que procede del saber. Un acto de sabiduría. (Amgaangaq, 2001: 181-82)

No puedo evitar recordar la organización de nuestras salas de clases con sus sillas ubicadas unas detrás de las otras, donde la mayoría de los estudiantes ve la espalda y nuca de un compañero, mientras el profesor les obliga a seguir su explicación sin invitarles a que exploren y descubran con él. Nadie camina a su lado indagando, preguntando, confundiéndose y sonriendo por los hallazgos fortuitos que hacen, por efímeros e irrelevantes que puedan ser. Tampoco puedo evitar contrastar estas orientaciones de la etnoeducación inuit con lo que uno escucha en aulas universitarias, lee en artículos especializados y encuentra en normativas que regulan la enseñanza y los aprendizajes en escuelas, liceos y universidades respecto a cómo enseñar y evaluar. Se trata de normas impositivas, inhibitorias y represoras de la curiosidad, exploración y creación de relaciones posibles, probables y practicables por parte de los educandos. Gran número de las malas prácticas de enseñanza y de los malos resultados de aprendizaje se explican a partir de estos criterios y no se corregirán en tanto se continúen imponiendo esas normas.

No todo es negativo, porque hay cientos de profesores que nadan contracorriente y logran excelentes resultados educacionales, aunque no siempre lo sean en términos escolares, pues el aprendizaje no se mide por una calificación o por la respuesta pertinente en alguna prueba, sino en el modo en que el estudiante se plantea ante un desafío, las relaciones que establece, las alternativas que pondera y las decisiones que toma. Si acierta o yerra es marginal, porque

solo se trata de simulaciones lúdicas preparatorias para el futuro. Cuando las requiera sabrá llegar a ellas, porque no habrá aprendido de memoria. Lo que importa es que los estudiantes no pierdan su propensión a aprender, sepan usar sus capacidades y crear criterios que le permitan orientarse en la complejidad del mundo. Muchos de estos profesores trabajan en las escuelas oficiales, públicas y privadas, que corren el riesgo de la cesantía porque no siempre son bien considerados, lamentablemente, por sus propios compañeros de trabajo. Otros profesores han abierto escuelas alternativas o alterativas, tal como nos enseñó a llamarlas Claudio di Girólamo.

Hay que permitir que los maestros sean maestros; que los profesores sean profesionales autónomos y no sujetos dependientes de normativas; que los alumnos sean aprendientes genuinos y autónomos, pero que reciban ayuda solo cuando la precisen. La guía del docente nunca debe inhibirlos, sino entusiasmarlos a aprender. Es absurdo que haya estudiantes que van a la escuela y se resten de aprender. Muchos se lo dicen descaradamente a sus profesores. También es absurdo que los profesores reciten contenidos y no se ocupen en garantizar que sus estudiantes aprendan y que se quejen de su origen sociocultural. Todo esto no es más que una excusa sin fundamento porque todos los seres humanos propendemos a aprender. Si un estudiante no lo hace es obligación del profesor encontrar cómo activar su propensión a aprender, pues para eso se formó como profesional. Si en la Universidad hubiese recibido una mala formación, él debe hacerlo, sea en cursos formales o como autodidacta. Si no lo hace ni mejora su docencia, no debe seguir enseñando.

Argumentar que los estudiantes provienen de ambientes pasivo aceptantes, eufemísticamente llamados vulnerables, para ocultar que ya han sido vulnerados, es una manera muy torpe de escamotear el problema real: que el alumno necesita ayuda, que es para lo que nos formamos como profesores. Cada profesor es responsable del aprendizaje comprensivo de sus estudiantes porque ha estudiado para enseñar y no para reprobar, así como el médico ha estudiado para sanar y no para enfermar. Si un médico se quejase de que sus pacientes están enfermos lo consideraríamos absurdo, de igual

manera que es inadmisibles que un profesor se excuse señalando que sus alumnos no saben, pues el médico ha estudiado para sanar y el profesor para que el alumno aprenda. Si no pueden cumplir con su compromiso ético y estudian para superar sus limitaciones, ambos deben dejar de ejercer su profesión

6. PROCESO EDUCATIVO

El proceso educativo nunca es lineal sino caótico. Es por ello por lo que se desenvuelve con altibajos, avances, retrocesos, confusiones, intuiciones, claridades, desconciertos, etcétera, que pueden entusiasmar a ratos y desilusionar en otros. Al inicio es responsabilidad del educador velar para que el educando no se desaliente y continúe indagando. Es decir, el rol del educador mediador es como el del artesano⁹ o el científico que equilibran con maestría los componentes de su obra artística o su investigación, que siempre son mucho más que la aplicación ortodoxa del método. Las demandas externas e internas siguen los mismos procedimientos, aunque difieren en los grados de complejidad que impliquen.

Esto es análogo, no idéntico, a cuando el niño juega o aprende a leer o a cepillarse los dientes o contar un chiste, pues en todos los casos activará las mismas funciones cognitivas y operaciones mentales: sea que identifique, compare, analice, sintetice, clasifique, codifique, descodifique, diferencie, etcétera, pero en cada caso las usará de manera diferente y establecerá relaciones que constituirán patrones que simplifican el proceso de aprendizaje. Aprenden fluuyendo y sin temor a la incertidumbre ni a la equivocación.

Nuestros registros de investigación, ya citados, nos muestran una y otra vez que los niños razonan perfectamente; sus formas argumentativas están determinadas por reglas formales, tales como el Modus Ponens y el Modus Tollens, y que las siguen sin problema. Sus razonamientos impresionan porque expresan conclusiones sorprendentes para su edad. Manejan un sinnúmero de prerrequisitos

⁹ Escribo «artesano» y no artista, no porque considere que son distintos, sino para mostrar que hay muchos artesanos que son maestros artísticos, pero que la concepción hegemónica de arte devalúa su obra como si fuera de menor valor artístico.

experienciales y cognitivos con claridad y fluidez, los que no son comprendidos dentro del sistema normativo de la escuela tradicional. Gran parte del profesorado se muestra sordo y ciego ante la riqueza cognitiva, estética y volitiva de sus aprendientes, sin reparar que con ello pasan por alto lo que no solo simplifica su trabajo, sino que además facilita el aprendizaje de sus estudiantes, ayudándoles a centrarse en lo relevante, que no es más que descubrir el patrón de autoorganización que se explicará de acuerdo con alguna de las leyes que gobiernan la naturaleza.

La simplicidad no solo se consigue eliminando lo superfluo e innecesario, sino quitando lo obvio y añadiendo lo importante (Maeda, 2007: 110). Al educar, simplificamos cuando asombremos al educando, convirtiendo lo cotidiano en misterioso. Los niños lo hacen con facilidad, tal como un educando de 5 años sorprende a su educador cuando le pregunta: «¿Quién sostiene el agua en las nubes?». Con aquella pregunta el educando le está enseñando a enseñar a su educador, del mismo modo cómo lo hicieron con José Antonio Fernández sus estudiantes españoles cuando nos cuenta que sus alumnos le enseñaron a callar para que él los pudiera escuchar (2019).

Este criterio no solo se aplica en el ámbito educativo y escolar, sino también en el industrial altamente competitivo. Steve Jobs en Apple sostenía que al programar hay que reducir las líneas de código que debe escribir el programador. Por su parte, el diseñador John Maeda (op. cit.) propone 10 leyes de la simplicidad que nos orientan, a pesar de estar orientadas al diseño industrial:

1. Reducir. La manera más sencilla de alcanzar la simplicidad es mediante la reducción razonada.
2. Organizar. La organización permite que un sistema complejo parezca sencillo. Dice que hay tres estrategias para conseguir la simplicidad en la vida real: a) comprar una casa mayor, b) apartar todo lo que no necesitas en un almacén y c) organizar tus objetos vitales en un sistema coherente.

3. Tiempo. Ahorrar tiempo hace parecer las cosas más simples. Cuando forzamos a esperar a alguien, hacemos que aquello que esa persona espera parezca más complejo.
4. Aprende. El conocimiento lo simplifica todo. Un simple tornillo puede que no parezca tan simple si no sabes que debes hacerlo rodar para que funcione.
5. Diferencias. La simplicidad y la complejidad se necesitan entre sí. Hacer que parezca sencillo un diseño requiere hacer que su complejidad sea accesible.
6. Contexto. Lo que se encuentra en la periferia de la simplicidad no es nada periférico, sino muy relevante. Hay otros mensajes que rodean aquello que diseñamos.
7. Emoción. Más emociones es mejor que menos emociones. Debemos emocionar con nuestro diseño.
8. Confianza. Confiamos en la simplicidad. La simplicidad es un camino seguro para la comunicación.
9. Fracaso. No es posible hacer algunas cosas de manera simple. A veces, el fallo es un ingrediente necesario para la victoria o para obtener la belleza.

La única. La simplicidad consiste en quitar aquello que es obvio y añadir lo importante.

La simplicidad del proceso ayuda a que la propensión a aprender no se constriña por imposiciones formales, sino que permita la emergencia de relaciones entre un elemento y otro cualquiera. El análisis indicará si la relación es racional, coherente, absurda, falsa, inconsecuente, etcétera. Sea lo que sea, lo que importa al inicio es relacionar. No olvidemos que una caminata se inicia con el primer paso, en este caso, es la relación que articula datos transformándolos en información al atribuirles sentido. Al inicio, el grado de libertad es amplio y permite una gran cantidad de relaciones, probablemente de calidad dudosa, pero ello no es lo importante, pues a medida que el educando relaciona datos e informaciones se sentirá competente y se entusiasmará. Ahora bien, a medida que se afina la atención especificando los contenidos, los grados de libertad se irán reduciendo,

pero se incrementará la calidad de ellas. Junto a ello, aumenta la capacidad analógica que especifica contextos y afina distinciones cada vez más sutiles y mejora su calidad, que se apoyará en criterios más consistentes.

Impelidos por la propensión a aprender, los educandos van profundizando en la conceptualización de patrones autoorganizadores de la información, «si esto, entonces esto otro». Son procesos difusos, sin frontera definida ni dicotómica. Es el ámbito del «quizás sí, quizás no», en vez del «sí o no», mutuamente excluyente; más bien, se busca la conjunción:

«sí y no» bajo circunstancias distintas. Cuando el aprendiente intenta explicar estas relaciones toma conciencia de que muchas situaciones son paradójales y que no se pueden resolver; también vivencia la necesidad de aprender las palabras adecuadas para poder comunicar lo que desea. Casi sin percatarse avanza desde el uso de códigos lingüísticos restringidos hacia códigos elaborados. Tal vez aquí radica el perjuicio más grave de la privación cultural: carecer de las palabras para dar cuenta de las particularidades que encontramos en el vivir. Ya Freire nos advirtió centenares de veces que tenemos el derecho a decir nuestra palabra.

Los niños propenden a aprender permanentemente, mucho más en ambientes informales desafiantes, que en contextos formales con pocos grados de libertad para explorar y desafiarse. Todos tenemos vivencias que avalan que jugamos a todo sin nada, puede ser en Alemania (Elschenbroich, 2004) o en la salitrera atacameña donde los niños jugaban con las piedras y la tierra, que es lo único que tenían, pero nada les faltaba porque la curiosidad y la fantasía les daban todo lo que podría faltarles (López de Maturana *et al.*, 2013). El rol de una escuela educadora consiste en favorecer la propensión a aprender y fortalecerla. Si lo hace, conseguiremos aprendizajes escolares de calidad. Si se ignora la propensión a aprender, dañará a sus estudiantes y los convertirá en personas privadas culturales. El costo que conlleva ese daño es altísimo. Es más eficiente no causarla.

El proceso educativo, como todo trabajo, es demandante, pero a diferencia de otros muchos, es generador de satisfactores sinérgicos

y no de satisfactores singulares ni pseudosatisfactores (Max-Neef *et al.*, 1986). La sinergia brota a medida que educadores y educandos se complementan en el desarrollo de las funciones cognitivas que los niños ponen en juego cuando se asombran por algún acontecimiento y formulan alguna pregunta. En nuestra investigación DIULS PR16221 nos intrigaba cómo era posible que con tan corta edad y tan poca experiencia pudiesen formular preguntas tan profundas, aunque no fueran capaces de argumentar mucho más. Su asombro nos deslumbraba, al mismo tiempo que nos consternaba cuando comprobábamos una y otra vez cómo aquella propensión a aprender languidecía a medida que aumentaba la escolarización (López de Maturana, 2017). Gracias a esa investigación conjeturamos que los procesos de aprendizaje informales poseen autosimilitud y que se organizan como fractales. Esto es, se autoorganizan. Solo debemos promoverlo gracias a la mediación. Desdichadamente, la sagacidad de las preguntas y la agudeza de las respuestas no logran impresionar a la mayoría de los adultos, quienes pronto las olvidan o transforman en anécdotas que se cuentan de vez en vez. Pronto quedan invisibilizadas porque se asume que aquello es lo que hacen todos los niños y niñas. ¡Como si aquello no fuera importante y fundamental! De esta manera, superficial y absurda, se naturaliza y diluye su riqueza trascendente. Se les transforma en seres anónimos sin rostros, sin enraizamiento comunitario ni historia, pues da lo mismo de dónde vengan y adónde sueñen ir (Calvo, 2020).

Nos sorprende el portentoso avance en el procesamiento de información de la llamada inteligencia artificial, que crece exponencialmente cada día, y no nos admiramos ante la fascinante capacidad de procesamiento de información de los pequeños, porque solo prestamos atención a lo que dicen, pero no a todo lo que implica ese proceso. ¿Cuánta información maneja una pequeña de unos dos años y medio que pregunta dónde está el agua, cuando se le muestra un puente en la carretera entre Combarbalá y Monte Patria, zona de sequía extrema. ¿Por qué consultó por el agua? Diremos porque habrá visto puentes sobre algún río. Con toda seguridad aquello es verdad. Pero es importante destacar que si pregunta por el agua es

porque relaciona puente con agua. Podemos preguntar si relacionó el agua con el puente cuando se lavó o la bebió de un vaso. Se dirá que es lógico que no pregunte en esos casos. Si es lógico, nos preguntaríamos por qué ha razonado que la relación no corresponde cuando se lava en una tina, pero será cuando se baña en el río. Podemos seguir en esta línea argumental por muchísimo tiempo, pero lo importante es que el lector se pregunte sobre todas las relaciones virtuales que establece esta pequeñita.

En síntesis, lo que importa no es lo que saben los niños, sino cómo lo han podido aprender y cómo son capaces de relacionarlo de mil maneras diferentes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amgaangaq (2001). *Escucha la voz del hielo. La magia de la sabiduría ancestral de los inuit*. Barcelona: Urano.
- Aoun, J. (2017). *Robot-proof: higher education in the age of artificial intelligence*. Cambridge: The MI Press. Kindle file.
- Calvo, C. (2020). Del barrio escolarizado a la comunidad educativa. En López de Maturana, Silvia (ed.), *Educándo(nos) en comunidades*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Calvo, C. (2019). Desafíos educativos y crisis escolar (pp. 111-131), en Videla, Ronnie (ed.), *Pasos para una ecología cognitiva de la educación*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, inocentes, ignorantes. De la educación informal a la escuela autoorganizada*. Santiago de Chile: ediciones de la JUNJI, Universidad de La Serena y Pátzcuaro, México: CREFAL.
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación* (6a edición). La Serena: Universidad de La Serena.
- Calvo, C. (2014). ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender? *Polis*, 37. Recuperado de <http://polis.revues.org/9687>.
- Calvo, C. (1983). ¿Educación indígena o etnoeducación? *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 21. Bonn, Alemania.
- Chen, K. y Zheng, Sh. (1997). *La puerta del dragón. Relato de la iniciación de un maestro taoísta contemporáneo*. Madrid: EDAF, Luz de Oriente.
- Elschenbroich, D. (2004). *Todo lo que hay que saber a los siete años. Cómo pueden descubrir el mundo los niños*. Barcelona: Destino.
- Gleik, J. (1988). *Caos. La creación de una ciencia*. Barcelona: Seix Barral.

- González García, J. y Illescas Pompilia, J. (2002). *Acerca de la educación en el mundo originario preinca en el territorio donde se formaría el tahuantinsuyo y el qollasuyo*. Cochabamba: CEDIB (Centro de Documentación e Información).
- Fernández, J. A. (2019). *Lo que me enseñaron los niños*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=6e4ct50dpks>.
- Jadhav, N. (2004). *Intocable*. Una familia de parias en la India contemporánea. Madrid: Espasa Calpe.
- Kuhn, T. (1971). *Estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lancy, D., Bock, J. y Gaskins, S. (2010). *The anthropology of learning in childhood*. Recuperado de amazon.com.
- López de Maturana, S. (ed.) (2017). *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Universidad de La Serena.
- López de Maturana, D. (2014). Aprendizaje infantil y ethos lúdico. *Polis*, 37. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/9705>.
- López de Maturana, S. (2013). *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano*. Prólogo de Reuven Feuerstein. La Serena: Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S., Calvo, C., Tirado, C. y Catalán, J. (2013). *¿Cómo son los profesores que educan a nuestros hijos?* La Serena: Universidad de La Serena.
- Maeda, J. (2007). *Las leyes de la simplicidad*. Barcelona: Gedisa.
- Maturana, H. (1990). Plegaria del estudiante, en *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas. Recuperado de <https://revistaelbosco.blogspot.com/2014/05/plegaria-del-estudiante-humberto.html>.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*. Development dialogue, número especial 1986, CEPUR - fundación dag hammarskjöld.
- Moreno, A. (2014). El misterioso viaje del aprendizaje. Autonomía en el medio acuático, desarrollo del pensamiento y la construcción de la relación afectiva. *Polis, revista latinoamericana*, 13(37).
- Peat, D. (2005). *Blackfoot physics: a journey into the native american universe*. Recuperado de amazon.com.
- Reagan, T. (2017). *Non-western educational traditions: local approaches to thought and practice (sociocultural, political, and historical studies in education)*. Recuperado de amazon.com.
- Schneider, S. (2019). *Artificial you: ai and the future of your mind*. Recuperado de amazon.com.
- Varela, F. (ed.) (1997). *Un puente para dos miradas*. Santiago de Chile: Dolmen.

- Wagensberg, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta? Y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre*. Barcelona: Tusquets editores.
- Wild, P. (2002). *Sabiduría chamánica del sentimiento. El estar siendo-ocurriendo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Yogananda, P. (1946). Autobiografía de un yogui. Biblioteca upasika. *Colección viveka*, 6.

CAPÍTULO 2

INFANCIAS: NATALIDADES, TERRITORIOS Y TRAYECTORIAS

Silvia López de Maturana Luna

Universidad Central, Chile

Universidad Santo Tomás, Chile

(silvialml@gmail.com)

ESQUEMA

1. Introducción
2. Natalidad como capacidad humana de renovación permanente y propensión a aprender como potencialidad de aprendizaje en su máxima capacidad
3. Epigenética, triada psicosocial y construcción de las éticas
4. Territorios, trayectorias y satisfactores sinérgicos de las necesidades de las infancias
5. Educación como promesa a futuro e igualdad como punto de partida
6. Referencias bibliográficas

I. INTRODUCCIÓN

Estallar en pedazos para lanzarse por un camino con salida incierta exige sobre todo un heroísmo tal del que la infancia es capaz, aunque es necesario además seducirla para que lo asuma. Seducir: conducir a otra parte. Bifurcar de la dirección llamada natural. Ningún gesto de la mano que mantenga una raqueta prosigue una actitud que el cuerpo tomaría espontáneamente... (Serres, 1999: 13)

Entendemos por infancia la condición de posibilidad del devenir constante de lo humano que irrumpe con gran potencia en la historia (Agamben, 2007). Se construye en diversos grupos humanos que lo aprenden todo desde sus primeros años, cuyos rostros, generalmente, se ocultan y segregan detrás de estereotipos y prejuicios que los encasillan desde la cuna. Cada infancia llega con la propensión a aprender intacta al momento de nacer, y paulatinamente se pierde desde que ingresan formalmente a la escuela, puesto que los/as niños/as, más de las veces que quisiéramos, se ven obligados/as a responder a pautas estandarizadas que otorgan, a quienes escolarizan, el poder de saber qué hacer, cuándo y de qué manera, invisibilizando, por una parte, los rostros de la infancia doliente, atacada, abusada, estigmatizada y olvidada, y por otra parte, los rostros ávidos de aprender que están detrás de cada historia de las diversas infancias.

Los aprendizajes iniciales conformarán la visión de mundo y la identidad que acompañará a cada niño y niña durante su vida. Cada uno/a de ellos/as «tendrá que inmiscuirse en diferentes tipos de relaciones tamizadas por la historia, la sociedad y la cultura, donde se espera que mantenga su originalidad y singularidad, atributos connaturales del ser humano» (Arendt, 1996). Para eso, se requiere la existencia de una alteridad que legitime y reconozca la propensión a aprender de los/as niños/as, muestre sus múltiples potencialidades y construya las éticas con las cuales observará y hablará sobre el mundo.

La alteridad es aquel ámbito humano, que comienza desde que nos miramos, en el que respetamos amorosamente al otro o a la otra solo por el hecho de existir. Desde allí somos mutuamente

responsables de él o de ella, porque todo acerca de ellos/as nos incumbe: «Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago» (Levinas, 2012). Sería iluso pensar que se trata solo de conocer quién es o qué le gusta a ese/a otro/a, puesto que se trata de mirarlo/a más allá de la cara que muestra, hasta lograr vislumbrar el rostro que generalmente se oculta. No verlos restringe y, peor aún, anula sus posibilidades de existir.

Atender a las voces de los/as niños/as, profundizar en sus miradas y observar sus acciones nos acercaría a la alteridad y a pensar la educación de la infancia desde otras posiciones éticas. Una manera de hacerlo es observarles a través del juego, en donde crean, inventan, imaginan y sueñan, la mayor parte de las veces, un contexto de incertidumbre y aprendizajes informales. Eso podría garantizar el punto de partida desde el cobijo y el gozo por aprender, para construir la relación con el/la otro/a desde la alteridad y no desde el artificio de creer que se les conoce solo porque se dominan los discursos técnico-especializados de muchas escuelas. No debemos olvidar que «las palabras que el niño aprende mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propio uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador» (Ranciere, 2008).

La infancia no es solo una etapa cronológica con características propias de un estadio del desarrollo, sino que es una etapa antropológica de inicio de natalidades permanentes que nos da la posibilidad de mirar el mundo con ojos distintos.

2. NATALIDAD COMO CAPACIDAD HUMANA DE RENOVACIÓN PERMANENTE Y PROPENSIÓN A APRENDER COMO POTENCIALIDAD DE APRENDIZAJE EN SU MÁXIMA CAPACIDAD

Los niños en estado de infancia pueden «perder el tiempo» en asuntos inútiles y en divagaciones sin provecho. Eso es lo que esperamos de ellos y eso mismo es lo que deberíamos ofrecer o posibilitar o, al menos, no impedir. (Skliar, 2017)

La natalidad es el nuevo estado naciente del ser humano que, gracias a su capacidad humana de renovación permanente, se asombra por un nuevo descubrimiento, creación o aprendizaje, o cuando vive con tanta intensidad una experiencia que le hace pensar en la esperanza de otro comienzo radical donde todo aún está por suceder (Arendt, 1996), por lo tanto, no es solo el momento en que se nace al mundo a través del parto.

Cada natalidad debe ser acogida con hospitalidad, sobre todo en la infancia, porque es la bienvenida, la apertura al mundo, la atención y la preocupación hacia ese/a otro/a a quien le ofrecemos ambientes activos de aprendizaje a través de desafíos permanentes. Por lo tanto, la natalidad y la hospitalidad constituyen los contextos inclusivos por los que transita la vida humana. En caso contrario surge la hostilidad que, en el caso de la infancia, plantea barreras, pautea sus condiciones de vida y frena su capacidad de aprendizaje. Ofrecer la natalidad-hospitalidad es una esperanza que se activa gracias a la propensión a aprender de cada ser humano, la que puede dar comienzo a las transformaciones de los estados que no nos gustan del mundo en que habitamos.

La propensión a aprender es la cualidad inherente al ser humano que viene dada en la natalidad y que se organiza de manera aleatoria e imprevista dentro de un continuum que va de lo posible a lo probable y de lo probable a lo realizable. Existe, porque es inevitable aprender y educarnos a través de toda la vida y, lo hagamos bien o mal, lo haremos perfectamente, así como muy pronto, gracias a la escolarización de las escuelas, aprendemos que no podemos aprender. Por lo tanto, esa pérdida ocurre, a veces, por la influencia negativa de los modelos paradigmáticos de concebir los aprendizajes, que constriñen mente, cuerpo y emociones, y no por la maduración biológica, psicológica, social o cultural (FONDECYT N° 1110577).

Todo aquello ocurre gracias al conjunto de potencialidades, entre otras, cognitivas, afectivas, motoras, espirituales y sociales que cada ser humano trae consigo desde que llega al mundo, las que se activan o se inhiben gracias a los actores que conforman los patrones informales a través de los cuales se conoce el mundo. Por

ejemplo, el asombro, el juego y la intensidad con que los/as niños/as viven su cotidianidad y que necesitan activarse en un ambiente activo-modificante donde la libertad para explorar tendría que ocurrir bajo la mirada atenta de quien les educa. «Ningún aprendizaje evita el viaje. Bajo la conducción de un guía, la educación empuja hacia el exterior. Parte; ¡sal! Sal del vientre de tu madre, de la cuna, de la sombra que lleva la casa de tu padre y de los paisajes juveniles» (Serres, 1999: 13).

De esa manera, a través de su curiosidad epistemológica, van construyendo el conocimiento cotidiano, útil para guiar sus acciones diarias, hacer amigos, comprar en la feria, enterarse de lo que pasa en su barrio, que se transmite generacionalmente y construye, entre otros, los códigos culturales que les servirán en sus relaciones con otros/as (Heller, 1996).

La curiosidad epistemológica, propia de la propensión a aprender de la infancia, lleva a los/as niños/as a querer conocer todo y de cualquier manera, ya que todo se les muestra atractivo por lo desconocido. Buscan con genuino interés los estímulos que llaman su atención y se acercan a ellos a través de sus preguntas: ¿qué es?, ¿por qué está allí?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se hace?, ¿dónde vive?, ¿lo puedo tocar? Cada pregunta es un gozoso de éxtasis, donde sujeto y objeto se cancelan en el presente mismo (Flores, 2017). Muchos creen que las preguntas de los/as niños/as son frases graciosas que no tienen mayor relevancia y que solo divierten a los/as adultos que se regocijan con ellas, por eso es difícil que alguien se pregunte qué lleva a ese/a niño/a a preguntarse aquello, qué impulsos activan la respuesta, qué componentes cognitivos están detrás o cuál es la lógica implícita de su pensamiento. «Así como la razón adulta se atrinchera y elabora un marco epistemológico que la define, del mismo modo la niñez vive un marco epistemológico que la configura» (ibid.).

Si los ambientes en los cuales crecen los/as niños/as son pasivos aceptantes: estos aprenderán a no hacer preguntas, a buscar más certezas que incertidumbres, a memorizar estereotipos y a complicar los propios procesos de aprendizajes, terminando en una tarea ardua,

difícil y aburrida, donde el deseo de aprender se transforma en obligatoriedad y, en algunos casos, en incapacidad y pesimismo.

3. EPIGENÉTICA, TRIADA PSICOSOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE LAS ÉTICAS

Los tiempos de aprender son largos y el corazón se abre solo allá donde encuentra un espacio respetuoso y cálido... El punto crucial de mi trabajo es dejar que cada niño y cada niña que encuentre dejen en mí una huella profunda, nutriendo la esperanza de que sea una posibilidad más de que algo suceda también en ellos. (Francesca Migliavacca, 1999)

En este contexto, entendemos la epigenética como el entorno sociocultural y emocional en donde ocurren las primeras experiencias vitales de la infancia que marca los caminos por donde se transitará en el futuro. Allí es donde todo puede suceder, porque se recibe al «salvador del mundo», como señala Arendt (1996), aquel o aquella que se presenta en toda su plenitud ante los ojos de quienes le reciben y que son los responsables de los/as hijos/as que se le están dejando al mundo (Meirieu, 2007). Si observamos con atención a los niños y a las niñas desde su nacimiento nos daremos cuenta de que aprenden informal y holísticamente a través de su plenitud, inocencia y genialidad, interrogando constantemente al entorno y movilizándolo con conocimientos, de manera alegre y juguetona, desde cada acción que realizan.

Sensible también el niño que va a caminar, cuando se lanza en un desequilibrio reequilibrado; obsérvalo aun cuando él se sumerge en la palabra, la lectura o la escritura, desenredado, enredado en el sentido y el no sentido. (Serres, 1999: 14)

La infancia es *experimentum potentiae*, es decir, preeminencia de potencia y posibilidad real y no abstracta, porque el niño y la niña, gracias al placer por el descubrimiento permanente, están siendo su propia potencia y viviendo su propia posibilidad (Agamben, s/r). Su curiosidad epistemológica moviliza sus acciones a través de la

exploración sistemática de sus entornos, despliegan su creatividad y utilizan las inferencias intuitivas para entender el desconocido mundo que se les presenta en espera de su acción. Se desenvuelven en espacios y tiempos caóticos, inciertos y emergentes, que les desafían a aprender los que pueden atascarse con el condicionamiento de una pauta de desarrollo, donde es muy probable que encontremos fallas, retrasos y deficiencias.

Los ambientes en los que desenvuelven los aprendizajes y los desarrollos de los/as niños/as serán activo modificantes o pasivo aceptantes dependiendo de las decisiones de la lógica adulta, gracias a la cual los/as niños/as irán formando sus propios criterios para elegir, rechazar y esgrimir sus propias razones acerca de lo que piensan, sienten y hacen. Algunos/as necesitarán explorar por más tiempo el territorio y otros/as serán más impulsivos/as, algunos/as necesitarán manipular durante largo tiempo un objeto para disponerse a jugar, otros/as los desarmarán, y otros/as los ignorarán; como sea, irán construyendo conceptos que posteriormente los/las llevarán a la abstracción.

De esa manera, aprenderán las éticas que les conducirán a ser, hacer y a vivir según las percepciones que experimentaron desde los primeros días de vida.

Cada vez que atribuimos una característica a un/a niño/a —«eres genial», «eres inútil»—, nuestras expectativas crecen o decrecen de acuerdo con esa atribución, luego se cumple la profecía que nos convence de su genialidad o su inutilidad. Cuando esta última se cumple, nos encontramos ante un claro ejemplo de violencia simbólica (Bordieu, 2001), con el peligro de que se transforme en el habitus que no solo lo/la convence de esa inutilidad, sino que le haga creer que es lo que le corresponde. Las profecías autocumplidas se originan, entonces, en la familia, comunidad y escuela, que son algunos de los entornos epigenéticos en donde se crían los/as niños/as y que pueden marcar la ruta de su transitar futuro. Por ejemplo, existen jardines infantiles en donde, desde el ingreso, se atribuye a los/as niños/as determinadas características solo por el hecho de provenir de cierto segmento social.

Eso conlleva a que muy pronto sus cuerpos y mentes comiencen a ser sumisos ante una aplastante realidad de normas, reglas y estadios del desarrollo, donde muchos/as terminan siendo catalogados/as de ineptos/as. Son los modelos implícitos, que subyacen a las prácticas escolarizantes, que condicionan el futuro y comienzan a fabricar la infancia desde moldes preestablecidos, impidiendo satisfacer sinérgicamente sus necesidades.

4. TERRITORIOS, TRAYECTORIAS Y SATISFACTORES SINÉRGICOS DE LAS NECESIDADES DE LAS INFANCIAS

Ciertamente, no he aprendido nada que no sea partiendo, ni he enseñado a otros sin invitarlos a abandonar su nido. Partir exige un desgarramiento que arranca una parte del cuerpo a la parte que permanece adherida a la orilla del nacimiento. (Serres, 1999: 13)

Entendemos por territorios los lugares por donde transita la existencia humana marcada por la satisfacción de las necesidades básicas y existenciales del ser humano, las que se refuerzan y transmiten por quienes delimitan la comprensión del mundo a través de las maneras en que ellos/as mismos/as las satisfacen. Entendemos por trayectorias la construcción vital de nuestra existencia, de acuerdo con la percepción de lo que nos rodea y a la convicción de que la educación es una promesa a futuro, cuyo punto de partida es el reconocimiento, respeto y puesta en acción de las potencialidades de aprendizajes de los/as niños/as en su máxima capacidad. La trayectoria se inicia desde que los/as niños/as comienzan a mirar y a escuchar al mundo que les rodea, y es allí en donde se necesitan maestros/as emancipadores/as para que orienten la potencialidad que cada uno/a trae consigo.

Es cierto que la escuela nos abre al mundo, pero al mismo tiempo, desde los primeros años, conduce la mirada y modela cuerpos y mentes a través de métodos de control que transforman la creatividad en docilidad y las incertidumbres en certezas al extremo de que su propensión a aprender se convierte en objeto de profanación por

parte de quienes quieren encorsetarlos (Cfr. Foucault, 2002). Una vez inmovilizados es difícil que puedan ser parte de experiencias profundas de aprendizaje para que luego las puedan transferir a situaciones cotidianas de la vida que puedan satisfacer sinérgicamente sus necesidades vitales.

Las necesidades humanas (Max-Neef *et al.*, 1998) son solo nueve: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Existen en todas las culturas, siendo lo que varía la manera en que estas se satisfacen en la familia, en la comunidad, en la escuela y en cualquier entorno de convivencia humana. Dentro de los satisfactores encontramos los satisfactores sinérgicos, aquellos que, por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades, cuyo principal atributo es el de ser contrahegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción (*ibid.*).

La educación de la infancia es un genuino satisfactor sinérgico porque satisface, al mismo tiempo, todas las otras necesidades humanas. Pero para eso el profesorado debiese tener conciencia de cómo los/as niños/as establecen las relaciones cuando aprenden, o preguntarse si aquello que les enseñan es de su interés, por ejemplo, si Ana aprende como Ana y Pedro como Pedro, en vez de pensar que todas aprenden como María o todos como Juan. Quizá Ana es impulsiva y Pedro reflexivo, María es visual y Juan aprende mejor escuchando anécdotas. Claro que no se trata de pensar que solo hay que enseñarles de acuerdo con sus estilos para aprender, sino que se trata de enseñarles a pensar para que los utilicen bien y le encuentren sentido a lo que aprenden.

Por lo general, en la escuela, no se consideran los conocimientos cotidianos que los/as niños/as manejan como herramientas útiles para el aprendizaje, se desaprovecha su gran potencialidad educativa y se pierde su riqueza. Por ejemplo, el conocimiento que un/a niña/a tiene del sembradío, del riego, del tipo de hierbas que sirven para aliviar dolencias, se desestima porque no forma parte de una programación escolar. Evidentemente, una vez que se tome en cuenta

el saber cotidiano de los/as niños/as hay que darles el complemento teórico para enriquecer su comprensión. «Los niños en edad escolar ya han aprendido el procedimiento epistemológico empírico en sus actividades prácticas cotidianas; lo que les falta es adquirir el procedimiento epistemológico teórico» (Vygotsky en Moll, 1993: 408).

Lo que realmente importa es dejar que los/as niños/as sigan expresando libre y genuinamente su propensión a aprender sin poner obstáculos a su desarrollo y sin que el «maestro explicador» se afane en hacer que comprendan. «Las palabras que el niño aprende mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propio uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador» (Ranciere, 2008).

Por ejemplo, una niña de cinco años pregunta: «¿Cómo se hacen los libros?». Y otra de seis años responde: «Con tapas a veces planas otras más duras y necesitan hojas y diseños para poder abrir el libro y cerrarlo y esas hojas se imprimen». En la respuesta observamos las habilidades lingüísticas de la niña que comprende sin dificultad la pregunta, los conceptos implícitos y el establecimiento de relaciones. Podríamos hipotetizar que esa niña, en sus seis años de vida, ha tenido experiencias con libros y que ha tenido estímulos lectores en los ambientes en los que ha crecido. En caso de no haber sido así, probablemente tendría un vocabulario restringido que le dificultaría establecer relaciones, elaborar o interpretar códigos (López de Maturana, 2017).

Cuando se niega la posibilidad de satisfacer sinérgicamente las necesidades se fragmenta la realidad y se termina por pseudo satisfacerla, es decir, hacer creer que se aprende y hacer creer que se enseña o, peor aún, hacer creer que si se enseña se debería aprender. Junto a esos, existen los satisfactores singulares, inhibidores y los destructores.

Eso ocurre porque en muchas escuelas no se considera la diversidad ni menos el carácter lúdico del aprendizaje informal, cuyas particularidades epistemológicas son diferentes a las de los contextos educativos formales. Por ejemplo, se desestiman los creativos diálogos y juegos de los/as niños/as desde sus primeros años, el gozo por descubrir su propia creatividad y el deseo incansable por conocer, en

cuyos contextos una mesa es una casa, una caja es una nave espacial, una escoba es un caballo. Lo que haga hoy repercute mañana, por eso es tan relevante poner atención a los diálogos creativos entre y con los/as niños/as, a la imaginación desbordante ante sus juegos y ante cualquier situación cotidiana.

De esa manera, aprenden que apretando el interruptor se enciende la luz, pero aquello no les impide el pensamiento mágico de creer que es porque el/ella o su mamá sopla el interruptor o que al otro lado de la pared hay un señor que la enciende. Ya llegará el momento en que al/la adulto/a le corresponda darle información sobre el interruptor o dejar que siga imaginando lo que lo enciende, o ambas cosas (Cfr. Rodari, 2016). Para los niños y las niñas son objetos mágicos, para los/as adultos/as solo son objetos de la vida diaria que alteran nuestra percepción cuando algo extraño ocurre con ellos, por ejemplo, que un jarrón se quiebre o que un artefacto de cocina no funcione.

5. EDUCACIÓN COMO PROMESA A FUTURO E IGUALDAD COMO PUNTO DE PARTIDA

La prevención de la neurosis en el mundo solo será posible cuando aprendamos a cuidar de quien todavía está sano, de quien aún no fue dañado: nuestros niños. (Wilhelm Reich)

Según el contexto en el que crezcan y los aprendizajes que allí ocurran dependerá, en gran medida, el curso que llevará su trayectoria vital. Es conveniente, entonces, que quienes educan a las infancias se pregunten de qué infancia hablan y desde dónde lo hacen, ya que no es lo mismo hacerlo desde la técnica, los estándares y la instrumentalización, que hacerlo desde los afectos, el reconocimiento o la historicidad de cada sujeto. Lo realmente importante es que la escuela logre desembarazarse del paradigma de la «educación como fabricación» (Meirieu, 2001) y permita que los/as niños/as cuando aprenden sean capaces de transferir el conocimiento a situaciones nuevas e impredecibles. Se trata de,

llevar al que aprende a que se proyecte mentalmente en el mundo cuando aprende, recuerde situaciones vividas, se presente o imagine situaciones a las que se enfrentará (...) No es posible un verdadero aprendizaje sin que lo que se aprende se perfile en un universo externo a la situación de aprendizaje. Eso no quiere decir, ni mucho menos, que esa situación no pueda ser en sí misma portadora de satisfacciones; quiere decir que no solo es eso, y que se distingue de una situación lúdica porque se sale de ella transformado en cuanto a visión del mundo y capacitado para asociar circunstancias y conocimientos con objeto de ser más libre y fuerte en el mundo (Meirieu, 2001: 114)

Lo anterior implica pensar la educación como una promesa a futuro porque esta comienza hoy, ahora, y desde allí surgen las experiencias que irán construyendo su propia cotidianeidad y comprensiones del mundo. Por eso es tan importante aprender a pensar bien, para que, independientemente de los cambios tecnológicos y culturales del futuro, los adultos/as, que ahora son niños/as, puedan saber qué y cómo hacer.

La gran labor educativa es maravillarse con los descubrimientos infantiles y tomar conciencia de su constante deseo y gozo por aprender. Si eso no sucede, es muy probable que se incuben prácticas sociales escolarizantes que terminen por deshumanizar el proceso educativo.

¿En qué infancias, entonces, estamos pensando cuando intentamos educar?, ¿bancaria?, ¿programática?, ¿informal?, ¿alternativa?, ¿abandonada?, ¿situada?, ¿sobreprotegida?, ¿mediada? Todas son infancias y todas necesitan ser reconocidas desde su propia singularidad para asegurar el punto de partida en su camino educativo. De otra manera, las inequidades comienzan a tomar forma desde el inicio, alimentando los prejuicios y corroborando la violencia simbólica de las profecías autocumplidas de la inutilidad. ¿Qué auto atribución tendrá lugar en la mente y emociones de un/a niño/a tildado/a como incompetente desde los primeros años? Paulatinamente, los juicios de sus profesores/as irán entretejiendo un entramado de auto exclusión y marginación educativa, desde donde se aprenderá la desesperanza ante sus capacidades para aprender y abrirá caminos para el fracaso escolar.

El hoy es una promesa a futuro y un proyecto para incrementar la humanidad, razón por la cual quienes debiesen garantizar el incremento humano son las personas y las instituciones encargadas de activar la propensión a aprender que cada uno/a trae consigo: la familia, la comunidad, los barrios, los jardines infantiles y las escuelas.

Considerar el presente es considerar el futuro, razón por la cual hay que cuidar la propensión a aprender para que no se pierda por la influencia negativa de los modelos paradigmáticos de concebir el aprendizaje escolar. Si «prometo a futuro» debo igualar los puntos de partida, es decir, si parto en una carrera antes o después que los otros, obviamente, partiré con ventaja o en desventaja, y eso se ve desde la cuna. Dar a todos lo mismo no es la idea, pero sí lo es dar a todos las mismas posibilidades para partir. Implica ver la potencia que hay en cada niño o niña y que muchas veces aparece oculta tras el velo de la «igualdad». No ver su potencia es desestimar la propensión a aprender que está intacta en la infancia y se corre el riesgo de someterse a las normativas que se imponen de manera rígida y apabullante, sobre todo cuando se muestran a través de pautas de evaluación de conductas de entrada que invalidan el pensamiento y las experiencias diferentes que los/as niños/as adquieren desde los primeros años de vida.

La educación en los primeros años de vida es una experiencia sociocultural donde se obtienen los más grandes aprendizajes de la vida: caminar, hablar, socializar, distinguir el bien del mal, entre otros. Pero ¿cómo son los caminos por donde comienzan a caminar? ¿De qué vocablos y conceptos se nutren sus oídos cuando comienzan a hablar? ¿Con quiénes comparten en sus primeros años? ¿Qué es lo considerado bien o mal en su entorno?

Los niños y las niñas son los/as principales víctimas de la negligencia en la enseñanza y del desaprovechamiento de sus capacidades para aprender. Vemos a niños/as que han aprendido a hablar gracias a su propia inteligencia, la misma que pareciera que ya no les sirve cuando comienzan la educación formal y se los tilda de incapaces. De esa manera, van construyendo el camino de la fatalidad, ya que por más esfuerzo que hagan, cada vez van quedando

más excluidos/as del resto que se cree «normal». Comienza el camino del fracaso, las dificultades, la incompetencia y la competitividad. Se separan los buenos de los malos, los inteligentes de los «tontos», los rápidos de los lentos, los que aprenden todo y los que no aprenden nada. Eso se agrava cuando a todos/as aquellos/as tan diferentes se les da siempre lo mismo, lo que distancia mucho más a unos/as de otros/as y que en nada ayuda a descubrir sus propias potencialidades.

Igualar el punto de partida, independientemente de sus diferencias, implica reconocer la inocencia, asombro, gozo, deseo, inquietud y curiosidad permanente de la infancia, cualidades que son las llaves que abren muchos senderos de permanente renovación. Ese proceso en los primeros años de vida está en las manos, mentes y emociones de quienes educan en las infancias, razón por la cual su abandono es un acto cruel porque se despoja a cada niño y niña de sus tremendas potencialidades para aprender. Depende de las relaciones cotidianas que el/la niño/a experimenta desde los primeros años y a las oportunidades que encuentre en el camino.

Los niños y las niñas son quienes resultan más heridos/as en los procesos de injusticia social, siendo que no son los/as responsables. Por eso es preciso asegurarles la equidad desde el punto de partida. Por ejemplo, leer cuentos para acercarlos/as al placer por la lectura, llevarlos/as a paseos por el vecindario y nombrar aquello que observan, hacer preguntas e incitar sus cuestionamientos, darles mucho vocabulario, mirar imágenes, construir hipótesis, distinguir datos relevantes, entre otros.

Todo aquello resulta complicado al/la adulto/a que ha sido formado/a en la secuencia lineal de la escolarización, en donde los aprendizajes uniformes le llevan a decidir qué necesitan aprender los/as niños/as, quiénes aprenden y quiénes no. Estos modos de operar conducen a los/as adultos/as a discriminar y a segregar a los/as niños/as desde temprana edad en función de la valoración que asignen a la manifestación de sus aprendizajes; buenos, medianos y malos. Sin una estrategia que efectivamente ayude a superar estas marginaciones, las brechas se profundizarán cada vez más (López de Maturana y Calvo, 2014).

Reconocer la intensidad propia del estado naciente de las infancias y su impacto como promesa a futuro podría permitirnos garantizar a cada una, desde satisfactores sinérgicos, los mismos puntos de partida.

El estado de infancia muestra la genialidad infantil como la manifestación plena del despliegue de las más grandes capacidades humanas que se activan en esa etapa. Mucho aprenderíamos si pudiésemos conocer y analizar, más allá de la superficie, la información que emana de las preguntas y respuestas de los niños y de las niñas, la visión y comprensión del mundo que crean cuando establecen relaciones y las maneras a través de las que construyen sus primeras experiencias vitales. Nos enseñarían respecto a cómo conocen, elaboran y comunican esos saberes aprendidos informal y caóticamente y podríamos encauzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una manera más significativa y trascendente, sin imponer ni direccionar sus vidas.

Tenemos varias tareas pendientes, entre ellas, reivindicar el respeto hacia los aprendizajes en una edad en que la vida está en estado naciente para construir una nueva ética de su existencia; mirar el mundo con otros ojos, evitando naturalizar la inequidad y la injusticia; resacralizar y preservar la vida de la infancia; valorar sus subjetividades y rescatarla de la lógica de la vida adulta; liberarla del yugo sancionador y punitivo de muchas escuelas que la invisibilizan y la convierten en cifras, estándares y categorías; recuperar el Aion, ese tiempo de asombro e intensidad profunda de vida, no mensurable, donde la existencia humana es plena y gozosa (Skliar, 2018); satisfacer sinérgicamente las necesidades de las infancias y verlas más fantásticas que lógicas (Rodari, 2016). ¡Que no parezca natural pensar que no merecemos algo mejor!

A la infancia, que es la más hermosa y afortunada etapa del hombre, se la atormenta de mil maneras, con mil angustias, temores, agobios que provienen de la educación y de la instrucción, hasta tal punto que el hombre adulto, aun en medio de la infelicidad, no aceptaría volver a ser niño si ha de sufrir lo mismo que en su infancia ha sufrido. (Giacomo Leopardi, 1823 en Rodari, 2016)

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (s/r). *Para una filosofía de la infancia*.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación, entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Calvo, C. (2016). *Del Mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Flores, P. (2017). Una mirada a la epistemología infantil desde la perspectiva de sus preguntas. *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Heller, A. (1996). *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Max-Neef, M. et al. (1998). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria Editorial.
- López de Maturana, S. (2017). Cómo los niños comprenden el mundo: Funciones cognitivas en un contexto de alteridad. En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. y Calvo, C. (2014). *Los jardines infantiles y los ambientes activos modificantes*. Santiago de Chile: Revista Latinoamericana Polis.
- Meirieu, F. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Migliavacca, F. (1999). Dejarse tocar. En Diotima. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- Moll, L. C. (comp.) (1993). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Rancière, J. (2008). *El Maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rodari G. (2016). *La gramática de la fantasía*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Serres, M. (1999) *El tercero instruido*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Skliar, C. (2017). Querer preguntar, desear responder: la conversación entre niños y niñas en estado de infancia (prólogo). En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Universidad de La Serena.

CAPÍTULO 3

ADOLESCENTES DE LA POSTMODERNIDAD. CRECIENDO EN LA ERA DIGITAL

Emilia Serra Desfilis

Universidad de Valencia, España
(emilia.serra@uv.es)

Isabel Martínez

Universidad de Castilla-La Mancha, España
(misabel.martinez@uclm.es)

Cristina Serna

Universidad de Castilla-La Mancha, España
(cristina.serna@uclm.es)

ESQUEMA

1. Justificación. Los adolescentes hoy: ¿Qué ha cambiado?
 - 1.1. La adolescencia como transición evolutiva vs. crisis
 - 1.2. Las influencias históricas como explicación del desarrollo en la adolescencia
2. Los valores de la postmodernidad como contexto de cambio
3. La Era digital y la transversalidad de los cambios
 - 3.1. Características de la Era digital. ¿Cómo es el contacto en la Era digital?
 - 3.2. Las diferencias generacionales en la Era digital
 - 3.3. Viejas y nuevas generaciones ante las redes sociales
4. Nativos, inmigrantes, residentes y visitantes digitales
5. Adolescencia y amenazas de la Era digital. Los nuevos desafíos para la familia
 - 5.1. Los peligros de la Era digital para los adolescentes
6. Referencias bibliográficas

I. JUSTIFICACIÓN. LOS ADOLESCENTES HOY: ¿QUÉ HA CAMBIADO?

1.1. *La adolescencia como transición evolutiva vs. crisis*

El presente capítulo pretende ofrecer una visión actual acerca de los adolescentes del siglo XXI, partiendo de tres premisas fundamentales:

- a. La adolescencia sigue siendo un periodo de alta vulnerabilidad, lo cual se define como una transición –del desarrollo–, pero no necesariamente comporta una crisis. Esta transición posee características propias del cambio evolutivo, debido a la edad cronológica (de 11 a 18 años), y se ve implicada en unos cambios generacionales o históricos que son imprescindibles de tomar en consideración. La adolescencia es una transición en tanto implica cambios normativos evolutivos derivados de los cambios físicos –pubertad– y de los cambios psicosociales que se derivan de ellos. Esta transición no necesariamente se convierte en crisis, sino que, según el Modelo de Kalish (1989), depende del impacto de los cambios, tanto objetivo –por su impacto o normatividad– como subjetivo –áreas en que se ve comprometido el desarrollo del sujeto, temporalidad subjetiva e incluso creencias acerca del cambio como necesario o indeseable–, de los recursos personales para afrontar dicho cambio –la fortaleza del Yo expresado en la posibilidad de construir una identidad saludable (Erikson, 1956), y de los recursos sociales con que cuente el adolescente, desde el ámbito familiar, escolar y grupo de iguales.
- b. La adolescencia supone pasar de un autoconcepto e imagen de uno mismo como un reflejo de lo que los padres han transmitido al sujeto durante la niñez, a una tarea de construcción personal, asumiendo lo recibido, pero reformulándolo como propio, único e individual. En la construcción de la identidad, con la progresiva disminución de la influencia paterna y el progresivo aumento de la presión social en contextos cada vez más libres de la presencia paterna, se pone de manifiesto

la interiorización de las normas y valores y la fortaleza de esa interiorización ante las presiones externas y la aceptación en el grupo de iguales. En la adolescencia se está gestando el adulto que uno va a querer ser ante uno mismo y ante la sociedad.

- c. Esta visión clásica de la adolescencia, reforzada por la clásica explicación de la llamada «hipótesis de la tormenta y estrés» (Stanley Hall, 1904), ha contribuido a considerar este periodo de edad, por parte de padres, educadores y profesionales de la psicología, como un periodo de dificultad, de reto para el individuo y la sociedad, y de difícil gestión en la tarea de convivir con un sujeto en la etapa que llamamos adolescencia y que comprende de los 11 a los 18 años.

En esta línea de argumentación basada en las premisas anteriores se puede afirmar hoy, a la luz de las investigaciones más recientes, que:

- No existe apoyo empírico suficiente a algunos mitos sobre el desequilibrio en la adolescencia. Si bien es probable que en esta etapa aparezcan problemas nuevos, respecto de la niñez, que se manifiestan de forma internalizante (autolesiones, trastornos de la alimentación, depresión, ansiedad...) o externalizante (conducta antisocial, desafío a la autoridad, actos grupales de agresión, participación en conductas de riesgo...), pero no de forma generalizada, sino en sujetos más vulnerables en su desarrollo.
- Se hace cada vez más necesario, para el investigador y/o profesional, distinguir entre la primera adolescencia (12-14 años), la adolescencia intermedia (14-16 años) y la adolescencia tardía (17-18 años), así como las diferencias de género en la comprensión de las conductas adolescentes.

1.2. *Las influencias históricas como explicación del desarrollo en la adolescencia*

Sin embargo, el cambio más importante que afecta al desarrollo en esta etapa puede ser englobado dentro de los cambios históricos («revoluciones», los valores de la postmodernidad y los cambios derivados de la llamada Era digital), tan trascendentes (Serra, 2012) que requieren su incorporación en un modelo explicativo sobre los adolescentes actuales. Desde la perspectiva del ciclo vital (*life-span*) asumimos que, además de las influencias derivadas de la edad del sujeto, explican el desarrollo las influencias derivadas de la historia –época histórica o cambios generacionales– que modifican el contexto donde estos cambios se producen.

Por otra parte, el modelo multisistémico de Bronfenbrenner (1986), que pone en conexión interactiva los diferentes contextos o sistemas sobre el individuo en desarrollo, aporta el concepto de macrosistema, como contexto cultural, valores de una sociedad que interactúa con los diferentes sistemas (micro, meso, exo). Ello hace necesario revisar, como el cambio más relevante en la adolescencia actual, los cambios de la postmodernidad y los derivados de la llamada Era digital.

Bauman (2000), desde la sociología, incorporando el nuevo concepto de «sociedad líquida» y avanzando más en su último libro (Bauman y Leoncini, 2018), señala una serie de transformaciones que han afectado principalmente a los sectores más jóvenes:

1. transformaciones en la piel (tatuajes, cirugía plástica...),
2. transformaciones de la agresividad (maltrato familiar, acoso escolar, ciberacoso...) y
3. transformaciones sexuales y amorosas (decadencia de los tabúes en la era del comercio electrónico sentimental, uso de la pornografía, disociación entre amor y sexo...).

Serra (1997, 2012, 2018) y Rabino y Serra (2018) señalan que, en los últimos veinte años, se han producido verdaderas revoluciones que configuran un panorama distinto de la adolescencia. Los cambios

sociales actúan como vectores de cambio, dentro de los cuales resulta imprescindible considerar la globalización, la tecnologización, el consumo y la sociedad de la información frente a la sociedad del conocimiento. Estas revoluciones han acontecido en seis ámbitos diferentes:

- a. La revolución de las computadoras. Por primera vez en la historia de la humanidad, la transferencia de la tecnología se realiza masivamente de hijos a padres y no a la inversa. Los hijos dirigen su mirada y su acción hacia los iguales, para aprender entre pares aquellas técnicas o habilidades que son requeridas para los nuevos desempeños (Roca, 2011). El acceso rápido a la información, las conexiones multiculturales a través de la red y la posible conexión dentro de realidades virtuales –videojuegos– hacen que surja una nueva generación que basa el conocimiento y el aprendizaje en la colaboración, de modo que «quien comparte y distribuye información se convierte en un nodo valorado por la red» (Roca, 2011: 84). Las nuevas tecnologías se convierten así en un modo de comunicación –el medio por excelencia–, interacción y organización social (Castell, 2000).
- b. La revolución materialista. El adolescente actual ha crecido en un mundo en el que no existe relación de igualdad entre lo que se gana y lo que se gasta, donde el consumo no está motivado por necesidades, sino que las necesidades son creadas por el consumo, donde la «calidad» de lo que se consume responde a medidas impuestas por las modas y el prestigio social. Los centros comerciales (*mall*) se han convertido en lugares de ocio y de estancia familiar o de grupos de coetáneos, generando lugares «de encuentro» de los adolescentes en los que las relaciones vinculares se ven mediatizadas por el consumo. El uso del tiempo libre en este tipo de actividades se realiza en detrimento de otras, quizás más favorecedoras para un desarrollo positivo. Nuestra sociedad ha pasado de ser una sociedad de consumo, caracterizada por la creación de necesidades, y con ello la necesidad de consumir siempre lo

más novedoso, a una sociedad donde la valoración personal y el juicio sobre la valía de los demás se basa en el consumo de bienes, donde todo queda obsoleto ante el «nuevo producto» (Serra, 2012).

- c. La revolución educativa. El aumento de edad en la escolaridad obligatoria (hasta los 16 años), así como el mayor y más amplio acceso a la educación en la población infantil y adolescente, son dos de los grandes acontecimientos ocurridos en el ámbito educativo. La necesidad de escolarización para todos los adolescentes surge como consecuencia del cambio de función de la escuela como transmisora de cultura a importante agente socializador, para facilitar los procesos de transición a la vida adulta y promover una mayor autonomía (Funes, 1998). Pero aunque todos los adolescentes acceden a la educación hasta los 16 años, lo que aparenta una disminución de las diferencias de clase, en la práctica, esta misma revolución educativa ha aumentado las diferencias en los años de adolescencia: mientras que algunos adolescentes pueden acceder a programas educativos con más recursos, más individualizados, con posibilidades de aprendizajes de idiomas, de informática, etcétera, que promueven el desarrollo de sus potencialidades, otros, en cambio, asisten a centros escolares que no cuentan con los recursos necesarios, centros donde además muchos adolescentes asisten por obligación, muchas veces entorpeciendo su propio progreso o el aprendizaje de sus compañeros y la enseñanza de sus profesores. Esta revolución educativa ha producido también cambios en los profesores en cuanto a las concepciones acerca de la niñez y de la adolescencia, así como del aprendizaje, cambiando al mismo tiempo el modo de relación con los alumnos (perdiendo, en muchos casos, su lugar de «guía»). El aumento de la violencia en las aulas y el temor de los profesores con el consiguiente «desgaste profesional», llegando a veces a presentar patologías (*burnout*), no es un cambio menor en nuestras aulas (Navarra, 2019).

- d. La revolución familiar. El adolescente actual valora más que en otros tiempos la familia como refugio, como elemento de seguridad y de protección (Elzo, 2012), pero la constelación familiar ha cambiado. Aunque actualmente el modelo de la familia nuclear sigue imperando, el surgimiento de otros tipos de familias (familias monoparentales, padres separados, hermanos no biológicos, abuelos «itinerantes», hijos únicos, padres que conviven con pareja y que ejercen una paternidad «adoptiva» con sus propios hijos o con otros adolescentes, etcétera) genera nuevas configuraciones familiares, enmarcadas por un debilitamiento significativo de los lazos con la familia extensa (tíos, primos, abuelos). Se admite la intervención de los padres en algunos temas más que en otros: se admite mejor en relación a la forma de ser o comportarse, deberes, obligaciones escolares y rendimiento, horarios nocturnos y salud e higiene, pero se tolera menos la intervención cuando los padres relacionan la regulación de conductas con las convenciones sociales más que con criterios autónomos de funcionamiento, sobre todo con respecto a la imagen, y a las relaciones interpersonales con respecto a su adecuación o no (Serra, 1997).
- e. La revolución de la violencia. Con esta idea nos referimos al aumento de conductas violentas, tanto con objetos como con personas, en contextos escolares o de ocio, e incluso dentro del ambiente familiar. Los casos de conducta violenta registrados no aparecen motivados como respuesta a discusiones, uso de alcohol o sustancias, sino que aparecen como sin causa manifiesta. En muchos casos el origen de esta conducta procede de características físicas o de personalidad del que es el objeto de la agresión (gordura, vejez, debilidad, etcétera), y en otros casos de violencia en adolescentes, la conducta que sigue a la conducta violenta es de normalidad, exenta de culpabilidad. Según Serra (1997), estas son las diferencias generacionales que deben servir de guía para comprender este tipo de violencia. No obstante, algunos autores (Elzo, 2005; Marchesi y

Pérez, 2005) sostienen que no existe por el momento ningún estudio serio que pueda dar cuenta de que los adolescentes de hoy son más violentos que los de antes, sino que se ha producido un cambio en la subjetividad, con mayor sensibilidad hacia el tema. Navarra (2019) apunta que la convivencia en las aulas de secundaria se ha deteriorado en los últimos años y que hay un aumento de conductas violentas y disruptivas. La violencia intrafamiliar (los llamados «adolescentes maltratadores») es un problema real y relativamente nuevo del comportamiento en adolescentes, aunque minoritario (Calvete, Gámez-Guadix y Orue, 2014).

f. La revolución sexual. Respecto a los cambios surgidos en la vivencia de la sexualidad que tienen los adolescentes, Serra (1997) señala como más relevantes:

- La sexualidad para varones y mujeres adolescentes forma parte integrante e imprescindible del desarrollo afectivo, con mayor peso que otros componentes como la intimidad y el compromiso (Calatayud y Serra, 2002).
- La actitud hacia la sexualidad es más liberal y positiva, tanto en chicos como en chicas. No aparece ligada a la culpabilidad moral y/o religiosa.
- La actitud de sumisión y dependencia en las chicas y la ausencia de respeto y buen trato en varones (todos ellos adolescentes) en las relaciones afectivo-sexuales es un tema relevante que preocupa a educadores y padres.
- El acceso a la actividad sexual coital es cada vez más temprano. Las chicas se alejan cada vez más del papel sexual tradicional en la relación (pasividad, espera, resistencia, etcétera). Las «etapas» de prácticas sexuales tradicionales no responden al orden de otras épocas (besos, caricias, masturbación mutua, coito, sexo oral, etcétera).
- Hay más información acerca de las prácticas anticonceptivas y de las enfermedades de transmisión sexual, pero la práctica de riesgo es muy frecuente, tanto en cuanto a embarazos como respecto a la prevención de ETS.

- En nuestro contexto histórico se han producido una serie de cambios en relación con la concepción de la pubertad y la adolescencia. Tanto en varones como en mujeres el inicio de la pubertad se ha acelerado; el inicio de la adolescencia ocurre más tempranamente que en otras épocas y existe una mayor variabilidad intragrupo, tanto a nivel biosocial como psicosexual.

2. LOS VALORES DE LA POSTMODERNIDAD COMO CONTEXTO DE CAMBIO

Rokeach (1968) fue el primer investigador que desplaza la centralidad del estudio de las actitudes hacia los valores, porque estos son un concepto más dinámico con un componente motivacional y componentes afectivos, cognitivos y conductuales, porque los valores son determinantes de las actitudes y del comportamiento y porque constituyen un concepto más económico, en tanto que su número es menor que el de las actitudes, lo que permite una mejor descripción de las diferencias entre personas, grupos o culturas.

Los valores compartidos por una cultura juegan roles claves en el funcionamiento psicológico de los individuos. Estos valores, en el seno de una cultura, son transmitidos y reforzados desde las instituciones, que en cierto tipo de escenarios sancionan o refuerzan determinadas conductas (Zubieta, 2009).

Elzo (1998) compara los valores postmodernos con relación a los valores de la modernidad. Mientras en la modernidad son valores compartidos, como lo holístico, lo absoluto, la unidad, el gran relato, lo universal, lo objetivo, el esfuerzo, lo fuerte, el pasado y el futuro, la razón, la ética, la certeza, la autorresponsabilidad, la secularización (frente a la religión), el día, el trabajo, la utopía, la construcción, la familia (frente a la comuna), el hombre, etcétera, en la postmodernidad predomina lo fragmentario, lo relativo, la diversidad, el pequeño relato, lo particular, lo subjetivo, el placer, lo *light*, el presente, el sentimiento, la emoción, la estética, la duda, la responsabilidad diferida, la espiritualidad (frente a la religión institucional), la noche, la fiesta, la quimera, la deconstrucción, la familia (frente a la pareja), la mujer, etcétera.

Esto se aplica a los adolescentes actuales, teniendo en cuenta la gran variabilidad entre ellos, mayor que entre padres e hijos. Elzo (2006) presenta una serie de diez valores dominantes de los jóvenes de la postmodernidad, que podrían sintetizarse en:

1. El *individualismo* con la búsqueda de autonomía como valor fundante de lo bueno y lo malo, lo útil y lo inútil, lo que sirve y lo que no, todo ello contrastado en el grupo de pares, de amigos o de compañeros (entre los que destaca, muy frecuentemente, un líder, conformando así sus grupos de referencia).
2. La *aceptación del pluralismo* y una actitud tolerante ante el diferente, con indiferencia hacia quien es distinto si no molesta, junto con el valor de que todo es opinable.
3. El *presentismo*, con la necesidad de vivir el presente y la dificultad para proyectarse en el futuro.
4. Una actitud de *antimilitarismo* y pacifista, marcada por la historia política vivida.
5. Gran *inseguridad* y presentismo, ante las dificultades que perciben en el futuro, con la angustia que puede generar ser miembro de una sociedad donde básicamente se compite.
6. La aceptación de la *familia* de origen como institución y como espacio de «convivialidad» buscada y correspondida, con proyección en el futuro en un ámbito familiar.
7. Una adolescencia abierta a toda suerte de sensaciones y emociones con *ausencia de límites*, relacionada con la ausencia de normas.
8. La *concepción utilitarista del trabajo*, donde el trabajo es una forma de ganar dinero para poder disfrutar, pero carece de valor como forma de realización personal.
9. Una *supervaloración de la emoción sobre la razón*.
10. La *disonancia entre los valores finalistas y los instrumentales*. Puede hablarse de déficit en los valores instrumentales relacionados con el esfuerzo, la autorresponsabilidad, la abnegación, con una preponderancia de los valores finalistas como el pacifismo, la ecología, etcétera, y la dificultad de

poder sostener estos valores finalistas debido a la discordancia presente entre ambos.

Elzo (2011) presenta una reformulación de los valores dominantes de los jóvenes de hoy en la sociedad española, considerando los nuevos aspectos emergentes en esta segunda década del siglo XXI.

Como valores positivos destaca:

- a. La capacidad de adaptación.
- b. El rechazo al amiguismo y al «enchufismo».
- c. La lealtad y la honradez.
- d. La conciencia ecológica.
- e. La valoración positiva de los Derechos Humanos.

Como valores negativos señala:

- a. El presentismo y la dificultad para adoptar compromisos duraderos.
- b. El individualismo en detrimento de la solidaridad.
- c. La excesiva dependencia de la familia de origen.
- d. La *sacralización* del fin de semana.
- e. La predominancia de la conciencia de sus derechos más que de sus responsabilidades.

Este cambio generacional en los valores de los adolescentes potencia el individualismo y promueve numerosos cambios en las relaciones familiares, constatándose una menor relación con la familia extensa y una menor comunicación entre el adolescente y el resto de miembros de su familia (facilitada por el aumento del tiempo dedicado a ver la televisión –hoy cada vez más a través del ordenador y con contenidos online, «a la carta»–, el consumo de comida rápida (modos de comer que pueden realizarse en soledad, preparándose cada uno su propia comida en el momento en que le apetece).

En líneas generales, el gran cambio generacional que se ha producido en los valores dominantes de la sociedad española manifiesta

en la población adolescente un mayor desarrollo de la tolerancia hacia posturas y opiniones diferentes, que guardan relación con cierta confusión ideológica en cuestiones de posicionamiento, ya sea a la derecha o a la izquierda –cuestiones obsoletas para ellos–, mostrando, además, un culto al placer (destacando el culto al cuerpo, la preocupación por la apariencia física), así como un eclecticismo religioso paralelo al político (con tolerancia y respeto hacia otras religiones, disminución de la práctica religiosa católica y una pérdida de carácter religioso de bodas, comuniones, confirmaciones, frente al social).

Estos cambios, unidos al reconocimiento teórico de la igualdad del esquema de género, propiciado por la incorporación de la mujer en el ámbito laboral y la mayor participación masculina en las tareas del hogar, promueven diferentes alternativas (vinculares, concepciones de modelos de familia, etcétera) que conviven actualmente con modelos más tradicionales, enmarcados en un contexto donde el futuro se presenta como inestable e incierto.

3. LA ERA DIGITAL Y LA TRANSVERSALIDAD DE LOS CAMBIOS

3.1. *Características de la Era digital.*

¿Cómo es el contacto en la Era digital?

La Era digital se presenta a menudo como una era sin contacto, en la que las personas, pendientes siempre de sus pantallas, no se comunican entre ellas cuando están juntas y eligen la comunicación digital para tener contacto. Sin embargo, hay algunas paradojas en las nuevas formas de contacto que trae consigo la Era digital. Algunas de estas paradojas tienen que ver con la ruptura de las reglas de relación con los demás, en las que antiguamente éramos educados. En el libro *Darwinismo digital*, Goodwin (2018) ilustra cómo algunos de los negocios más importantes del mundo surgidos en la Era digital se basan justo en desafiar estas reglas de la educación tradicional. Así, negocios como UBER o BlaBlaCar rompen con la

antigua enseñanza que inculcaba a los niños a no subir nunca al coche de un desconocido.

Compartir coche con personas desconocidas es justo la clave de estos negocios. No entrar en la casa de desconocidos era otra de las normas que aprendían todos los niños, pero en la Era digital negocios como Airbnb están basados en alojarse en casa de personas desconocidas o en alojar a desconocidos en casa, únicamente en base a las garantías que ofrecen las opiniones depositadas en una página web. Por último, las nuevas formas de interacción, a través de webs de contactos como Tinder, establecen como primera premisa las conversaciones con desconocidos, justamente contraria a la norma que antiguamente establecía que no era aconsejable hablar con desconocidos. Por tanto, no se trata solo de que muchas de las interacciones entre personas hayan dejado de ser cara a cara y pasado a ser relaciones virtuales, sino que en muchas ocasiones la interacción virtual se convierte en una interacción personal que rompe con algunas de las reglas que guiaban la educación con el propósito de ser cautelosos ante lo desconocido.

3.2. Las diferencias generacionales en la Era digital

Las características que definen a una generación son producto del entorno social de una época y los hechos significativos que han marcado cada momento histórico. Estas circunstancias compartidas hacen que los miembros de una generación compartan unos valores y una manera de enfocar la vida. Así, la generación de los boomers, nacidos entre 1946 y 1964, se caracterizó por valorar el éxito profesional y poseer valores de logro y ambición. También son personas que por primera vez tienen desconfianza en la autoridad, mientras que la lealtad la depositan en su propia carrera, buscando la realización y reconocimiento social. Aunque, sobre todo para los que nacieron al inicio de esta generación, una gran parte de su vida se ha desarrollado sin la existencia de Internet, no se han mantenido al margen de las tecnologías de la Era digital. Las posibilidades de contacto con

familiares y amigos que ofrecen las nuevas tecnologías son uno de los principales atractivos que la Era digital ofrece a esta generación.

La generación X, que abarca a las personas nacidas entre 1965-1979, representa a personas que valoran el equilibrio entre vida y trabajo. Esta generación tiende a mostrar disgusto por las reglas mientras disfruta con el trabajo en equipo. Los valores que guían sus vidas son la amistad, la búsqueda de la felicidad y del placer. Las personas de esta generación en parte se resisten a utilizar tecnologías totalmente digitales, aunque hacen un uso de ellas mucho más elevado que los boomers.

Los milenials son la generación de los nacidos entre los años 1980 y 1994. Son una generación con confianza en sí mismos, que se caracterizan por la búsqueda del éxito económico. Han creído y buscado el trabajo ideal y dan especial valor a la libertad y tener una vida cómoda. Están familiarizados y utilizan de manera natural los medios de comunicación y las tecnologías digitales.

La generación Z, nacidos entre 1995 y 2010, son personas que han utilizado Internet desde muy jóvenes y se sienten cómodos con la tecnología y los medios sociales. Tras esta generación se establece como la siguiente la denominada generación T, o generación Touch o Táctil, que habrían nacido después del 2010, en un entorno en el que lo táctil ha sustituido a teclados y ratones, y, aunque no existan todavía predicciones de cómo será esta generación, sí se le presupone diferente a la generación Z.

3.3. Viejas y nuevas generaciones ante las redes sociales

Además de las diferencias en valores y en la medida y forma en que han encajado los cambios que la Era digital ha traído consigo, las generaciones se diferencian en el tipo de redes sociales que utilizan y en el tiempo que les dedican. En primer lugar, hay que tener en cuenta que, hasta la fecha, el tiempo de conexión a redes sociales ha ido en aumento. Así, por ejemplo, se ha pasado de un uso medio global de 1 hora y 41 minutos en el año 2014 a 2 horas y 18 minutos en el año 2018. Pero, mientras que la generación Z

y también los milenials superan esta media, la generación X y los boomers se encuentran por debajo de la media. Si bien todas las generaciones han aumentado en los últimos años el tiempo medio de uso de las redes sociales, el mayor aumento se produce en las generaciones más jóvenes.

En cuanto al uso de redes sociales específicas, Youtube es la red social más utilizada, seguida de Facebook, Instagram, WhatsApp y Twitter. Youtube e Instagram son mayoritariamente utilizadas por la generación Z, que hacen también mucho uso del resto de redes, aunque los milenials les superan en el uso de Facebook, Twitter y WhatsApp. La generación X iguala a los milenials en el uso de Facebook. Los últimos años también han llevado consigo un cambio en las razones de uso de las redes sociales. El hecho de estar en contacto con los amigos o estar porque los amigos estén en ellas ha descendido como argumento o razón de uso de las redes sociales. Por el contrario, se usan más como redes de trabajo, para seguir noticias de famosos o para buscar productos de compra. Finalmente, el lugar del planeta donde vivimos es una variable para tener en cuenta cuando analizamos el tiempo medio que se dedica a las redes sociales, siendo Europa donde menos tiempo se pasa utilizando redes sociales y Latinoamérica donde mayor es el uso.

4. NATIVOS, INMIGRANTES, RESIDENTES Y VISITANTES DIGITALES

Las personas de la generación que nacieron en torno a 1980 y 1994, conocidos como millenials o generación del Milenio, han sido catalogadas como nativos digitales, debido a su familiaridad con las TIC (Prensky, 2001). Esta generación ha nacido y crecido rodeada de tecnología. A los nativos digitales se les han atribuido una serie de características que los diferencian de las generaciones anteriores, como el hecho de preferir el formato gráfico al texto, o asimilar mejor la información en forma de imágenes y de vídeos. La imagen del nativo digital es la de una persona que necesita estar comunicada constantemente y que considera esencial el hecho de estar conectada a la red. Además, también prefieren la información en

formato digital en lugar de impresa, del mismo modo que prefieren teclear a escribir en papel de manera convencional. Valoran y prefieren los juegos como forma de aprendizaje, frente a otros métodos que requieren más esfuerzo y le dan más importancia al «hacer» que al «saber». Invierten más tiempo en Internet, compartiendo y distribuyendo información, que en ver la televisión convencional.

Frente a los nativos digitales estarían los inmigrantes digitales, que serían todas aquellas personas que no nacieron rodeadas de las nuevas tecnologías. Los inmigrantes digitales nacieron en una Era analógica, sin pantallas, teclados ni ratones. Hasta hace poco se ha considerado que los inmigrantes digitales tendrían que realizar el esfuerzo de conocer y adaptarse a unos lenguajes con los que no han nacido ni crecido. Sin embargo, hasta la fecha no existen evidencias de que las características asignadas a los nativos digitales, por el mero hecho de pertenecer a la generación del Milenio, como la mayor capacidad multitarea, la creatividad o la preferencia por el material audiovisual frente al material escrito, sean características exclusivas de esta generación.

Por el contrario, se ha comprobado que cualquier persona es capaz de manejar las nuevas tecnologías, independientemente de la generación a la que pertenezca. Aunque es cierto que habitualmente los jóvenes son capaces de manejar más rápido las nuevas tecnologías, también es cierto que los adultos suelen realizar un uso más preciso. Por ejemplo, se ha observado que los estudiantes tienden a hacer un uso superficial de las TIC y que existe una gran heterogeneidad en el conocimiento y nivel de dominio que las generaciones más jóvenes tienen de las nuevas tecnologías. Si bien es cierto que hay jóvenes muy hábiles en el manejo de las nuevas tecnologías, también existe un alto porcentaje de jóvenes que no alcanzan el nivel de competencias que se suponía a los nativos digitales.

Actualmente se considera que la generación de nacimiento es un factor más en el manejo de las nuevas tecnologías, pero no el único factor que condiciona el dominio de las TIC. Frente a la idea de nativos e inmigrantes digitales, surge la diferenciación entre los residentes y los visitantes, basada en la forma en que se utilizan las

nuevas tecnologías (White y Cornu, 2011). Al contrario que la clasificación entre nativos e inmigrantes, que establece dos categorías estancas, esta nueva clasificación contempla la movilidad de una categoría a otra y permite que los visitantes pasen a ser residentes y también a la inversa, según el uso que realicen de la red.

Los residentes se definen como aquellos usuarios de la red que viven un elevado porcentaje de su vida en línea, utilizando la web para todos los aspectos de su vida (asuntos personales, ocio, aprendizaje). Los residentes son personas activas que interactúan y comparten en las redes sociales, en páginas web y blogs. Pero, sobre todo, se caracterizan por considerar que la red es una proyección de su propia identidad y un facilitador para sus relaciones sociales. De este modo, no utilizan la red para tareas concretas, sino que la llegan a entender como medio de vida.

Los visitantes, por su parte, utilizan la red de una manera puntual, haciendo un uso funcional de todo aquello que ofrece Internet, que es una herramienta para ellos. Son personas que usan Internet para buscar la información que necesitan, para realizar compras, para vender productos, etcétera. El uso de Internet les permite ganar tiempo en la realización de gestiones y desplazamientos. Su uso es puntual y ordenado y responde a necesidades específicas, sin que exista la necesidad de estar continuamente conectados. Para los visitantes la red no es su vida, sino un instrumento paralelo a su vida. Son escépticos ante la información que ofrece Internet y no son propensos a mostrar su identidad, del mismo modo que no sienten la necesidad de expresar ni compartir sus ideas en la red.

5. ADOLESCENCIA Y AMENAZAS DE LA ERA DIGITAL. LOS NUEVOS DESAFÍOS PARA LA FAMILIA

La Era digital ha revolucionado nuestras vidas drásticamente, llegándose a hablar de una nueva cultura: la cultura digital. Esta ha transformado nuestros hábitos de relación social y comunicación, ha cambiado la forma de gestionar la información, ha creado nuevas vías educativas y laborales y nuevas formas de ocio. Estamos,

por tanto, ante un nuevo modo de vida surgido del espacio binario donde lo informático, electrónico y tecnológico presiden el día a día.

La revolución digital ha traído múltiples ventajas, como mejorar la calidad de vida, simplificando la vida diaria y resolviendo problemas; aumentar la productividad laboral, la investigación científica y la expansión económica; facilitar la globalización; combatir el aislamiento y la soledad, mejorando la comunicación y conectando a las personas; mejorar la autoestima y la sensación de autoeficacia al desarrollar nuevas habilidades y disponer de apoyo social; fortalecer la independencia y autonomía; estimular la actividad mental y cognitiva; ofrecer fórmulas educativas positivas y eficaces; o hacer accesible la información y el conocimiento, mejorando la igualdad de oportunidades y el autoaprendizaje.

Sin embargo, en el reverso del fenómeno digital también encontramos ciertos problemas y desventajas, entre otras la extinción de puestos de trabajo tradicionales y creación de brecha generacional en el mundo laboral; la exclusión de las personas que no tienen acceso a las TIC; el abuso de recursos naturales y explotación laboral para obtener el material de fabricación; la reducción de la interacción social real, aumentando el aislamiento y la falta de empatía; la sustitución de la vivencia auténtica por la virtual; la sobrevaloración del refuerzo inmediato; el fomento del ocio sedentario; la reducción de memoria y procesamiento mental; o el surgimiento de nuevas patologías psicosociales.

Hoy en día el acceso a Internet es algo asequible, sencillo y extendido globalmente, que supera al hecho de poseer un ordenador en la vivienda, ya que el uso del teléfono móvil u otros dispositivos ha permitido que no sea necesario disponer de ordenador para estar conectado a la Red. Pero la información, el entretenimiento y la posibilidad de comunicarse no son lo único que nos ofrece Internet, sino que también comporta varios riesgos y su fácil disponibilidad hace que casi cualquiera pueda estar expuesto a ellos, en especial los adolescentes. Estos, además de estar entre los principales usuarios de la Red y hacer un uso generalizado e intenso de Internet, son el grupo más vulnerable. El adolescente, que transita hacia la

adultez explorando su identidad, encuentra en Internet excelentes oportunidades donde experimentar con su mundo emocional, actitudinal, social y sexual en el camino hacia el autoconocimiento. Este proceso de construcción personal, unido a la inmadurez cerebral de los adolescentes para manejar la autorregulación en la exposición a los riesgos (Oliva, 2007), los conduce fácilmente a situaciones que comprometen su seguridad y un desarrollo saludable y adaptativo.

5.1. Los peligros de la Era digital para los adolescentes

Entre los múltiples riesgos de la Red, algunos destacan como más frecuentes entre los menores y adolescentes (Livingstone y Haddon, 2008; Bergmark, Bergmark y Findahl, 2011; Lee y Stapinski, 2012; Navarro, Serna, Martínez y Ruiz-Oliva, 2013). Por un lado, la exposición a contenidos inapropiados, como contenidos pornográficos, violentos, racistas, de incitación al odio, al terrorismo, al consumo de drogas y alcohol, al juego online patológico, a los trastornos alimentarios, a la autolesión o al suicidio (como ha ocurrido con la moda de algunos *challenges* o retos). También se contempla la comisión de ciberdelitos, generalmente bajo el desconocimiento de la ilegalidad de ciertas conductas (descargas delictivas).

Otro riesgo habitual son los problemas de privacidad y el contacto con desconocidos, ambos derivados de la publicación de datos personales no protegidos al alcance de cualquiera. La falta de privacidad que a menudo se da en el ciberespacio puede convertir a los menores en el blanco de conductas malintencionadas de terceras personas, como el robo, la extorsión o la suplantación de identidad con fines dañinos. Además, con frecuencia se dan contactos con desconocidos que esconden motivaciones perversas, preocupando especialmente la práctica pederasta denominada *grooming*, donde un adulto persuade a un menor con el fin de obtener alguna información o intercambio de índole sexual.

En el terreno del riesgo de contenido sexual también se encuentran el sexting y la extorsión sexual. El sexting consiste en intercambiar mensajes, imágenes o vídeos sexuales que, incluso siendo

consentidos, pueden poner en riesgo la integridad física y mental si son mal utilizados, como ocurre con la extorsión sexual o sextorsión, un tipo de ciberacoso cada vez más común por el que la persona es chantajada a través de la amenaza de compartir dichos contenidos.

Otro problema muy subrayado es el uso abusivo o problemático de Internet. Se dan altas tasas de ciberadicción entre menores, sobre todo adolescentes. Se habla de dependencia cuando el menor hace un uso excesivo de Internet, perdiendo la noción del tiempo y el autocontrol; malestar intenso cuando no puede conectarse (abstinencia); necesidad progresiva de pasar más tiempo en la Red para sentirse satisfecho (tolerancia); y deterioro en áreas importantes del funcionamiento (personal, social, académico, familiar). También se ha relacionado el uso problemático de Internet con otras psicopatologías como depresión, ansiedad o alteraciones del sueño.

Por último, un peligro significativo de Internet es el denominado ciberbullying o ciberacoso, definido como cualquier comportamiento a través de medios digitales que se produce de manera recurrente e implica una comunicación hostil o agresiva que hostiga, amenaza o acosa a otros con el fin de causarles daño. Es una forma de trasladar el bullying o acoso entre iguales al mundo de las TIC, donde puede llegar a alcanzar mayor intensidad por la desindividualización que favorece actuar bajo el anonimato de la Red. Los efectos del ciberacoso en las víctimas pueden ser demoledores, habiéndose correlacionado con altos niveles de sufrimiento y angustia, bajo autoconcepto, ansiedad social, depresión y, en algunos casos, incluso con el suicidio.

Los peligros observados están relacionados con la rapidez con que se ha implantado la cultura digital, ya que los cambios han sido vertiginosos y han planteado grandes desafíos adaptivos. Pero todos los procesos de adaptación requieren sosiego y digestión, por lo que todavía necesitamos tiempo de ajuste y conocimientos para la intervención sobre los efectos perversos de la Era digital.

La investigación es uno de los frentes de trabajo más importante, pues conocer la idiosincrasia del fenómeno es esencial para desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas. En este sentido, la evidencia apunta algunos factores de riesgo y de protección

relevantes en la vulnerabilidad ante los peligros de Internet (Kuss y López-Fernández, 2016). Como factores de riesgo, se contemplan variables individuales o personales y variables contextuales. Entre las primeras, rasgos de personalidad (inestabilidad emocional, impulsividad, hostilidad, introversión); manejo del estrés y regulación emocional inadecuados; características cognitivas y emocionales (irritabilidad, disforia, pensamientos negativos, intolerancia a la frustración, búsqueda de emociones intensas, culpa, estados disociativos, baja autoestima, rechazo de la imagen corporal, soledad, baja satisfacción vital); escasas habilidades sociales y comunicativas; características psicopatológicas (ansiedad, ansiedad social, depresión, fobia social, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno obsesivo compulsivo y trastorno de espectro autista).

Entre las variables contextuales hay factores familiares, escolares y del grupo de iguales. Como factores de riesgo familiar destacan la conflictividad; la rigidez autoritaria; la desestructuración; la ausencia de límites y de supervisión; la escasa comunicación parental sobre el uso de Internet; el aprendizaje social a través de modelos inadecuados; los vínculos afectivos negativos; el bajo apoyo parental. Entre los factores de riesgo escolar se habla del bajo rendimiento académico y, en general, de problemas adaptativos con la escuela o desajuste escolar. En cuanto al grupo de iguales, los factores de riesgo apuntan hacia las relaciones disfuncionales con los compañeros, escasez de amigos offline, aislamiento social.

Como factores de protección también encontramos variables personales y contextuales. Entre los factores protectores personales, una elevada autoestima, buen autocontrol, adecuado manejo del estrés y recursos de afrontamiento positivos, alta satisfacción con la vida, altas habilidades sociales y de comunicación. Entre los factores protectores familiares, la comunicación y diálogo, la supervisión y el establecimiento de normas y límites, los vínculos afectivos positivos, el apoyo parental. Entre los factores de protección asociados a la escuela destacan un elevado compromiso escolar, el apoyo del personal docente, la adecuada orientación académica, un clima escolar

positivo. Y, por parte de los pares, el mejor factor protector son las relaciones funcionales, ajustadas y saludables con los compañeros.

En el camino de la prevención, por tanto, es esencial tomar en cuenta los factores de riesgo y de protección, potenciando estos últimos para minimizar los peligros de la implicación de los adolescentes en conductas problemáticas dentro de Internet. Las actuaciones deben incorporar a los principales actores implicados: familia, escuela y adolescentes. Entre todos, la familia juega un rol fundamental, por lo que es trascendental favorecer el desarrollo de habilidades educativas entre padres y madres. Resumiendo, el papel de la familia en este terreno debería concentrarse en desarrollar estilos educativos parentales basados en el diálogo, el razonamiento y el afecto, pero sin olvidar la importancia de establecer límites y normas precisos. Es crucial también la orientación y la comunicación sobre el uso adecuado de Internet, así como la supervisión en dicho uso. Por último, un hogar con un clima afectivo positivo y un elevado apoyo parental será un hogar protegido de muchos peligros de la Era digital que, a su vez, podrá optimizar las oportunidades que ofrece esta era para el desarrollo personal de los hijos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achat, H., Kawachi, I., Spiro, A., DeMolles, D. A. y Sparrow, D. (2000). Optimism and depression as predictors of physical and mental health functioning: The Normative Aging Study. *Annals of Behavioral Medicine*, 22: 127-130.
- Bauman, T. y Leoncini, T. (2018). *Generación líquida: transformaciones en la era 3.0*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bergmark, K. H., Bergmark, A. y Findahl, O. (2011). Extensive Internet Involvement. Addiction or Emerging Lifestyle? *International Journal Environmental Research and Public Health*, 8: 4488-4501.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22: 723-742.
- Calatayud, M. P. y Serra, E. (2002). *Las relaciones de amor en los adolescentes de hoy*. Barcelona: Editorial Octaedro.

- Calvete, E., Gámez-Guadix, M. y Orue, I. (2014). Características familiares asociadas a violencia filio-parental en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30: 1176-1182.
- Castells, M. (2000). Internet y la sociedad red. Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain3.html.
- Elzo, J. (1998). *Evaluación de la realidad sociológica del adolescente en nuestro país. VIII Congreso de INFAD*. Intervención psicológica en la adolescencia. Pamplona.
- Elzo, J. (2005). *Jóvenes españoles*. Madrid: Fundación Santa María.
- Elzo, J. (2006). *Los jóvenes y la felicidad*. Madrid: Ed. PPC.
- Elzo, J. (2011). Estilos de vida y valores a propugnar en la adolescencia de hoy. En García-Tornel, S., Miret, P., Cabré, A., Flaquer, L., Berg-Kelly, K., Roca, G., Elzo, J., Lailla, J. M. (coord.), *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de www.ced.uab.es/personal/documents/pmirel/faros_cast.pdf.
- Elzo, J. (2012). La tardía emancipación familiar en España y su relación con los valores. *Misión Joven*, 428: 5-15. Recuperado de <http://javierelzo.blogspot.com.es/2012/07/la-tardiaemancipacion-familiar-en.html>.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4: 56-121.
- Funes, J. (1998). Escolarització obligatòria i adolescència. *Revista Educar*, 22-23: 98-118.
- Goodwin, T. (2018). *Digital Darwinism: Survival of the Fittest in the Age of Business Disruption*. Kogan Page Publishers.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (vols. I y II). New York: D. Appleton & Co.
- Kalish, R. A. (1989). *Midlife loss. Coping strategies*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- Lee, B. W. y Stapinski, L. A. (2012). Seeking safety on the internet: Relationship between social anxiety and problematic internet use. *Journal of anxiety disorders*, 26(1): 197-205.
- Livingstone, S. y Haddon, L. (2008). Risky Experiences for Children Online: Charting European Research on Children and the Internet. *Children & Society*, 22(4): 314-323.
- Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Trabajo de campo realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).
- Navarra, A. (2019). *Devaluación continua*. Barcelona: Editorial Tusquets.

- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V. y Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3): 725-745. Recuperado de 10.1007/s10212-012-0137-2.
- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25(3): 239-254.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5): 1-6.
- Rabino, R. y Serra, S. (2018). *Los valores en los adolescentes actuales: Una mirada diferente para los educadores*. Madrid: ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- Roca, G. (2011). Cambios tecnológicos y Media en la adolescencia. En García-Tornel, S., Miret, P., Cabré, A., Flaquer, L., Berg-Kelly, K., Roca, G., Elzo, J., Lailla, J. M. (coord.), *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. Cuaderno Faros, 5.
- Rokeach, M. (1968). A Theory of Organization and Change Within Value Attitude Systems 1. *Journal of Social Issues*, 24: 13-33.
- Serra, E. (1997). *Cambios generacionales en la adolescencia*. Máster Aspectos evolutivos, psicopatológicos, psicoeducativos y sociales en la adolescencia. Valencia: Universidad de Valencia.
- Serra, E. (2012). Cambios que afectan a la educación: desarrollo y cambios generacionales. *Debates*, 14: 66-75.
- Serra, E. (2018). Adolescencia y Valores. *Revista Crítica*. Recuperado de <http://www.revista-critica.es/2018/08/08/adolescencia-y-valores/>.
- White, D. S. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First monday*, 16(9).
- Zubieta, A. F. (2009). El constructivismo social en la ciencia y la tecnología: las consecuencias no previstas de la ambivalencia epistemológica. *Arbor*, 185: 689-703.

Recursos bibliográficos, online, videoteca

Ligar en la Era digital (2018). Recuperado de <https://www.filmaffinity.com/es/film900434.html>.

Documental que investiga la industria de las páginas webs de citas y su impacto en la población soltera, examinando cómo estos cupidos online han cambiado la forma en la que la gente liga o hace amigos. También explora cómo el acto de aceptar o rechazar mediante un simple deslizamiento (swipe) del dedo tras ver fotos de las otras personas afecta a la habilidad u objetivo final de encontrar relaciones largas y duraderas. (FILMAFFINITY)

Peligros en redes sociales para niños y niñas adolescentes: Grooming ciberbullying ciberacoso Sexting. Recuperado de <https://youtu.be/G8iciqvXnmk>.

Cita a ciegas: El engaño en las redes sociales. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Hhi1M6lnnXI>.

Programa de prevención del uso problemático de internet y redes sociales: Clickeando. Recuperado de <http://cendocbogani.org/Archivos/DelPMD/Programa-prevencion-uso-problematico-internet-redes-sociales-Clickeando-Web.pdf>.

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN PARA LA FELICIDAD: CREACIÓN DE VALOR EN EL CONTEXTO DE LA PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL

Alejandro Iborra Cuéllar
Universidad de Alcalá, España
(alejandro.iborra@uah.es)

Ana Belén García-Varela
Universidad de Alcalá, España
(abelen.garcia@uah.es)

ESQUEMA

1. Introducción
2. La felicidad como objeto de estudio en la Psicología positiva
3. La felicidad desde una perspectiva de la Psicología del ciclo vital
4. La felicidad desde una perspectiva de creación de valor (Soka)
5. El concepto de valor de Tsunesaburo Makiguchi
6. Ejemplos de cambio en la asignatura de Educación para la felicidad
 - 6.1. Contexto de la asignatura
 - 6.2. Cambios cuantitativos
 - 6.3. Cambios cualitativos
7. La creación de valor como una manera de dar sentido a la educación: la generatividad como un ejemplo de la revolución humana
8. Referencias bibliográficas
9. Recursos online: videoteca

I. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se profundiza sobre los avances en psicología del concepto de felicidad partiendo de las aportaciones de la Psicología positiva y analizando las críticas de estos planteamientos desde la Psicología humanista y desde la Psicología del ciclo vital. Para poder tener una mejor comprensión de los fenómenos relacionados con la felicidad o el bienestar psicológico, es necesario tener en cuenta los aportes de la Psicología del ciclo vital en cuanto a proporcionar un marco desde el que comprender la transformación personal desde una clara definición de qué es el desarrollo. Además, conectado con una perspectiva humanista, exponemos las ideas desarrolladas por Tsunesaburo Makiguchi y Daisaku Ikeda, que proponen un enfoque del bienestar psicológico desde la educación creadora de valor.

Para comprender mejor este marco teórico, se presenta un breve análisis de datos de una investigación realizada con estudiantes universitarios dentro de la asignatura transversal Educación para la felicidad. Este análisis nos lleva a profundizar sobre la idea de legado y la importancia de la generatividad para construir una vida con sentido.

2. LA FELICIDAD COMO OBJETO DE ESTUDIO EN LA PSICOLOGÍA POSITIVA

La Psicología positiva ha experimentado un importante crecimiento como disciplina en los últimos veinte años. Desde sus inicios en 1999 en la conferencia inaugural de la American Psychological Association, esta disciplina se propuso estudiar las experiencias positivas, las instituciones que facilitan la calidad de vida de los individuos y su desarrollo, como una manera más eficaz de evitar, prevenir e incluso trascender la psicopatología (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

El estudio de las fortalezas, la resiliencia, las emociones positivas tales como el optimismo, la plenitud y el bienestar psicológico son algunos de los temas trabajados. De entre ellos, el estudio de la felicidad es el que más interés ha suscitado (David, Boniwell y Ayers,

2014). En general se entiende la felicidad como algo que va más allá de satisfacer puntualmente alguna necesidad física o psicológica. Lo que plantea la Psicología positiva es incluir cuestiones más complejas, tales como hasta qué punto experimentamos un sentido de propósito y dirección vital, mantenemos relaciones positivas con otros y nos autorrealizamos. En este sentido, ya los primeros estudios sobre felicidad y bienestar psicológico (Ryff, 1989) establecían que el nivel educativo, la clase social, la edad, el estatus marital y la herencia cultural o étnica no explican las variaciones interpersonales en el bienestar psicológico. Este bienestar aparece vinculado, en cambio, con un sentido de propósito y autorrealización vital.

Relacionado con dicho sentido de propósito y autorrealización se han estudiado los conceptos de bienestar eudaimónico y hedónico. El bienestar hedónico consistiría en experimentar frecuentemente emociones agradables, reduciéndose la experiencia de emociones desagradables, generando una fuente de satisfacción vital. El bienestar eudaimónico priorizaría, en cambio, la consecución de objetivos vitales significativos (Gallagher, 2009). La Eudaimonia contribuye a aclarar la distinción entre felicidad y significatividad o sentido (*meaningfulness*), que está cada vez más presente en la investigación. Así, por ejemplo, Baumeister (2018: 23) defiende la importancia de construir un sentido que vaya más allá de la satisfacción o gratificación de nuestras necesidades inmediatas, ya sean físicas o sociales. Tal y como plantea:

Lo que hace que la vida sea feliz y significativa puede diferir de aquello que proporciona sentido sin felicidad, y de lo que proporciona felicidad sin significado... Es como la noción de «calorías vacías»: se puede obtener energía de la comida, pero sin ningún valor nutricional.

La felicidad se incrementa con interacciones interpersonales que proporcionan beneficios a uno mismo y disminuye con el estrés, las discusiones, las preocupaciones y la ansiedad. Por el contrario, las vidas con sentido se relacionan con actividades sociales complejas (aunque generen ansiedad, estrés y conflictos). Construir una identidad y expresarla también se asocia a una vida con sentido: «Una

concepción temporal que abarca e integra pasado, presente y futuro se asocia a una vida con sentido» (Baumeister, 2018: 32).

Aunque el auge y popularización de la Psicología positiva es incuestionable, no ha evitado toda una serie de críticas. La mayoría de ellas proceden de la Psicología humanista, cuestionando la arbitrariedad y contradicciones de la dicotomía entre positivo y negativo (Held, 2018), defendiendo que se eliminen tales términos al menos en la investigación sobre emociones, por la confusión que pueden introducir. Más allá de esto, si las emociones positivas se refieren, sin más, a emociones agradables, no estarían más que volviendo a priorizar una teoría de la felicidad hedónica que aparentemente es lo que se pretendía trascender, con conceptos como el de Eudaimonia. Igualmente se han revisado muchas investigaciones (por ejemplo, Parrott, 2014) donde se demuestra cómo varias emociones negativas (tristeza, ansiedad, vergüenza, soledad, culpa, rabia, frustración, celos) pueden contribuir a un funcionamiento óptimo.

También desde una Psicología humanista de carácter más socio-cultural, el trabajo de Brinkmann (2017) cuestiona el auge de estas disciplinas positivas, que podrían fomentar, al contrario que lo que pretenden, sentimientos de depresión, agotamiento e infelicidad, al no poder cumplir con los altos estándares de desarrollo y autorrealización que se establecen como deseables y normales para todos. Una crítica más extensa la plantea Santamaría (2018), al cuestionar cómo la modalidad del capitalismo afectivo en el que vivimos actualmente, como parte de una ideología neoliberal más amplia, puede tergiversar conceptos psicológicos tales como felicidad, desarrollo, creatividad o inteligencia emocional cuando se ponen al servicio de valores tales como la eficiencia, la productividad y la promoción del consumo. Al hilo de conceptos aparecidos últimamente como «McDonalización» (Hyland, 2017), se critica la banalización e instrumentalización de estos conceptos, a los que en cierta manera se les vacía de contenido para adaptarlo a las necesidades de un sistema de producción empresarial.

3. LA FELICIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL

Uno de los aspectos que subyace en la investigación de la Psicología positiva y su práctica es el de favorecer el desarrollo. Bien se plantee como bienestar psicológico, autorrealización, plenitud o significatividad, lo que están planteando es fomentar el desarrollo personal. No obstante, en nuestra opinión hay tres grandes limitaciones que podemos apuntar. La primera consiste en que los trabajos de la Psicología positiva no se realizan desde un marco evolutivo, no incluyen definiciones explícitas de qué entienden por desarrollo, el tipo de cambio transformacional que tiene lugar en las personas o sistemas estudiados a lo largo del tiempo. La segunda está relacionada con el tipo de metodología utilizada en la mayoría de los estudios, de carácter cuantitativo y con una epistemología positivista. La limitación de esta epistemología a la hora de estudiar fenómenos tan complejos como la construcción de un sentido vital es que simplifica el fenómeno, objetiva las experiencias que trata de estudiar, dificultando su comprensión, y dirige la atención a la búsqueda instrumental de efectos, que justifiquen con evidencias externas la importancia de los fenómenos estudiados (olvidando la importancia de los aspectos subjetivos de carácter más intrínseco y personal). La tercera es el marcado sesgo individual de estos estudios, que no incluye un conocimiento situado de las influencias contextuales, o al menos de la interacción de la persona con su contexto social, histórico y cultural.

Cuando se habla de fomentar el desarrollo, no suele presentarse una definición consensuada de qué es lo que se pretende facilitar exactamente. El riesgo de esto es que «desarrollo» se convierta en un concepto vacío de significado, o en un término paraguas, en el que quepa todo lo que queramos. Para evitar esto, vamos a empezar planteando qué entendemos por desarrollo y cómo contextualizamos desde ahí el estudio de la felicidad y la creación de sentido o valor. Partimos de esta cita de la Psicología evolutiva del ciclo vital (Serra, 1982: 110):

El objeto de la Psicología evolutiva del ciclo vital es el estudio de los cambios y su evolución, que acaecen en el desarrollo humano a lo largo del tiempo en el curso vital del individuo.

Queremos enfatizar cómo a la hora de delimitar el objeto de la Psicología evolutiva se enfatiza la noción de cambio. El desarrollo requiere de cambios que se producen a lo largo del tiempo, pero sobre todo de un tipo de cambio muy particular: los cambios cualitativos, también conocidos como cambios transformacionales (Overton, 2006). Este tipo de cambio se caracteriza por la emergencia de novedad, es un cambio que no puede tener lugar por la mera adición de los elementos constituyentes previos.

Un ejemplo de cambio transformacional ligado a la progresiva consecución de un sentido de autonomía lo proporciona el principio de *agency*, que vamos a traducir como voluntad. Como plantea Clausen (1991), si las personas actúan activamente para dar sentido y estructurar sus vidas, la consistencia psicológica a lo largo del tiempo se incrementa. El principio de voluntad implica comprender cómo los individuos construyen sus metas personales, y cómo sus valores y creencias influyen en los procesos de planificación y de autodesarrollo intencional. A diferencia de la conducta, la acción está basada en las intenciones de los participantes que se manifiestan en un entorno cultural concreto, interactuando con otros participantes.

Un ejemplo de todo lo anterior lo podemos encontrar en el trabajo de Erik Erikson, que enfatizó mucho la adaptación del individuo a su contexto social, descrito en la sucesión de ocho estadios¹ o tareas evolutivas que emergen en diferentes momentos del ciclo vital, de cuya integración depende el crecimiento personal del individuo. Más allá de progresar linealmente, teniendo en cuenta el principio epigenético², la resolución de cada tarea facilita la resolución de la

¹ Confianza frente a desconfianza; autonomía frente a vergüenza-duda; iniciativa-culpa; laboriosidad-inferioridad; identidad-difusión de identidad; intimidad-aislamiento; generatividad-estancamiento; integridad-desesperanza.

² «Anything that grows has a ground plan, and that out of this ground plan the parts arise, each part having its time of special ascendancy, until all parts have arisen to form a functioning whole» (Erikson, 1968: 92).

siguiente, proporcionando a su vez una oportunidad para revisar tareas previas que hubieran quedado pendientes.

En cada tarea evolutiva surgen una fuerza y una debilidad que van marcando el desarrollo individual (Markstrom, Sabino, Turner y Berman, 1997). Estas fuerzas aparecen en el listado de competencias incluidas en la Psicología positiva, solo que introducidas casi medio siglo antes: esperanza y retraimiento (importantes para desarrollar un sentido de confianza en el futuro); voluntad y compulsividad/impulsividad (la expresión libre de una decisión propia, que también se puede contener); propósito-inhibición (coraje para lograr nuestros propios objetivos); competencia e inercia (utilización de los propios recursos para completar tareas valoradas en una cultura determinada); fidelidad y rechazo de rol (sostener lealtades y compromisos, a pesar de las contradicciones inevitables con toda institución); amor y exclusividad (la capacidad de comprometerse se transfiere a relaciones entre iguales recíprocas y significativas); cuidado y rechazo (el cuidado es amor expresado en el acto de enseñar o mostrar a otros lo que se ha aprendido a conocer y valorar); sabiduría y desprecio (forma particular de fe que reconecta con la esperanza inicial, surgida de la apreciación de la experiencia vital acumulada).

Queremos enfatizar que estas fuerzas y limitaciones no tienen importancia cuando se integran de manera aislada, sino que obtienen su valor y sentido cuando forman parte de una secuencia cuya dirección se establece a lo largo del ciclo vital, activándose o no en función del momento que se esté viviendo, dependiendo también de la resolución de las fortalezas anteriores y la anticipación de las que están por venir.

Es importante destacar que Erikson insiste en la importancia de que estén presentes ambos elementos, la fuerza y su debilidad complementaria, para conseguir un desarrollo equilibrado entre ambas dinámicas. Por ejemplo, uno no puede experimentar amor e intimidad si no incluye cierto grado de rechazo, en el sentido de que no se puede amar todo (Erikson, 1985). Y, una vez más, la interacción del individuo con su contexto social resulta fundamental. Como planteaba Erikson (1964): «Todas las virtudes básicas solo

pueden surgir de la interacción de una etapa vital con los individuos y las fuerzas sociales de una verdadera comunidad» (3).

Aunque el trabajo de Erikson se desarrolla en la segunda mitad del siglo xx, su propuesta teórica sigue siendo relevante actualmente. No ya porque algunos de sus temas sean tratados por nuevas corrientes psicológicas como la Psicología positiva, sino por autores que han llevado a cabo sus investigaciones, siguiendo sus postulados teóricos. Dejando a un lado toda la investigación sobre el desarrollo de la identidad personal, véase para entender su incidencia actual el monográfico en conmemoración de los cincuenta años de la publicación del libro *Identidad, juventud y crisis* (Schachter y Galliher, 2018). Queremos destacar el Estudio Longitudinal Adulto Rochester (RALS con las siglas en inglés), que realizó un seguimiento de cuarenta años, iniciado en 1966, con un grupo de 350 participantes, llegando hasta 2004 con más o menos la mitad de la muestra (Withbourne, 2010), tomando medidas en al menos cuatro periodos cada once años, aproximadamente (a los 20, 31, 42 y 54 años). Este estudio es un excelente ejemplo de una investigación longitudinal con adultos, a lo largo del ciclo vital, basado en el modelo psicosocial de Erikson. Tres son las principales conclusiones al analizar la evolución de los estudiantes desde sus años en la universidad hasta situarse en la mediana edad, treinta y cuatro años después (Whitbourne, Sneed y Sayer, 2009):

1. El desarrollo continúa durante la adultez, evidenciado en que aspectos tales como la confianza, la autonomía y la iniciativa (asociados a la infancia) continuaron creciendo durante la mediana edad de los adultos, e incluso más allá de los 50.
2. Muestra con claridad que el modelo de Erikson no es lineal, como si fuera una escalera, sino más bien una matriz, donde todas las tareas del desarrollo están revisándose continuamente a lo largo del ciclo vital.
3. Los participantes presentaron progresivamente mayores puntuaciones en su integridad del ego, la capacidad de

proporcionar un sentido de la propia existencia conectados con valores sociales.

En un estudio más reciente (Sneed, Whitbourne, Schwartz y Huan, 2012), centrándose en 182 adultos de la misma investigación longitudinal, los autores evidencian cómo principalmente las puntuaciones en identidad a lo largo de los 34 años del estudio, pero también las puntuaciones de intimidad a los veinte años, predecían el grado de satisfacción a los cincuenta. Como plantean los autores (Sneed *et al.*, 2012: 322): «Resolver los asuntos relacionados con la identidad, en el sentido de construir un sentido positivo y coherente de la propia trayectoria vital, promueve una mayor satisfacción con el trabajo, la familia y la vida en general». Y más aún, la conexión entre identidad e intimidad durante la adultez resulta fundamental a la hora de mantener un sentido de satisfacción y felicidad. Este tipo de investigación evolutiva muestra el progresivo desarrollo dinámico de fenómenos como el bienestar, la felicidad, la satisfacción y la construcción de un sentido vital, en la medida en que las etapas tempranas de la vida están conectadas e influyen a las etapas posteriores. Como veíamos antes, esto supone un marcado contraste con los modelos actuales de psicología positiva, que suelen entender la felicidad, el optimismo y el bienestar de una manera mucho más estática, como si de rasgos de personalidad se tratara.

En lo cualitativo, se destaca el estudio longitudinal desarrollado por Whitbourne (2010), en donde se enfatiza la importancia de la generatividad, a la hora de facilitar un desarrollo óptimo, especialmente a partir de su concepto de legado. A la hora de responder cómo conseguir una vida plena y autorrealizada, concluye que las trayectorias de las personas que se sentían más felices al mirar su vida pasada tenían en común haberse implicado en actividades que las hubiera llevado más allá de sus propios intereses personales. Estas personas eran constructores activos de un legado: «el sentimiento de que lo que haces en tu vida genera una diferencia en los demás, particularmente en las futuras generaciones» (Whitbourne, 2010: 179). Por ejemplo, llevar a cabo tareas de voluntariado, implicarse en

proyectos educativos o formar parte de otras actividades vinculadas al bienestar social de otras personas. Pero más allá de participar en este tipo de actividades prosociales, la clave es que dichas actividades estén conectadas con tu sistema interno de valores, que te orienta en las decisiones que tomas y es coherente con los logros que vas obteniendo, de tal manera que ese legado se convierte en una fuente de inspiración para otras personas. Como plantea la autora (Whitbourne, 2010: 182), «reaccionar a la adversidad es una cosa, pero crear tu propia adversidad es otra bien diferente».

Como parte de nuestro modelo de entender el fenómeno de la felicidad, y dándole conexión con el ámbito educativo, queremos introducir en el siguiente apartado un acercamiento a este tema desde una tradición menos conocida en occidente. La perspectiva educativa iniciada por Tsunesaburo Makiguchi a principios del siglo xx supone un interesante contraste y complemento a la psicología del ciclo vital, ejemplificada en el trabajo de Erik Erikson.

4. LA FELICIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE CREACIÓN DE VALOR (SOKA)

La educación Soka o educación creadora de valor fue planteada por el educador japonés Tsunesaburo Makiguchi (1871-1944), que instaura el término soka (abreviatura del término japonés *kachi sozo*), que significa creación de valor. Para Makiguchi el propósito de la educación debía ser la felicidad verdadera de los educandos, entendida como una vida creadora de valor. Daisaku Ikeda (1999) explica así este término:

Makiguchi afirmó que el propósito de la educación debía ser la felicidad duradera de los educados. Creyó, además, que la auténtica felicidad se hallaba en una vida creadora de valores (...) La creación de valor es la capacidad de hallar sentido a cualquier circunstancia, de mejorar la propia existencia y contribuir al bienestar de los demás, en cualquier situación. (Ikeda, 1999: 81)

Para ello, la obra de Makiguchi se centra en generar propuestas para la creación de valor de sus estudiantes y propone cambios en el sistema académico con propuestas innovadoras, por ejemplo, que los niños permanecieran parte del día en la escuela y después en un ambiente supervisado que les permitiera cultivar aptitudes, conocimientos y experiencias para desarrollarse en la sociedad.

Para comprender mejor esta idea debemos profundizar en el significado de los conceptos felicidad relativa y absoluta (o verdadera) en los que se inspira Makiguchi desde el budismo Mahayana. Para Makiguchi, la felicidad relativa, entendida como la riqueza material, la fama o el prestigio social, no supone en sí misma una vida feliz, ya que produce una satisfacción transitoria, efímera e insustancial. Una felicidad basada en estos elementos transitorios puede desaparecer en un instante simplemente cuando comparamos lo que poseemos con los demás. En cambio, la felicidad absoluta «se logra cultivando un estado de vida de abundante sabiduría y fuerza vital, que nos permita superar cualquier tipo de adversidad o de obstáculo; en suma, denota un estado espiritual donde la vida, en sí misma, es una causa de alegría» (Ikeda, 2018: 11). Por tanto, «la felicidad verdadera existe aquí y ahora, y se logra confrontando la realidad diaria, perseverando con esperanza en cada una de las luchas que tenemos por delante» (Ikeda, 2018: 19). Desde su planteamiento, la felicidad se construye inseparablemente unida a la realidad más próxima de cada persona desde donde se enfrentan con perseverancia las circunstancias personales o las dificultades como retos que nos llevan a un cambio personal que denomina revolución humana.

Cuando cambiamos nosotros, cambia el mundo. La clave de todas las mutaciones yace en nuestra transformación interior, y en modificar nuestro corazón y nuestra mente. De esto se trata la revolución humana. Todos tenemos el poder de cambiar. Cuando entendemos esta verdad, estamos en condiciones de hacer surgir ese poder interior en cualquier lugar y momento, y en cualquier situación. (Ikeda, 2013: 43)

Ese cambio interior y una clara determinación generan un cambio de actitud hacia las propias circunstancias que implican

una transformación en nuestra vida. Según Ikeda, estos cambios podemos verlos cuando conseguimos que nuestra vida sea sana y equilibrada, basada en un sentimiento de juventud espiritual, como muestra de energía y vitalidad, cuando acumulamos buena fortuna que nos brinda prosperidad, al desarrollar nuestra sabiduría para tomar decisiones adecuadas en cada situación, viviendo de forma apasionada en compromiso con nuestras metas y apoyo a los demás, y con una clara convicción, reflejo de una filosofía sólida que oriente nuestra vida hacia la victoria, siempre enfocada desde el amor compasivo hacia todas las personas (Ikeda, 2019a).

Desde este punto de vista, es un enfoque en el que la determinación por conseguir tus propios objetivos es fundamental. Es por ello que se plantea que la felicidad está siempre dentro de uno mismo, independientemente de las circunstancias que te haya tocado vivir. Entonces, la felicidad no es una situación abstracta o hipotética, sino que está muy ligada a la superación de las dificultades de la vida cotidiana.

Muchos imaginan que serían felices si pudieran mudarse a otro lugar, o que podrían tener una vida más agradable y cómoda si cambiaran de trabajo. Uno siempre cree que el césped es más verde en la casa del vecino, y vive depositando sus expectativas de cambio en las situaciones externas (...) Sin embargo, todos tenemos distintas misiones que cumplir en la vida, y los ámbitos donde debemos desenvolvernos son también diferentes. La victoria en la vida suele ser de las personas que deciden echar firmes raíces allí donde están y siguen viviendo con persistencia y esperanza, mientras lidian con su propia realidad. Nuestra vida debe tener claro un sentido de propósito. Por tal razón, les digo: «Para encontrar agua, hay que cavar donde uno tiene los pies», y «Vivan siendo fieles a ustedes mismos». (Ikeda, 2018: 21)

No debemos pensar que la felicidad supone «conformarse» o resignarse a sobrellevar «la vida que nos ha tocado vivir», sino cambiar esa realidad desde nuestra transformación interior (Ikeda, 2018, 2019a). Eso es en sí mismo la victoria en la vida a la que se refiere Ikeda en su obra. Porque una vida plena no está exenta de

dificultades, ya que son una parte inevitable de la ella. Se trata de transformarlas positivamente de forma que las dificultades sean el motor que nos impulsa hacia nuevos logros en nuestra vida. Se trata de vivir con la determinación de convertir lo que ocurra en una fuerza motriz que impulse nuestra vida y que nos ayude a encontrar aspectos de nosotros mismos que podemos ir mejorando para encontrar una salida a esa situación.

Atendiendo a la idea de cómo estamos íntimamente conectados con nuestro contexto (o el principio budista de la «inseparabilidad entre el sujeto y su ambiente»), la transformación de un individuo conduce a la transformación de su contexto y las personas que están en él. Porque nuestra felicidad está también unida a la felicidad de los demás. Por ello, dentro de este proceso de transformación personal tiene un papel importante la compasión, que desde el punto de vista del budismo es amor profundo, afecto benevolente y solidario (Ikeda, 2018). El amor compasivo implica sentirnos parte del género humano y comprender el vínculo que nos une a todos los seres. Por tanto, la compasión está basada en una auténtica solidaridad dentro del sentimiento compartido de crecimiento y felicidad, donde sentimos empatía hacia los demás de igual a igual, basándonos en el respeto de la dignidad humana.

5. EL CONCEPTO DE VALOR DE TSUNESABURO MAKIGUCHI

Cuando Makiguchi plantea que el objetivo fundamental de la educación es la felicidad de los educandos, centra esta educación en el bienestar de los niños y niñas de manera que puedan desarrollar su potencial individual. Esta fue una idea revolucionaria en la sociedad japonesa de aquella época que se encontraba oprimida bajo el mando militar. En aquel momento cultural las personas se veían obligadas a priorizar el prestigio nacional por encima de su propia felicidad, y a los niños se les enseñaba en la escuela a servir a ese propósito. En este contexto, Makiguchi defendió la felicidad como el objetivo clave de la educación en su obra *El sistema de Pedagogía de creación de valor*, que fue publicado en 1930 como

resultado de cuarenta años de experiencia en el aula. Por lo tanto, la educación Soka no es una propuesta metodológica, sino que se trata de un movimiento de pensamiento pedagógico que desde un enfoque humanista pretende que los educandos expresen su propia sabiduría haciendo surgir su propio potencial.

Partiendo de estas ideas, podemos decir que, en la actualidad, la educación creadora de valor no está basada en elementos curriculares, sino en una postura filosófica: la clave de la educación Soka está en la relación entre docente y estudiante basada en el amor compasivo, el respeto y la libertad donde se establece una confianza mutua y se plantea un contexto donde cada alumno da sentido a su aprendizaje, creando valor en su propio entorno. Por ello, son fundamentales en esta filosofía el desarrollo de valores humanos, como son el respeto a la dignidad de la vida y la paz, y la construcción de una ciudadanía global comprometida con su entorno (Ikeda, 2018).

Existen una serie de principios que vertebran toda la idiosincrasia de la educación soka: el respeto a la dignidad de la vida, la individualidad, los lazos perdurables de amistad, la oposición a la violencia y el desarrollo de la sabiduría y el conocimiento. Una perspectiva clave dentro de la filosofía de Ikeda (1999) es que «el individuo no puede realizarse a expensas de los demás o en conflicto con la realidad circundante, sino solo mediante la valoración activa de las diferencias y de la singularidad» (272).

Tomar conciencia de este hecho supone asumir que la educación tiene como profundo propósito que cada persona sea consciente de su papel y responsabilidad en su contexto real, donde pueda generar cambios positivos a escala global (Ikeda, 2012). Desde esta perspectiva, el cambio global parte de los pequeños cambios a escala personal que cada persona puede realizar en su propio contexto. Esta capacidad para generar un cambio positivo es lo que Tsunesaburo Makiguchi denominó «valor» o «creación de valor» (Ikeda, 2012).

Esta concepción de valor se operativiza en nuestra vida cotidiana cuando la desarrollamos con creatividad para desafiarnos a pesar de las dificultades de la vida. A diferencia de otras perspectivas psicológicas tradicionales (Halstead y Taylor, 1996), al hablar

de valor no nos referimos a un conjunto de criterios con los cuales evaluamos un comportamiento, sino algo que las personas pueden crear en cada instante para responder a las circunstancias de su entorno. Según nuestra determinación y orientación, el valor creado en cada situación puede ser positivo, negativo, mínimo o infinitamente grandioso. Por lo tanto, aun ante una situación aparentemente negativa, podemos asumirla como una oportunidad para crear valor en nuestra vida. Como plantea Ikeda (2017): «Nuestra capacidad de superar dificultades se activa cuando convertimos la angustia y la preocupación en actos y determinaciones» (33).

Si bien el sufrimiento derivado de las dificultades inherentes a la vida es inevitable, se plantea que podemos transformar nuestra propia existencia a través del pleno desarrollo de nuestras potencialidades interiores. Se trata de asumir que la vida puede ponernos en cualquier momento ante las mismas dificultades o sufrimiento que hoy tienen otras personas y que, por tanto, «no hay felicidad que nos pertenezca solo a nosotros, así como no hay padecimientos que afecten solo al resto de la gente» (Ikeda, 2019b: 25), por lo que debemos trabajar simultáneamente por el bienestar propio y ajeno. Esto conlleva un espíritu de responder con empatía y apoyo, creando redes de aliento mutuo y generando un contexto de esperanza y seguridad colectiva.

Esta concepción de valor, por tanto, consiste en desarrollarnos con creatividad para desafiarnos en los retos que nos presenta la vida. Para ello, siguiendo la filosofía de Ikeda, nos servimos de ciertos elementos: la libertad inherente a todas las personas para elegir nuestro camino; el coraje para emprender los desafíos que nos proponemos; la esperanza de poder llegar a conseguirlos, que es la que nos permite mantenernos a pesar de las dificultades; el empoderamiento como base para ser capaz de afrontar esos desafíos; y la compasión por las personas, porque nuestra felicidad está unida a nuestro entorno y por tanto también a todas las personas (no conseguiremos una felicidad verdadera a costa del sufrimiento de otros).

6. EJEMPLOS DE CAMBIO EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PARA LA FELICIDAD

Mostramos en este apartado nuestra experiencia con la asignatura transversal Educación para la felicidad, impartida hasta ahora en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá (España) en el segundo cuatrimestre, desde el curso 2016-17 hasta el 2018-19, aunque nos vamos a centrar en este capítulo en datos recogidos en el curso 2017-18.

Aunque el currículum de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria incluye bastantes asignaturas de contenido psicopedagógico, ninguna de ellas está dedicada al trabajo del desarrollo personal/profesional del alumno y también futuro profesor. Autores como Ergas (2016) llegan incluso a plantear que existe un punto ciego en el currículum de la Formación en Educación, al no incluirse formalmente asignaturas o disciplinas que enseñen directamente competencias ligadas al conocimiento y gestión de la propia experiencia mental. Por ende, tras detectar este hueco en la formación de nuestra facultad, decidimos organizar una asignatura para generar contextos donde los estudiantes pudieran reflexionar sobre cómo crear valor en sus vidas.

6.1. Contexto de la asignatura

Inicialmente la asignatura Educación para la felicidad se centró en explorar el significado del concepto de felicidad y en explorar hasta qué punto hemos sido felices en nuestra trayectoria educativa. A partir de aquí comenzamos a indagar de manera más experiencial ciertos procesos concretos que intervienen en la construcción de experiencias subjetivas felices, tales como: la gestión de nuestras expectativas y la evaluación de la confirmación o desconfirmación de las mismas; la creación de un sentido de dirección más allá de la consecución de objetivos concretos; ser conscientes de la perspectiva mental desde la que atendemos a nuestras experiencias y construimos un sentido emergente de las mismas, trabajando el valor de apreciar

en su componente de crear valor y agradecer, trabajar el sentido de presencia en las relaciones en las que participamos, etcétera.

La parte principal de la asignatura consiste en conocer directamente la actividad profesional de nueve educadores, pertenecientes a diferentes ámbitos formales e informales de la educación, que comparten y ejemplifican cómo tratan de aportar valor en sus contextos laborales. Más allá de teorizar sobre los diferentes contenidos de los que hablan, cada uno de ellos presenta un ejemplo de actividad situada: un profesional interactuando en un contexto laboral influido igualmente por el contexto social más amplio en el que se enmarca. Más allá del contenido, lo que más buscamos es el contacto directo y la relación con ellos, como ejemplo experiencial de las ideas que tratan de transmitir. En cierta forma, el contenido se vivencia, no solo por la información que se comparte, sino también por las dinámicas y ejercicios que se proponen y la relación establecida con ellos durante la sesión.

Algunos de los temas tratados a lo largo de las quince sesiones de tres horas de duración, un tarde a la semana, fueron los siguientes: conocimiento, aprendizaje y sabiduría a partir de la educación con el método Montessori; creatividad y desarrollo personal a partir de proyectos educativos aplicados en museos, enfatizando la superación de obstáculos para llevarlos a cabo; arte y cultura a través del teatro; igualdad, libertad y empoderamiento desde el feminismo; ciudadanía y educación intercultural en el contexto de la Educación Secundaria; servicios comunitarios y desarrollo sostenible desde la actuación de una Concejalía de Medio Ambiente; paz, amistad y diálogo en el contexto de un colegio de Educación Primaria, enfatizando la progresiva construcción de un clima de centro favorable a la hora de aplicar proyectos de innovación; una educación física conectada con valores de esfuerzo, superación y compañerismo en una escuela de karate; etcétera.

—Como ya vimos en el apartado 3, partimos de la idea de que la educación debe tener como propósito que cada persona se haga consciente de su papel y responsabilidad para crear cambios positivos a escala global basados en el concepto de «valor» o «creación de

valor», a partir de la concepción educativa de origen japonés Soka (Ikeda, 2012). Se propone la creación de valor como el propósito básico de la existencia humana, definiendo una vida feliz como aquella en la cual el ser humano es capaz de descubrir y crear valor en su contexto real.

Nos interesa mucho conocer el impacto de toda esta experiencia formativa, tanto la colectiva final como la aprendida a lo largo de las diferentes sesiones. Para ello pasamos siempre una batería de cuestionarios al inicio de la asignatura y unas semanas tras finalizar la misma. Vamos a presentar los datos del curso 17-18, basados en los cuestionarios que veinticuatro³ de treinta alumnos matriculados completaron al principio y al final de la asignatura. Estos son los cuestionarios utilizados:

- Escala de Preocupación Generativa (LGS, McAdams, 1997; adaptación de Zacarés, Ruiz y Amer, 2002).
- Escala de Preocupación Generativa (LGS, McAdams, 1997; versión para profesores, adaptación de Zacarés, Ruiz y Amer, 2002).
- Listado de conductas generativas (GBC, McAdams, 1997; adaptación de Zacarés, Ruiz y Amer, 2002).
- Escalas de Bienestar Psicológico (EBR) de Ryff, 1989.
- Cuestionario de Actividades Expresivas Personalmente (CAEP, Waterman, 1992).
- Escala de propósito vital PIL-10: satisfacción, sentido y metas (García Alandete, Rosa y Sellés, 2013).
- Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky y Lepper, 1999).

De manera complementaria, se analizó la información proporcionada por los alumnos en sus diarios de aprendizaje durante su proceso de formación. A continuación, presentamos los principales resultados obtenidos.

³ 21 mujeres y 3 hombres, entre 19 y 29 años, teniendo el 41% 21 años.

6.2. *Cambios cuantitativos*

Tras comparar las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios al inicio y al final del cuatrimestre, una vez concluida la asignatura, comprobamos que se habían producido diferencias estadísticamente significativas en tan solo cuatro de los cuestionarios. No hubo diferencias destacables en la percepción subjetiva de felicidad ni en el tipo de actividades generativas y expresivas llevadas a cabo por los estudiantes. No obstante, sí se observó una clara tendencia en las escalas de preocupación generativa. Los alumnos mostraron puntuaciones más altas al final de la asignatura, tanto en la escala general de generatividad, como en la escala adaptada para profesores, en la que obtuvieron incluso mayores puntuaciones. Respecto a la dimensión de bienestar psicológico, los resultados muestran alumnos con puntuaciones más altas en autonomía y dominio del ambiente, disminuyendo las puntuaciones en el factor de baja autoaceptación. Es decir, se aceptan más a sí mismos, son más autónomos y consideran que poseen un mayor control de las circunstancias ambientales en las que se desenvuelven. De las tres escalas utilizadas para evaluar el propósito vital (satisfacción, sentido y metas), solo encontramos diferencias estadísticamente significativas en la escala de sentido vital, cuyas puntuaciones se incrementaron al final de la asignatura.

TABLA I. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN ENTRE EL MOMENTO DE MEDIDA: INICIO Y FINAL DEL CURSO, TRAS REALIZAR UNA PRUEBA T PARA MUESTRAS RELACIONADAS

Variables	Momento 1	Momento 2	t	Sig	R Tamaño del efecto ⁴
Preocupación generativa	23,00	26,90	-2,95	0.012	0,64
Preocupación generativa (profesores)	24,66	27,75	-2,31	0.041	0,57
Autonomía	4,49	4,84	-2,17	0.049	0,51
Dominio del ambiente	4,55	4,83	-2,96	0.011	0,63
Baja autoaceptación	3,00	2,50	2,87	0.013	0,62
Sentido vital	5,16	5,54	-2,85	0.014	0,62

Por tanto, desde una perspectiva cuantitativa, los indicadores empleados muestran un impacto positivo de la asignatura en los alumnos que participaron en esta experiencia, evidenciado en una mayor autonomía y capacidad de dominio de las circunstancias en las que se desenvuelven normalmente, junto a una mayor aceptación personal, cuestiones muy vinculadas al sentido de agencia o voluntad que planteamos previamente. Igualmente, los alumnos mostraron una mayor preocupación e interés hacia el cuidado de los demás, que, no obstante, no se tradujo en un incremento significativo en las actividades generativas que llevan a cabo. Por último, el sentido que proporcionan a sus vidas fue mayor también al final de la asignatura, en comparación con las puntuaciones iniciales.

Al analizar las correlaciones entre las variables mencionadas, constatamos que todas correlacionan de manera estadísticamente significativa con la variable sentido vital, siendo la menor puntuación la obtenida por la felicidad subjetiva (0,63) y la mayor la obtenida por la preocupación generativa (0,8). Seguiría el dominio del ambiente (0,76), la autonomía (0,71) y la coherente correlación negativa con una baja autoaceptación (-0,71). Al realizar un análisis de regresión

⁴ A partir de Field (2009: 332) y la fórmula de tamaño del efecto $r = \sqrt{t^2 / t^2 + df}$.

de todas estas variables como variables independientes y el sentido vital como variable dependiente, solo es incluida en la solución final la preocupación generativa, explicando un 82% de la varianza.

Por tanto, con la precaución de contar con una muestra tan pequeña, se verifican algunas cuestiones ya introducidas en el apartado teórico del capítulo. Participar en un curso centrado en la exploración de la felicidad en el contexto educativo, basándonos en una idea de construir valor por medio de nuestras actividades, tuvo un impacto cuantitativo positivo, resultante en proporcionar un mayor sentido vital a nuestros alumnos (no afectando a su percepción subjetiva de felicidad), especialmente conectado a una mayor preocupación por cuidar o tener en cuenta a los demás, así como cierta tendencia a un mayor sentido de autonomía, control y aceptación personal.

6.3. *Cambios cualitativos*

Para complementar estos datos, podemos presentar los datos resultantes del análisis cualitativo de los diarios de aprendizaje de los alumnos, atendiendo especialmente a sus autoevaluaciones finales. Tras aplicar un análisis temático (Riessman, 2008; Braun, Clarke y Weate, 2016) llevado a cabo con la ayuda del programa NVivo 8, identificamos cuatro grandes temas, que describen algunos de los aprendizajes y cambios mencionados por los alumnos, tras pasar por la asignatura:

a. Creación de un sentido de dirección temporal

Este tema lo podemos ver expresado en la siguiente cita:

Con 22 años no puedo saber qué va a ser de mi vida en cinco, y no pasa nada, siempre y cuando sepa qué camino me hace más feliz. Esto me ha dado mucha paz, ya que sufría muchísimo por elegir cuando ni siquiera sabía qué opciones había para elegir en un futuro. Veo mi camino, miro atrás y, aunque los nombres de los sueños han ido variando, la dirección era la misma. Sé que estoy en el momento y lugar adecuado para seguir caminando, pero también sé que la incertidumbre me

afecta si pienso en algo que no se puede controlar y por esto mismo no vale la pena invertir mi tiempo en un futuro, que, a menos que tenga premoniciones, no voy a conocer hasta que sea presente. Irónicamente, me centraba en el después cuando al liberarme de esto me di cuenta de que el ahora es lo único que está en mis manos.

Este sentido de dirección emerge tras una gestión activa de la percepción temporal que incluye el pasado y el futuro. Más allá de los sucesos ocurridos en el pasado y decisiones futuras que se tengan que tomar, hay un cambio sutil en esta alumna, cuando toma conciencia del sentido de dirección que une lo que va haciendo, pero desde el presente que puede gestionar, no tanto desde un futuro lleno de incertidumbres que le generaba más ansiedad. Esta gestión temporal que proporciona un sentido emergente de dirección está relacionada con el concepto de determinación que plantea Ikeda. Tener una clara determinación supone plantearse un objetivo claro a conseguir por el que se luchará a pesar de las dificultades o circunstancias que puedan surgir. A partir de esa determinación surge el sentido de dirección que se va construyendo dentro de ese proceso de aproximarse al objetivo, y que a la vez va transformando profundamente a la persona.

b. La creación de una voluntad personal (agency)

La siguiente cita ilustra bien este tema:

El otro día comentaba con mis compañeras que en este momento sentía que pensaba distinto. Discutíamos si era la edad, el final de la carrera con el «¿y ahora qué?», y me doy cuenta de que es más la segunda que la primera, pero creo que sin esta asignatura no habría llegado a este punto. Esta asignatura me ha dado las riendas de mi vida de nuevo, con todos y cada uno de sus aprendizajes y, siento que, por ello, soy feliz, porque soy yo la que decide soy yo la que es consciente de los límites que me estoy poniendo y soy yo la capaz de derribarlos.

Lo denominamos «voluntad personal», porque está muy conectado con esa idea de «tener las riendas» de la propia vida, nuevamente esa sensación de mayor control personal. Llama la atención la reiterada mención al «yo» con la que finaliza el extracto, un buen ejemplo de conciencia en su papel activo a la hora de gestionar su propia vida. Esta cita ilustra también la idea de que la felicidad depende de uno mismo, de cómo un cambio personal genera más cambios en tu contexto y transforma tu situación personal.

c. Sentido de responsabilidad y deuda

Este tercer tema está asociado a un proceso, muy propio de la generatividad eriksoniana, de implicarse a la hora de colaborar con los demás; en este contexto, los demás son sus compañeros de asignatura. No son meros alumnos matriculados en la asignatura, sino compañeros de un proyecto compartido. Y, además, aprender la importancia de este proceso de construir valor en las situaciones en las que se participa, como enfatiza Ikeda, empezando por uno mismo.

Qué bonito ver cómo mentes trabajando por un mismo objetivo pueden crear tantas cosas y tan grandes. Esta ha sido otra de las enseñanzas de la asignatura: para crear valor, para cambiar las cosas, tienes que empezar desde ti, pero si este empezar desde ti se realiza con otras personas, con un mismo objetivo se pueden conseguir cosas maravillosas. La evolución del grupo ha sido preciosa, ver cómo unos desconocidos se convierten en compañeros que desean trabajar con el otro. Cuando sea maestra, me gustaría ver esta misma evolución con mis propios ojos, ver cómo mis alumnos han descubierto que trabajar en conjunto tiene un potencial enorme y que, por eso mismo, ellos desean trabajar en equipo, para hacer algo mejor, algo más grande.

La dimensión generativa queda patente al final, cuando transfiere su aprendizaje en su futuro desempeño profesional como maestra. En este sentido, es un aprendizaje proyectado como posibilidad de futuro, enseñar a los demás lo que uno o una misma ha aprendido. Ilustra cómo la felicidad de uno mismo está conectada también con la felicidad de los demás.

d. Creación de un sentido de legado

La última cita incide en un tema generativo por excelencia, como cuidar a las siguientes generaciones, proporcionándoles un legado, lo que genera en sí una conexión con ellos. La cita además muestra aspectos vivenciales de la metodología de trabajo colaborativo y dialógico seguido en la asignatura.

Me gustó mucho sobre todo porque éramos nosotros solos decidiendo la evaluación, y fue curioso de ver a toda la clase en círculo, debatiendo, dialogando, organizando, dando nuestra opinión, tomando notas, mirándonos a la cara... Con personas que en las primeras clases, incluso en todo el año, no habíamos sido capaces ni de mirarnos ni de preguntarnos nada, y ahí estábamos todos en círculo decidiendo algo, todos con un mismo objetivo, y para mí sinceramente me gustó mucho la sensación que quedó. Lo importante de generar un valor a lo que hacemos y dejar un legado a futuros estudiantes que continuarán en la asignatura los años próximos fue algo interesante de experimentar y se pudo observar al grupo mucho más unido que a lo largo del año, incluso la carrera, había apreciado.

Queremos destacar cómo dicho legado se convierte en una manera de construir valor, lo que tiene implicaciones no solo en los futuros alumnos a los que se dirige el legado, sino a los mismos estudiantes que lo proporcionan. En este sentido, la construcción de valor va más allá del momento presente, para facilitar también cierto sentido de comunidad, al vincular diferentes generaciones de estudiantes, que comparten una misma experiencia de aprendizaje. Igualmente, la manera de conseguir crear este legado, mediante el diálogo con los demás, es la base para construir una sociedad pacífica donde los jóvenes se sientan empoderados para contribuir a la sociedad.

7. LA CREACIÓN DE VALOR COMO UNA MANERA DE DAR SENTIDO A LA EDUCACIÓN. LA GENERATIVIDAD COMO UN EJEMPLO DE LA REVOLUCIÓN HUMANA

La investigación en torno a la felicidad se ha centrado los últimos años en asociarla, no a la gratificación de nuestras necesidades, sean las que sean, sino a una progresiva construcción de sentido de nuestras experiencias cotidianas. Así, queremos mencionar la importancia de trabajos como el llevado a cabo desde la Psicología positiva por psicólogos como Martela y Steger (2016), quienes diferencian tres dimensiones en la construcción del sentido: la coherencia, el significado y el propósito. La coherencia se sitúa en un nivel descriptivo de la tarea de dar sentido y se refiere sobre todo a comprender nuestra vida. El propósito se refiere a la tarea más evaluativa, centrada en el futuro, de proporcionar un objetivo y una dirección en la vida. El significado, con un carácter también evaluativo, supone contactar con el valor intrínseco de la propia vida.

En los resultados cualitativos que presentamos en el capítulo, referidos a nuestros alumnos en la asignatura de Educación para la felicidad, aparecen sobre todo aspectos relacionados con el significado y el propósito, no tanto con la coherencia. Así se mencionaba en relación con el primero, el sentido de responsabilidad y la importancia de dejar un legado, para cumplir con una deuda que podríamos denominar generativa, hacia las siguientes generaciones de alumnos. El propósito se mencionaba sobre todo como un ejemplo del sentido de voluntad personal o agencia, a la hora de establecer un sentido de dirección vital.

Esta misma tendencia de centrarse en la construcción de sentido la encontramos en la Psicología del Desarrollo del ciclo vital, en el reciente trabajo de Côté (2019), entendiendo la felicidad en torno a la consecución de un propósito vital, de nuevo enfatizándose una perspectiva de la voluntad personal, pero marcadamente generativa, al incluir también un interés por los demás.

Por lo tanto, siguiendo una doble tradición occidental y oriental, somos felices cuando nuestra actividad cotidiana tiene sentido para nosotros. Y más aún, cuando lo que hacemos tiene sentido más allá

de nosotros en el contexto relacional en el que nos desenvolvemos. Probablemente el concepto de generatividad de Erikson, integrado con las tareas del desarrollo previas y posteriores, es el que más se acerca a la idea de proporcionar sentido a nuestra vida. Por un lado, porque conseguimos ser creativos, porque conseguimos conectar lo que hacemos con la posibilidad de crear algo nuevo. Por otro, porque aquello que creamos repercute en los demás, va más allá de nosotros mismos, cobra especial importancia porque otras personas se benefician de lo que hemos creado. Integrar en una acción una demostración de nuestra voluntad, de la que no solo nos beneficiamos nosotros, sino también otras personas, sintetiza bien esta idea de ser generativos.

Estos dos aspectos de la generatividad, atendiendo al desarrollo de un sentido de voluntad personal (agencia), que incluye las relaciones con los demás (comunidad), es algo en lo que coinciden perspectivas teóricas occidentales y orientales. No es que la vida tenga sentido de por sí, sino que somos nosotros de quienes depende el sentido de lo que hacemos. Sentido que proviene de una acción individual que es también colectiva.

Como hemos visto, además defendemos la importancia de que cualquier concepto de felicidad debe además incluir una noción explícita de qué se entiende por desarrollo. La vivencia de ciertas emociones, la consecución de un sentido de bienestar o un estado de felicidad, la obtención de un sentido de autorrealización o plenitud, más allá de definir estados puntuales, debe contextualizarse en un proceso dinámico que da lugar a cambios transformacionales en uno mismo o en la relación de uno mismo con su entorno. La creación de valor como la entendía Makiguchi puede suponer un ejemplo de cambio transformacional, en la medida en que estamos comprometidos con la idea de conseguir algún propósito determinado. Es la consecución de dicho propósito lo que puede contribuir a dar una dirección a nuestras vidas, proporcionando valor a lo que hacemos, que además genere un sutil doble proceso de transformación personal y contextual. La determinación por querer conseguir algo a pesar de las dificultades que pueden surgir, el ser perseverantes en la

consecución de dicho propósito, a pesar de los éxitos o los fracasos inmediatos, contribuye a dar valor a nuestras actividades, que, en la medida que incluyen no solo nuestro bienestar sino también el de los demás, trasciende una necesidad meramente instrumental. Pretendemos sumarnos así a las recientes aportaciones (Côté, 2019; Ikeda, 2019a, 2019b; Hill, Brinkmann y Petersen, 2020) que cuestionan la investigación de la felicidad desde presupuestos meramente instrumentales e individualistas, para darle una perspectiva relacional y cultural más integradora.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baumeister, R. F. (2018). Happiness and Meaningfulness as Two Different and Not Entirely Compatible Versions of the Good Life. En *The Social Psychology of Living Well* (pp. 37-49). New York: Routledge.
- Braun, V., Clarke, V. y Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. En B. Smith y A. C. Sparkes (eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 213-227). New York: Routledge.
- Brinkmann, S. (2017). *Stand firm: Resisting the self-improvement craze*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Clausen, J. A. (1995). Gender, contexts, and turning points in adult's lives. En P. Moen, G. H. Elder, K. Luscher (ed.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 365-389). Washington, DC: American Psychological Association.
- David, S. A., Boniwell, I. y Ayers, A. C. (eds.) (2014). *The Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press.
- Ergas, O. (2016). Educating the wandering mind: pedagogical mechanisms of mindfulness for a curricular blind spot. *Journal of Transformative Education*, 14(2): 98-119. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1541344615611258>.
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and Responsibility*. New York: W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1985). *The Life Cycle Completed*. New York: W. W. Norton.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J. y Preacher, K. J. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of Personality*, 77(4): 1025-1050. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00573.x>.
- García-Alandete, J., Martínez, E. R. y Sellés Nohales, P. (2013). Estructura factorial y consistencia interna de una versión española del

- Purpose-In-Life Test. *Universitas Psychologica*, 12(2). Recuperado de <https://doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-2.efci>.
- Gebert, A. y Jofee, M. (2007). Value creation as the aim of education: Tsunesaburo Makiguchi and Soka Education. En Hansen, D. T. (ed.), *Ethical visions of education: Philosophies in practice* (pp. 65-82). Boston: Teachers College Pr.
- Halstead, J. M. y Taylor, M. J. (eds.) (1996). *Values in education and education in values*. London: Psychology Press.
- Held, B. S. (2018). Positive Psychology's A Priori Problem. *Journal of Humanistic Psychology*, 58(3): 313-342. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022167817739409>.
- Hill, N., Brinkmann, S. y Petersen, A. (eds.) (2020). *Critical Happiness Studies*. London: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9780203730119>.
- Hyland, T. (2017). McDonaldizing Spirituality: Mindfulness, Education, and Consumerism. *Journal of Transformative Education*, 15(4): 334-356. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1541344617696972>.
- Ikeda, D. (1999). *El desafío de formar ciudadanos del mundo. El nuevo humanismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ikeda, D. (2012). *Soka education: For the happiness of the individual*. Santa Monica: Middleway Press.
- Ikeda, D. (2013). *El logro de la Budeidad en esta existencia*. Rivas-Vaciamadrid: Civilización Global.
- Ikeda, D. (2017). *La solidaridad mundial entre los jóvenes augura una nueva era de esperanza. Propuesta de paz de 2017*. Rivas-Vaciamadrid: Civilización Global.
- Ikeda, D. (2018). *La sabiduría para construir la felicidad y la paz, 1*. Rivas-Vaciamadrid: Civilización Global.
- Ikeda, D. (2019a). *La sabiduría para construir la felicidad y la paz, 2*. Rivas-Vaciamadrid: Civilización Global.
- Ikeda, D. (2019b). *Hacia una nueva era de paz y de desarme: un enfoque centrado en las personas. Propuesta de paz de 2019*. Rivas-Vaciamadrid: Civilización Global.
- Lyubomirsky, S. y Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*, 46(2): 137-155. Recuperado de <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>.
- Markstrom, C. A., Sabino, V. M., Turner, B. J. y Berman, R. C. (1997). The psychosocial inventory of ego strengths: Development and validation of a new Eriksonian measure. *Journal of youth and adolescence*, 26(6): 705-732. Recuperado de <https://doi.org/10.1023/A:1022348709532>.

- McAdams, D. P., Diamond, A., de St Aubin, E. y Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of personality and social psychology*, 72(3): 678.
- Overton, W. (2006). Developmental Psychology: Philosophy, Concepts and Methodology. En R. Lerner (ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 18-88). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Parrott, W. G. (2014). Preface. En W. G. Parrott (ed.), *The positive side of negative emotions* (pp. 9-14). New York: Guilford Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6): 1069.
- Santamaría, A. (2018). *En los límites de lo posible: Política, cultura y capitalismo afectivo*, 64. Madrid: Akal.
- Schachter, E. P. y Gallihier, R. V. (2018). Fifty Years Since «Identity: Youth and Crisis»: A Renewed Look at Erikson's Writings on Identity. *Journal Identity*, 18(4): 247-250. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1529267>.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55: 5-14. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
- Serra, E. (1982). Introducción y conceptos básicos de Psicología Evolutiva. Valencia: Rubio.
- Sneed, J. R., Whitbourne, S. K., Schwartz, S. J. y Huang, S. (2012). The relationship between identity, intimacy, and midlife well-being: Findings from the Rochester Adult Longitudinal Study. *Psychology and Aging*, 27(2): 318-323. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0026378>.
- Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (eds.), *Advances in adolescent development*, 4. *Adolescent identity formation* (pp. 50-72). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Whitbourne, S. K. (2010). The search for fulfillment: revolutionary new research that reveals the secret to long-term happiness. New York: Ballantine Books.
- Zacarés González, J. J., Ruiz, J. M. y Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En *Psicología de la educación y formación del profesorado: nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de Extremadura (Psicoex).

9. RECURSOS ONLINE: VIDEOTECA

Sobre Felicidad y Psicología positiva:

Daniel Martínez Lara y Rafa Cano Méndez (2015). *Alike*. Recuperado de <https://vimeo.com/194276412>.

Dan Gilbert (2014). *Why are we happy?* Recuperado de https://www.ted.com/talks/dan_gilbert_asks_why_are_we_happy?utm_source=tedcomshare&utm_medium=referral&utm_campaign=tedspread#t-1243691.

Emily Esfahani (2017). *There's more to life than being happy*. Recuperado de https://www.ted.com/talks/emily_esfahani_smith_there_s_more_to_life_than_being_happy.

Mihaly Csikszentmihaly (2004). *Flow*. Recuperado de http://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow.

Sobre Psicología del Desarrollo y concepciones críticas:

Robert Waldinger (2015). *What makes a good life? Lessons from the longest study on happiness*. Recuperado de https://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness?utm_campaign=tedspread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare.

Svend Brinkman (2017). *How to Resist the Self-Improvement Craze*. Recuperado de <https://youtu.be/mZCUdGoobfk>.

Sobre Educación Soka:

Daisaku Ikeda (1993). *El budismo Mahayana y la civilización del siglo XXI*. Recuperado de <https://www.daisakuikeda.org/es/daisaku-ikeda-discursos01.html>.

Ellen Bruno. *Camino*.

CAPÍTULO 5

CONVERTIRSE EN ADULTO HOY: LA «TRANSICIÓN INTERMINABLE»

Francisca Torres,

Universidad CEU Cardenal Herrera, España
(chesca@uchceu.es)

Juan José Zacarés

Universidad de Valencia, España
(Juan.J.Zacares@uv.es)

Óscar F. García

Universidad de Valencia, España
(Oscar.F.Garcia@uv.es)

ESQUEMA

1. Introducción: hacerse adulto hoy, un largo camino
2. Las transiciones modernas hacia la adultez: indicadores tradicionales e indicadores individualizados
 - 2.1. Tipos de criterios de adultez
 - 2.2. El surgimiento de la teoría sobre la adultez emergente de Arnett
 - 2.3. Una visión transcultural de los criterios de adultez
3. La adultez emergente como nuevo periodo transicional del ciclo vital
 - 3.1. Tareas evolutivas
 - 3.2. Dimensiones características
 - 3.3. El desarrollo de una identidad adulta
4. Críticas y controversias en torno a la teoría de Arnett sobre la adultez emergente
5. La diversidad de trayectorias hacia la adultez: hacia una integración de perspectivas
6. Referencias bibliográficas

I. INTRODUCCIÓN: HACERSE ADULTO HOY, UN LARGO CAMINO

Convertirse en adulto hoy ha devenido en un hecho problemático. En una sociedad caracterizada, en rasgos culturales y socioeconómicos, incluso demográficos, por rápidos cambios y necesidades de ajuste por parte de los individuos, el horizonte de la adultez se ha ido postergando y difuminando. La posibilidad de independizarse del hogar familiar es difícil, por el elevado coste económico que comporta. De otro lado, para muchos jóvenes el proceso de encontrar un trabajo que permita la plena autosuficiencia es tarea más que ardua, y ni siquiera una más prolongada formación garantiza la posibilidad de encontrarlo. En el caso español y de otros países del sur de Europa estas tendencias se dan tradicionalmente de forma más marcada.

Efectivamente bajo el eufemismo de la flexibilidad, la precariedad laboral es evidente; es difícil plantearse fundar una familia por los requerimientos económicos que supone. Estas condiciones dificultan que el individuo pueda ocupar con seguridad su espacio, su rol, que en otros tiempos estaba sólidamente establecido, era conocido, seguro y duradero. Aunque algunas decisiones se adelantan, como la de convivir con una pareja, la independencia real es difícil de conseguir, y algunas posibilidades, como la ya apuntada de abandonar el hogar familiar y llevar una vida independiente, pueden ser algo que se retrase mucho si al sujeto se le presentan mayores exigencias –incluidas las económicas– y necesidades de compromiso (INJUVE, 2016). Ciertamente hoy se vive en un contexto que presenta mayores inseguridades, no solamente sociales, sino que también afectan al plano individual. La realidad es que estas dificultades se acentúan sobre todo cuando no están basadas en opciones personales sólidas, claras y fundamentadas, debido al debilitamiento de las instituciones tradicionales.

¿Cuál es la experiencia de hacerse adulto bajo estas condiciones? Podría pensarse que el contexto postmoderno ofrece la oportunidad de un desarrollo personal continuado. Esto es así, siempre que se dispongan de los recursos psicológicos apropiados. En caso

contrario, el joven avanza mediante una selección pasiva de opciones sin mucho esfuerzo, y con poca resistencia a las presiones recibidas, dejando que los otros decidan por uno mismo, lo que se conoce como «individualización débil». Sin embargo, si el joven realiza una búsqueda activa, consciente y deliberada de oportunidades de crecimiento, disfrutará de mayor efectividad en su adaptación al contexto sociocultural que le ha correspondido vivir, una «individualización evolutiva» que le permitirá la consecución de una identidad adulta madura (Zacarés e Iborra, 2006). En este capítulo pretendemos un doble objetivo: a) explorar el significado actual de ser adulto para los jóvenes que están atravesando esa transición y valorar si las implicaciones psicológicas de ese significado conducen o no a una individualización evolutiva; b) analizar críticamente la teoría de la adultez emergente de Arnett (2000) como marco conceptual en el que estudiar la transición contemporánea hacia la adultez.

2. LAS TRANSICIONES MODERNAS HACIA LA ADULTEZ: INDICADORES TRADICIONALES E INDICADORES INDIVIDUALIZADOS

¿Qué define a alguien como adulto? Cada sociedad proporciona una respuesta a esta cuestión, con un distinto grado de estructuración y explicitación. En las culturas tradicionales, la transición a la adultez venía marcada por una serie de ritos de paso y/o indicadores de rol tales como el matrimonio. Sin embargo, los investigadores en este campo sostienen que en la medida en que las sociedades llegan a ser más complejas, los caminos hacia la adultez son menos claros, más individualizados y están menos definidos por estos indicadores de rol tradicionales (Arnett, 1998; Coté, 2014). Repasaremos a continuación los distintos tipos de criterios que se han utilizado para definir la condición adulta, integrando los datos obtenidos en diferentes contextos culturales para luego referirse a los que hoy son los más importantes.

2.1. Tipos de criterios de adultez

En coherencia con la visión actual de la transición hacia la adultez, es necesario adoptar una perspectiva en la que la entrada a dicha etapa se considere progresiva y multifacética. Los distintos tipos de criterios de adultez se pueden agrupar según su naturaleza en varias categorías (Zacarés, 1999):

- los *criterios biológicos*, referidos a la finalización definitiva de los cambios físicos;
- los *criterios cronológico-legales*, por ejemplo, la mayoría de edad legal, que supone estar facultados para tomar una serie de decisiones que hasta entonces se vetaban;
- los *criterios socioeconómicos*, que recorren el largo camino hacia la plena independencia económica, incluyendo la posibilidad definitiva de no residir en el hogar de los padres;
- los *criterios psicosociales*, que incluirían los sucesos típicos asociados al rol adulto tras el final de la escolarización formal, tales como el acceso al mundo laboral de forma estable, casarse, o convertirse en padre/madre;
- los *criterios psicológicos*, referidos al proceso hacia la madurez psicológica y el esfuerzo por el logro de una identidad personal. Hacen referencia a la consecución de la autonomía tanto emocional como de conducta y de valores, la intimidad, la responsabilidad, la madurez cognitiva y la experiencia subjetiva de «sentirse adulto».

Estos cinco tipos se reflejan en la inicial clasificación de seis categorías propuesta por Arnett (2003), elaborada a partir de sus múltiples estudios empíricos¹:

¹ La investigación reciente ha reducido empíricamente los marcadores de adultez a cuatro factores: transiciones de rol, conformidad con las normas, madurez relacional e independencia (Zacarés, Serra y Torres, 2015; Faas *et al.*, 2018).

1. *Independencia*, que incluye criterios tales como ser económicamente independiente; no vivir en casa de los padres; no estar emocionalmente atado a ellos; decidir sobre las propias creencias y valores independientemente de los padres u otras influencias; aceptar la responsabilidad por las consecuencias de sus actos; y establecer con los padres una relación equitativa entre adultos.
2. *Interdependencia*: comprometerse en una relación de pareja estable; establecer compromisos a largo plazo; aprender a tener siempre buen autocontrol sobre las propias emociones y volverse menos orientado hacia sí mismo, desarrollando una mayor consideración hacia los demás.
3. *Transiciones de rol*, típicamente psicosociales: haber terminado los estudios; casarse; tener por lo menos un hijo; establecerse en una carrera profesional duradera; comprar una casa o tener trabajo a tiempo completo.
4. *Conformidad con las normas*, como evitar emborracharse, evitar las drogas ilegales, no tener más de una pareja sexual, conducir de forma segura y ajustándose a los límites de velocidad, evitar usar palabrotas y lenguaje vulgar; si se es sexualmente activo, evitar embarazos no deseados; evitar conducir en estado de embriaguez o evitar cometer pequeños delitos, como hurtos y vandalismo.
5. *Transiciones biológico-cronológicas*, entre las que encontramos: haber alcanzado la altura esperada, alcanzar la madurez biológica para engendrar y/o dar a luz a un hijo, haber tenido relaciones sexuales, sacarse el carné de conducir, alcanzar la mayoría de edad legal según el país de origen.
6. *Capacidades familiares* (distinguiendo, en cada uno de los criterios, si es hombre o mujer), referidas al cuidado, mantenimiento, gestión y protección de una familia.

La investigación revela que la mayoría de los jóvenes no consideran ya los roles psicosociales (como el matrimonio o la paternidad) como marcadores importantes de la condición adulta (Arnett,

2003). De hecho, los sujetos en esta transición asumen en mayor medida una serie de criterios individuales internos que tienen que ver con lo que Arnett (1998) denomina «cualidades de carácter», y que afectan especialmente al proceso de búsqueda de identidad y vinculan el estatus adulto con lo psicológico y moral del sujeto. En concreto, los tres criterios más nombrados son la aceptación de la propia responsabilidad, el decidir sobre los propios valores y creencias independientemente de los padres y otras influencias y el ser económicamente independiente (Arnett, 2003, 2011). La independencia y autonomía se unen también con un desarrollo paralelo de la identidad, lo que ya nos introduce en el conjunto de recursos personales de tipo psicológico que llamamos «madurez personal» (Zacarés y Serra, 1998). Este hecho es uno de los pilares sobre los que se sostendrá la propuesta de una nueva teoría sobre este periodo.

2.2. El surgimiento de la teoría sobre la adultez emergente de Arnett

Desde la teoría psicosocial del desarrollo de Erikson, siempre se ha hablado de la «moratoria» concedida al adolescente, como un espacio de espera, una concesión a las dificultades que podrían estar encontrando a la hora de culminar las tareas de madurez propias de su etapa. Este autor argumentaba que podría ser psicosocialmente beneficioso que los individuos disfrutaran de un periodo de experimentación relativamente libre, para tener la oportunidad de explorar diversos aspectos de su identidad antes de asumir responsabilidades duraderas (Erikson, 1971). Creía, de hecho, que esta moratoria psicosocial constituye el territorio natural de la adolescencia.

Cabría esperar, entonces, que, una vez superado este espacio de prolongación, los jóvenes hubieran completado sus procesos madurativos, sociales y, desde luego, psicológicos. Sin embargo, ha quedado ampliamente demostrado que no es así (Arnett, 2000): la mayor parte de los individuos consultados al respecto a través de cuestionarios y entrevistas responden que aún no se consideran adultos definitivamente, indicando que consideraban que habían

alcanzado la adultez en algunos aspectos únicamente, pero no en otros, o bien que aún no se consideraban adultos. Viene en concederse que existen una serie de pasos intermedios muy característicos de sociedades occidentales e industrializadas. Para Arnett, la moratoria a estos jóvenes que ha podido dar lugar a la adultez emergente ha sido en parte posible debido al fenómeno de la globalización (Arnett, 2011), ya que la adultez emergente solo es posible en sociedades cuyo desarrollo económico es suficientemente alto como para no necesitar de mano de obra joven. Pueden dedicar su tiempo a la moratoria porque no necesitan sacar adelante a sus familias, y tienen que permanecer más tiempo estudiando porque necesitan adaptarse a las nuevas demandas laborales del mercado, que ha pasado en pocas décadas de demandar incorporación inmediata de mano de obra para el sector industrial a buscar expertos en información y tecnología.

Arnett (1998, 2000) define un espacio evolutivo «de transición» entre la adolescencia y la adultez, situado cronológicamente entre los 18 y los 25 años, al que denomina «adultez emergente», argumentando que no se trata de la adolescencia, pero tampoco de la adultez (ni siquiera la adultez temprana), y defiende que es teórica y empíricamente distinta de estos dos momentos evolutivos. Concretamente, ubica a los adultos emergentes habiendo abandonado la dependencia de la niñez y la adolescencia, y sin haber entrado aún en las responsabilidades normativas permanentes de la adultez. Surgen, inmediatamente, dos cuestiones: ¿qué podemos entender como transición? ¿Qué implicaciones tiene en el desarrollo de la persona?

En palabras de Zacarés (1999: 149), las transiciones son, ante todo, «procesos acotados en el tiempo que constituyen elementos integrados en las trayectorias evolutivas individuales y que conllevan algún tipo de cambio que exige esfuerzo adaptativo en el sujeto». Serra (2013), por su parte, afirma que

toda transición implica: a) pérdidas y ganancias, b) una mayor menor reconfiguración de nuestra existencia diaria, c) una redefinición de nuestros roles, d) una reconceptualización de nuestra imagen, e) un replanteamiento de cómo reconducir nuestra propia vida y f) la incorporación de cambios desafiantes de pequeña y gran magnitud en nuestra vida. (105)

En definitiva, toda transición, sea cual sea su naturaleza, supone una cierta discontinuidad en las trayectorias de vida de cualquier sujeto, así como una reorganización cualitativa, tanto de la vida interna como de la conducta externa. Una transición implicará un cambio significativo tanto en la mirada interna del individuo hacia sí como en su proyección hacia los demás, lo que podría denominarse la mirada externa. Sin duda, esta es una etapa de transición. De forma gráfica podría decirse que el adulto emergente «a veces “permanece” adolescente, a veces “se convierte” en adulto».

Y aparece, por supuesto, la segunda y definitiva cuestión: ¿cómo y por qué surge entonces la adultez emergente? Según Arnett (2011), el fenómeno de la globalización mundial ha generado un contexto particular y diferenciado para el desarrollo individual. Por todas partes, pero sobre todo en los países industrializados y aquellos en vías de desarrollo, los jóvenes crecen en un entorno, un mundo, muy diferente a aquel en el que vivieron sus padres o abuelos, hace una generación, o dos. La transición a la adultez se ha hecho tan larga, que ha llegado a constituirse como una etapa en sí misma, sin dejar de anteceder a la adultez.

Tanner y Arnett (2009) proponen que la adultez emergente es una etapa históricamente arraigada y culturalmente construida, debido principalmente a tres cambios sociales. En primer lugar, el cambio de una economía básicamente industrial, que requería la incorporación inmediata de mano de obra joven, a una economía basada en la tecnología y la información. Esta situación ha dado lugar a que sea necesaria una más larga formación académica, retrasando algunos eventos estructurales que hasta ahora marcaban típicamente el acceso a la adultez: el matrimonio, el acceso al mundo profesional, tener un hijo. En segundo lugar, en lo anteriormente mencionado ha jugado un papel crucial el rol desempeñado por la mujer en las últimas décadas: también ella ha querido, lógicamente, intentar conseguir un mayor grado de educación, y acceder al mundo laboral en igualdad de condiciones que los varones, lo cual ha influido igualmente en el retraso del matrimonio y el momento de tener hijos. Por último, el aumento de la tolerancia educación (bastantes

décadas, hacia las relaciones prematrimoniales) ha permitido a los jóvenes de muchos países tener una vida sexual activa sin plantearse el matrimonio y la formación de una familia.

De este modo, insisten Tanner y Arnett, en el último medio siglo los cambios relacionados con el periodo de edad comprendido entre el final de la segunda década de vida y a lo largo de toda la tercera (es decir, de los 18 a los 25 o incluso 30 años) han sido tan radicalmente definitivos que han permitido el surgimiento de una nueva realidad. Se trata de una nueva forma de interactuar con el mundo y de dar respuesta a sus demandas y, por consiguiente, dada la necesidad de enfrentarse a nuevos retos, ha dado lugar a una nueva fase evolutiva: la adultez emergente.

2.3. Una visión transcultural de los criterios de adultez

¿Puede decirse que la adultez emergente es universal? Este es un punto en el que la teoría acerca de la adultez emergente ha recibido varias críticas. En realidad, desde sus inicios, Arnett ha insistido en que se trata de una «teoría de carácter cultural». Siempre ha hecho énfasis en que es una etapa que existe «solo en aquellas culturas que posponen la entrada en los roles y responsabilidades adultas permanentes hasta bien pasados los veinte años» (Arnett, 2000: 478), es decir, bajo ciertas condiciones culturales y demográficas, propias de la cultura occidental de países industrializados.

Aunque no se trataría de un periodo universal (podría ser muy corto o inexistente en muchas culturas), numerosos estudios han constatado que las características propias de la adultez emergente están definiendo la transición a la adultez en entornos geográficos y culturales muy diversos (Arnett, 2003; Fierro y Moreno, 2007; Ozer, Meca y Schwartz, 2019). La conclusión general es incontestable: la adultez emergente, en principio propia de la sociedad occidental, se ha extendido y generalizado a países o sectores que comparten, o empiezan a compartir, las características socioeconómicas y culturales propias de esta sociedad, según sus países se van acercando

más al perfil de los países de la cultura occidental y del capitalismo (Arnett, 2011).

En cuanto a las características de esta adultez emergente y a los criterios considerados importantes para la adultez, se constatan tanto semejanzas como diferencias entre países y culturas junto a alguna variación intracultural. Con datos procedentes de EE.UU. (donde se estudiaron tanto subgrupos étnicos como religiosos), y de diversos países europeos, latinoamericanos y asiáticos, se puede concluir que las diferencias encontradas vienen determinadas por factores socioculturales específicos de esa sociedad o grupo. De hecho, la influencia de la cultura resulta aún relevante, como muestran otros estudios que reflejan la influencia de valores comunitarios sobre otros de naturaleza más individualista a la hora de considerar los marcadores de la adultez (Badger, Nelson y Barry, 2006). En general, sin embargo, hay que hacer referencia a una ostensible consistencia, a través de países y culturas, de tres criterios de adultez: «responsabilidad, toma de decisiones autónoma e independencia económica». Por otra parte, los sujetos van otorgando mayor importancia a las capacidades familiares y la conformidad con las normas según se acercan a la adultez.

Los datos disponibles reflejan que los países del sur de Europa son los que más han retrasado, por motivos culturales, los distintos eventos en la transición a la adultez, mientras que los países nórdicos presentan una transición relativamente temprana. En términos generales, además, podemos decir que las mayores diferencias interculturales en los criterios para la adultez se producen cuanto más presentes están en esas culturas los valores comunitarios, como sucede en los países de América Central, América del Sur y Asia. En estos países el peso de los indicadores que reflejan interdependencia, transiciones familiares y responsabilidad familiar es mayor (como el cuidado de los propios padres), frente a los criterios de corte más psicológico de los sujetos europeos y norteamericanos.

3. LA ADULTEZ EMERGENTE COMO NUEVO PERIODO TRANSICIONAL DEL CICLO VITAL

La concepción de la adultez emergente sugiere un aplazamiento de los roles adultos y la responsabilidad e introduce una etapa vital caracterizada por el cambio, la independencia y la exploración. Vamos a profundizar en la caracterización de esta etapa mediante el análisis de los principales desafíos que han de afrontar los adultos emergentes en forma de tareas evolutivas y la descripción de las dimensiones de lo que podríamos llamar la «experiencia de ser adulto emergente». El desarrollo de la identidad más allá de la adolescencia y su resolución como identidad adulta también merecerá un abordaje particular por su papel central en la adultez emergente.

3.1. *Tareas evolutivas*

La teoría de la adultez emergente se sostiene también en el carácter prescriptivo de las que podrían considerarse como principales tareas evolutivas de esta etapa y que, además, subyacen a los patrones de pensamiento y comportamiento característicos de la misma. Según Arnett (2011), se han de destacar la tarea central de recentramiento, la necesidad de hacerse autónomo, de expresar la propia individualidad (con ciertos matices) y de disfrutar de las posibilidades que ofrece esta etapa. Unido estrechamente a las tareas de recentramiento y de expresión de individualidad se encontraría un desafío adicional: la búsqueda de sentido.

a) El *recentramiento* como tarea evolutiva central

Según Tanner (2006), el recentramiento (*recentering*) es lo que constituye la principal tarea evolutiva del adulto emergente (Tanner, 2006; Tanner y Arnett, 2009). Es el proceso en que se funda el cambio hacia una identidad adulta. Podría decirse que el sujeto, centrado en unas coordenadas sociobiográficas concretas en su adolescencia, y disfrutando de las ganancias que esta posición le proporciona, es desplazado, por los continuos cambios, a otra situación, que lo

descentra y pasa a suponerle pérdidas. La tarea evolutiva consistiría en recuperar ese centramiento, el equilibrio y de nuevo las ganancias que suponen la consecución de la siguiente etapa, de ahí el concepto de recentramiento y su utilización para tratar de expresar gráficamente este complejo proceso. En definitiva, se trataría de un recorrido en el ciclo vital, a modo de desplazamiento a través de distintas fases, en un ejercicio de lo que podríamos denominar «competencia identitaria» y que ampliaremos por su importancia más adelante.

b) Conseguir la autonomía

En cuanto a la autonomía, los adultos emergentes se encuentran en el momento de independizarse de sus padres (no necesariamente en lo económico) y demostrar, tanto a los demás como a sí mismos, que pueden gestionar su vida de forma autónoma y han aprendido a manejarse por sí mismos (Arnett, 1998). Solo después de haber resuelto esta tarea evolutiva sienten que están preparados para adquirir compromisos definitivos, tales como el matrimonio, la paternidad/ maternidad y una trayectoria profesional estable.

c) Expresar la propia individualidad

La adultez emergente es la fase del ciclo vital en el que la tarea central es la de acercarse de forma gradual a los compromisos permanentes que el sujeto va a mantener, al menos en teoría, durante el resto de su vida (Arnett, 2011), destacando la exploración previa de dichos compromisos, tanto en el campo del amor como en el del trabajo.

Respecto a las relaciones de pareja, este acercamiento conduce a buscar, no solamente una pareja, sino lo que podríamos llamar un «alma gemela» (Arnett, 2011). Buscan a alguien que les complete y complemente de una manera plena, que encaje a la perfección con su manera de ver la vida. Esta es precisamente una de las razones por las que el matrimonio llegue más tarde, porque un alma gemela es esquiva y difícil de encontrar. Con respecto al trabajo, se puede decir que el convencimiento del adulto emergente es que el trabajo tiene que ser atractivo, y permitir explotar todas sus cualidades y

aptitudes. Debe permitirles autorrealizarse. En algunas ocasiones, cuando las ofertas de trabajo abundan, pueden llegar a permitirse abandonar un puesto de trabajo por considerar que necesitan una opción laboral distinta, que cumpla sus expectativas de ajustarse a ellos a la perfección.

Sin embargo, aunque sus expectativas son muy altas, no son tan irreales como solían ser en la adolescencia y, en torno al final de la tercera década de vida, tanto en lo laboral como en el aspecto romántico, pasan a ajustarse en mayor medida a la realidad.

d) Las posibilidades de la etapa

Durante esta etapa de su ciclo vital, el sujeto es perfectamente consciente de que va a poder vivir y experimentar cosas que nunca hasta ahora ha podido experimentar y que nunca va a poder volver a vivir: disfrutar de la amistad y del tiempo libre como le plazca, viajar (aunque sea con presupuestos muy reducidos) e incluso experimentar con algunas conductas entendidas como de riesgo (por ejemplo, el consumo de determinadas sustancias). Saben que una vez alcancen los compromisos definitivos característicos de la vida adulta no van a tener la posibilidad de tener estas vivencias.

Pareciera que los adultos emergentes quisieran disfrutar especialmente de estos «días de gloria» porque, en este momento de su vida, les supone una ganancia con respecto a la pérdida de los mismos que les supondrá el acceso «definitivo» a la vida adulta. Sin embargo, también son conscientes de lo que ganarán accediendo al estatus adulto. En definitiva, este momento del desarrollo se vive con una cierta ambivalencia (Arnett, 2011).

e) La búsqueda de sentido

Ya hemos comentado cómo Arnett propone que una de las características de la adultez emergente como etapa evolutiva es la búsqueda, por parte del sujeto, de una cosmovisión que se ajuste a sus convicciones, valores y creencias. En esta visión del mundo será necesario que el adulto emergente incluya algo en lo que pueda

fundamentar su vida, dotarla de una razón para vivir, para luchar, para amar, para sufrir e, incluso, para morir.

Dezutter, Waterman, Schwartz, Luyckx, Beyers, Meca *et al.* (2013) encontraron evidencias de que adultos emergentes con un perfil de alto reconocimiento de un sentido en sus vidas presentaban un funcionamiento psicosocial más adaptativo que aquellos que referían mayor ausencia de sentido. El sentido de la vida aparece una vez más como algo necesario para el desarrollo completo del individuo y, cuanto más amplio sea el espectro de experiencias en que el individuo trata de encontrar sentido a su vida, más posibilidades tiene de experimentar estabilidad, resiliencia y satisfacción personal.

3.2. Dimensiones características

Arnett (2004) propone cinco rasgos principales para esta nueva etapa: es la edad de las exploraciones de la identidad, la etapa de la inestabilidad, de la focalización en lo personal, la edad del «sí, pero no» y el tiempo de las posibilidades. Presentamos cada una de estas dimensiones a continuación.

3.2.1. *La adultez emergente es la edad de las exploraciones de la identidad, examinando entre varias opciones «reales»*

Para los adultos emergentes, esta es la etapa de perseguir «su ideal», que ofrece las mayores oportunidades para la exploración de opciones «reales» de identidad en ámbitos tan significativos como el amor, el trabajo y la visión del mundo. Esto les permite clarificar su identidad, es decir, aprender en realidad quiénes son ellos mismos y qué es lo que quieren de la vida, dado que hacen sus elecciones basándose en su propio juicio acerca de sus intereses y preferencias, valorando cómo cada una de esas opciones se ajusta a ellos.

Una circunstancia que favorece especialmente que puedan permitirse este tiempo de exploración es precisamente esa independencia que han ganado respecto a sus padres en comparación a cuando eran adolescentes, pero sin tener aún los compromisos estables y

permanentes típicos de la vida adulta. En cierto modo, en la adultez emergente se prolonga la moratoria típica de la adolescencia.

La pregunta que subyace en cuanto a su identidad en las exploraciones sobre el amor es: «¿Qué tipo de persona soy y con qué tipo de persona quiero construir mi proyecto definitivo de pareja?». En cuanto al trabajo, poco a poco el adulto emergente va buscando opciones que lo ayuden a iniciar su vida profesional y preparen el camino hacia un trabajo «adulto». Es el momento de preguntarse acerca de la vocación y las habilidades desarrolladas, su grado de competencia y ajuste, su validez profesional y su nivel de satisfacción con el proyecto laboral que ha comenzado.

Otro de los campos de exploración del adulto emergente es su interpretación y cosmovisión del mundo (Nelson y Barry, 2005). Sus creencias son muy diversas y, en ocasiones, muy eclécticas. En lo religioso, por ejemplo, existe una gran diversidad. Les suele interesar más la creencia en sí que la práctica de cualquier rito y, en ocasiones, forman combinaciones únicas con creencias de varias tradiciones religiosas mezcladas con elementos de la cultura popular.

En otro orden de cosas, en esta etapa, algunas conductas de riesgo sufren una clara expansión. El hecho de que se atribuyan a una «conducta experimental» explicaría en parte que sus consecuencias se hubieran reducido. Por otra parte, el abandono de estas conductas de riesgo, directamente relacionado con la definitiva consecución del control de impulsos, está claramente percibido como criterio muy importante para ser considerado adulto.

3.2.2. *La etapa de la inestabilidad*

Las cambiantes experiencias vividas por un adulto emergente en este momento de su vida lo convierten en un periodo vital excepcionalmente intenso, pero también inestable. Su plan vital es constantemente revisado en función de sus experiencias. Con cada una de estas revisiones pueden aprender algo de sí mismos y dar un paso más hacia el futuro que desean. Puede decirse que en la etapa de la adultez emergente disminuye la ansiedad típica de la adolescencia,

pero la inestabilidad la sustituye, convirtiéndose en una nueva fuente de disrupción y, a veces, generadora de angustia.

Otro indicador de esta inestabilidad lo constituyen lo que llamaríamos las «transiciones yoyó» o «de ida y vuelta», que consisten en tener algunas experiencias en las que más adelante sufren retrocesos. De hecho, se ha aplicado el término de «boomerangers» a los adultos emergentes, al volver a casa de sus padres después de haber vivido fuera de ella durante un tiempo.

En general, la adultez emergente es un periodo vital que se vive con bastante bienestar y optimismo. Sin embargo, los cambios frecuentes que generan esta inestabilidad en ocasiones pueden vivirse de forma estresante y generar sentimientos de desajuste (Nelson y Barry, 2005).

3.2.3. *La focalización en lo personal («self-focused» o «self-focusing»)*

Los adultos emergentes están centrados en sí mismos mientras mantienen fuera de foco a otras personas o cuestiones. No hay nada preocupante en ello; antes bien, es normal, saludable y temporal. Es un momento de máxima libertad.

Para gestionar con éxito sus tareas evolutivas, es necesario, a veces, adoptar esa perspectiva «egocéntrica»: concentrarse en sí mismos para poder dar respuesta a sus interrogantes en todos los ámbitos de la vida. Y pueden hacerlo ahora que están liberados de las demandas y obligaciones «regladas», de manera que se abre ante ellos la mayor libertad de oportunidad para tomar decisiones teniendo en cuenta solo a sí mismos. El objetivo es una bien entendida autonomía, no una destructiva autosuficiencia.

3.2.4. *La edad del «sí, pero no»: sentirse entre dos mundos*

Curiosamente, este rasgo de la adultez emergente es el responsable del propio término en sí, al señalar claramente la ambigüedad en la autopercepción de los sujetos. La respuesta mayoritaria, cuando se les pregunta si creen que han alcanzado la edad adulta, es un «en

algunos aspectos sí, en otros no» (Arnett, 2004). Es el llamado *feeling-in-between*, que podríamos traducir por «nadar entre dos aguas».

Esto se debe, en parte, a que algunos de los criterios más importantes para los propios adultos emergentes para considerar que una persona ya es adulta son graduales (por ejemplo, aceptar la responsabilidad por las propias acciones o tomar decisiones por uno mismo) no se alcanzan de forma completa de un día para otro. Por otro lado, los adultos emergentes pueden tener mayor control sobre las conductas que reflejen los criterios internos, más psicologizados (como pueden ser los anteriores, o bien *tener autocontrol sobre las emociones*), pero no tanto sobre los criterios basados en aspectos objetivos socioeconómicos o psicosociales (por ejemplo, ser propietario de una casa, acceder a un trabajo a tiempo completo o independizarse de los padres).

Para Nelson y Barry (2005), es el rasgo fundamental de la adultez emergente una de las evidencias más convincentes acerca de la unicidad y distintividad de este periodo del ciclo vital con respecto a otros: la ambivalencia que los propios adultos emergentes tienen con respecto a su estatus adulto.

3.2.5. *Adultez emergente: el tiempo de las posibilidades*

Sin duda, la adultez emergente es el tiempo, la edad de las posibilidades de cara al futuro. Normalmente, es una edad de grandes esperanzas y expectativas, en parte, porque todavía no han accedido al difícil mundo del adulto de forma definitiva y conservan parte de los recursos externos (por ejemplo, el apoyo económico de sus padres) que les pueden brindar una solución en caso necesario.

Sus esperanzas son altas porque aún no se les han cerrado demasiadas puertas, y eso permite que sus sueños permanezcan prácticamente intactos. Aunque las cosas se les pongan difíciles, no dejan de esperar que tarde o temprano podrán conseguir al menos algo parecido a lo que sueñan.

En el orden cognitivo podemos decir que los adultos emergentes se caracterizan por un perfeccionamiento de sus capacidades para el pensamiento abstracto, es decir, el desarrollo del pensamiento

postformal, lo cual derivaría en un perfeccionamiento del pensamiento reflexivo y crítico. Son muchos los autores que reconocen que la etapa de la adultez emergente marca el comienzo de una manera de pensar distinta. Van a ser capaces de afrontar una mayor contradicción y diversidad, así como asumir y manejar adecuadamente el rol que les corresponde en la gestión de su conocimiento (Labouvie-Vief, 2006).

En cuanto al desarrollo emocional, queda demostrado que en esta etapa se establece la autonomía emocional con respecto a los padres (Aquilino, 2006). No se trata de una separación total, sino más bien de la construcción de una relación de intercambio mutuo y reciprocidad, en un trato de adulto a adulto. Es la nueva perspectiva que adoptan los adultos emergentes como hijos hacia sus padres: empiezan a verlos «como personas» y a mantener con ellos una relación de igual a igual.

Tanner y Arnett (2009) recogen los resultados de múltiples estudios que demuestran que hay aspectos cognitivos, emocionales y conductuales que diferencian a los adultos emergentes de los estadios anteriores y posteriores del desarrollo. En concreto, con respecto a la adolescencia, podemos aportar algunos rasgos especialmente distintivos:

- En los adultos emergentes, el foco de preparación para el logro del considerado estatus adulto es mucho más intensivo que en los adolescentes. Los adolescentes tienen como tarea de desarrollo crítico de su etapa vital la consecución de su identidad. Sin embargo, los adultos emergentes persiguen una identidad específicamente adulta.
- Los adultos emergentes tienen una mayor conciencia de evaluación según criterios culturales o personales respecto a si se es o no «adulto», y la autopercepción juega un papel fundamental en el establecimiento de su identidad.
- Los adultos emergentes tienen una mayor independencia respecto a su familia, se viva o no bajo el mismo techo. No necesitan en tan gran medida como los adolescentes la

acquiescencia de sus padres para tomar decisiones o construir su sistema de valores y su cosmovisión.

- Según los estudios realizados hasta el momento (Arnett, 1998, y réplicas de sus trabajos), a diferencia de la adolescencia, la adultez emergente se da tan solo en algunas culturas y sociedades occidentales industrializadas que posponen la entrada en la adultez, aunque está aumentando en los países en desarrollo.

3.3. *El desarrollo de una identidad adulta*

Los retos de distinta índole que, en forma de «tareas evolutivas», ha de afrontar el adulto emergente se sintetizan en la formación y consolidación de un sentido de identidad personal al final de la etapa, que le dote de criterios internos válidos y suficientes para conformar su modo de ser y estar en el mundo. La etapa de la adultez emergente puede ser considerada como especialmente oportuna para el desarrollo de la identidad, puesto que la identidad global continúa progresando más allá de la adolescencia. Como hemos indicado más arriba, la tarea central es el movimiento de recentramiento como vía para acercarse de forma gradual a los compromisos de carácter más permanente (Arnett, 2011).

El recentramiento, como tarea evolutiva, se desarrollaría en tres fases (Tanner, 2006; Tanner y Arnett, 2009), a saber:

- a. Transición de los adolescentes a la adultez emergente propiamente dicha. Las relaciones y roles del sujeto, si antes les identificaban como dependientes, receptores de orientación, apoyo y recursos, sufren un cambio en su dinámica hacia relaciones en las que el poder es compartido, la ayuda es mutua y la responsabilidad del apoyo y el cuidado hacia el otro gana reciprocidad.
- b. El sujeto se involucra en las experiencias de desarrollo propias de la adultez emergente. Las responsabilidades con los roles adultos y relaciones personales son connaturalmente

temporales en esta fase. Los sujetos exploran toda una serie de posibilidades para saber cuáles son sus opciones, y cuáles se adaptan mejor a su realidad, sus cualidades y sus intereses, y lo hacen, sobre todo, como hemos dicho anteriormente, en el amor y el trabajo.

- c. En esta tercera fase, tras la de exploración, el adulto emergente alcanza una serie de compromisos duraderos y responsabilidades más propias de la adultez, ya definidos.

Hay evidencia de que la adultez emergente adolece de linealidad, presentando momentos de progresión junto a otros de regresión en su avance hacia la adultez. Côté (2006) asume la moratoria de identidad otorgada a los adultos emergentes para experimentar varios roles sin que se espere de ellos aceptar o asumir responsabilidades ni compromisos permanentes. Reconoce que el contexto sociocultural actual –más permisivo y con menos normas a asumir– supone nuevos y complejos retos en la búsqueda de la identidad, haciendo necesario que los sujetos acumulen un «capital de identidad», un repertorio de recursos personales con los que contar para alcanzar satisfactoriamente la resolución de su identidad e integrarse con éxito en la sociedad adulta. La formación de la identidad implica por tanto una continua interacción entre la persona y el contexto y el ajuste de ese proceso de formación puede tener efectos en el desarrollo saludable y el bienestar psicológico de los sujetos (Schwartz *et al.*, 2015).

Dos aportaciones recientes, una conceptual y otra empírica, vienen a subrayar este carácter transaccional de la formación de identidad en la adultez emergente. En el plano más teórico, Arnett (2015) llega a hablar de biculturalidad, como efecto de la doble necesidad a la que se somete el sujeto: construir su identidad, respondiendo a las demandas de su entorno más próximo, con sus valores, creencias y comportamientos aceptados, y a las de un mundo globalizado, con una pronunciada apertura a muy diversas opciones que pueden incluso oponerse al entorno cultural habitual del individuo. Los adultos emergentes son especialmente sensibles a esta realidad, especialmente, los residentes en países en vías de desarrollo, donde

se hace más patente el conflicto entre una cultura más enraizada en la tradición y la apertura a las nuevas opciones y los cambios producto del fenómeno de la globalización. Aunque desarrollar una identidad bicultural significa que la identidad «local» del sujeto se conserva junto a su identidad «global», no puede negarse que las culturas «locales» están siendo modificadas por la globalización, afectando, a su vez, a la conformación de la identidad.

Por otro lado, se van reuniendo datos sobre lo que sucede evolutivamente con los tradicionalmente estudiados procesos de exploración y compromiso de identidad personal en la transición a la adultez. Los modelos actuales tienden a considerar el desarrollo de la identidad como un continuo proceso dinámico, con una visión más refinada y diferenciada de estos procesos (Zacarés e Iborra, 2015). Los resultados no son concluyentes: algunos estudios van en la línea de la «hipótesis madurativa», según la cual, a medida que avanza la edad entre los 14 y los 30 años, los procesos de compromiso aumentan y los de exploración disminuyen; otros datos, en cambio, muestran un panorama menos lineal, con un descenso en la exploración de futuros planes, pero sin que se produzca la correspondiente intensificación de los compromisos, que incluso parecen debilitarse (Mannerström, Muotka y Salmela-Aro, 2019). La percepción que muchos jóvenes adultos tienen de sus precarias condiciones de trabajo y de las escasas posibilidades de mejora en el futuro ayudaría a interpretar este segundo conjunto de resultados más «negativos». En la adultez emergente, se ha de tener en cuenta el impacto del logro de los roles típicamente adultos sobre los procesos de identidad. Así, en el citado estudio de Mannerström *et al.* (2019) con jóvenes finlandeses, tanto la paternidad como el empleo predijeron la identidad, pero la paternidad lo hizo de un modo más claro y solo la paternidad se asoció a los procesos de compromiso.

Consideramos especialmente útil en el estudio del desarrollo de la identidad en esta etapa transicional la ubicación de los jóvenes adultos entre los 18 y los 30 años en un estatus adulto. Este indicador combina la dimensión subjetiva de la autopercepción como adulto con la objetiva de asunción de roles considerados propios de

la condición adulta, tales como el vivir de modo independiente, el matrimonio o cohabitación, el logro de un empleo a tiempo completo o la paternidad/maternidad (Zacarés *et al.*, 2015). Se derivan así cuatro estatus adultos, tal y como se observa en la tabla 1².

Entendemos que estos distintos estatus de adultez pueden estar asociados a diferencias individuales significativas, dibujando diferentes perfiles psicosociales:

- Los *adultos en prácticas*, quienes presentan mayores niveles de cumplimiento de todos los criterios para la adultez, tanto los internos (más psicológicos), como los externos, sin dar demasiada importancia a los roles de transición. Presentan compromisos más estables y están más orientados a los demás que los sujetos de los otros cuadrantes de la tabla.
- Los *adultos emergentes*, que son los que mejor responden al prototipo esbozado originalmente por Arnett (2004) y que hemos descrito anteriormente. Mostrarían niveles altos de exploración y compromisos moderados o bajos, especialmente en el área ocupacional e ideológica.

TABLA 1. TIPOLOGÍA DE ESTATUS ADULTO

	Sí se autoperceben como adultos	No se autoperceben como adultos
Ya han asumido al menos un rol adulto	Adultos en prácticas	Adultos no preparados
No han asumido todavía roles adultos	Adultos autopercebidos	Adultos emergentes

- Los *adultos no preparados*, quienes, por diferentes razones (paternidad/maternidad en embarazos no deseados, necesidad de asumir el rol de cabeza de familia, etcétera), se han encontrado en la obligación de adoptar roles tradicionalmente

² Esta tipología muestra una relación con la edad, a medida que se avanza en la adopción de roles adultos (Zacarés *et al.*, 2015). El grupo de adultos en funciones son de una edad significativamente superior a la del resto de grupos, mientras que los adultos no preparados y los adultos autopercebidos también difieren por su mayor edad del grupo de adultos emergentes.

considerados adultos sin sentirse plenamente preparados para hacerlo. Su perfil incluye un cierto nivel de inmadurez psicológica y ambivalencia, pero, sin embargo, no tienen demasiado tiempo ni oportunidades para llevar a cabo su proceso de exploración, dadas las responsabilidades que han debido asumir. Podríamos esperar, por tanto, que mostrasen compromisos más débiles y su nivel de consolidación de identidad fuera menor, aumentando su experiencia de inestabilidad. En este sentido, asumir roles adultos sin haber resuelto anteriormente ciertos aspectos de identidad pone al sujeto en riesgo para su futuro desarrollo psicológico saludable.

- Los *adultos autopercebidos*, por el contrario, parecen haber adquirido una serie de cualidades «de carácter» relativas a la madurez psicológica, que en definitiva son consideradas requisitos más importantes para la adultez. No necesitan adoptar un rol considerado típicamente adulto para considerarse como tales.

4. CRÍTICAS Y CONTROVERSIAS EN TORNO A LA TEORÍA DE ARNETT SOBRE LA ADULTEZ EMERGENTE

La propuesta teórica de Arnett (2000, 2004) alcanzó en muy poco tiempo un gran éxito y aceptación entre investigadores y profesionales, pero también suscitó diversas controversias y un apasionado debate sobre la naturaleza de dicha propuesta. Entre las críticas más importantes cabe destacar tres cuestiones: (a) los factores estructurales subyacentes a la adultez emergente, (b) hasta qué punto el impacto de la adultez emergente sobre el desarrollo psicosocial es positivo y (c) la crítica desde la sociología a la adultez emergente.

a. Aspectos estructurales subyacentes a la adultez emergente

Bynner (2005) reconoce que la propuesta teórica sobre la adultez emergente de Arnett es interesante y valiosa porque permite delimitar y estudiar una etapa del desarrollo entre la adolescencia y

la adultez; etapa de transición hacia la independencia que, en parte debido a la globalización y el cambio tecnológico, se ha alargado considerablemente. Sin embargo, aunque Arnett identifica factores relacionados con la situación de cambio social y económico asociados a la fase de moratoria en la asunción de los roles adultos, Bynner critica que se ha prestado mucha menos atención a los factores estructurales subyacentes a la adultez emergente, entre otros, los roles de género, la etnia, el contexto cultural, el lugar de residencia o las interacciones cotidianas del adulto emergente con su contexto familiar, de ocio o laboral. En este sentido, aunque el fenómeno de la edad adulta emergente es común en las sociedades industrializadas, que viven una transformación tecnológica como parte de una economía global, los factores estructurales hacen que la transición de los adultos emergentes no sea homogénea. Por ejemplo, si bien una mayoría de adultos emergentes prosiguen su formación en centros de educación superior, también una minoría continúa asumiendo roles adultos como la ocupación laboral profesional de una manera más tradicional, abandonando la escuela a la edad permitida por las autoridades educativas –en ocasiones, incluso, sin terminar los estudios obligatorios–, a fin de poder incorporarse a un puesto de trabajo que no requieren cualificación.

b. ¿El impacto de la adultez emergente sobre el desarrollo psicosocial es siempre positivo?

Hendry y Kloep (2007) también realizan una revisión de la teoría de la adultez emergente de Arnett, señalando –entre otras– dos importantes limitaciones. La primera es que la adultez emergente no es una etapa universal en el desarrollo humano, sino que parece depender del contexto cultural. Los resultados de las investigaciones transculturales en sociedades no occidentales y en contextos de minorías étnicas no permiten examinar de manera exhaustiva las variaciones transculturales intraindividuales. En este sentido, no siempre en todos los contextos culturales existe una demora en la asunción de roles propios adultos al alcanzar la edad cronológica

adulto. En Turquía, por ejemplo, las mujeres adultas contraen matrimonio a los 21 años. La segunda limitación es hasta qué punto es siempre positivo para el desarrollo psicosocial del individuo y para la sociedad en general que los adultos emergentes pospongan sus obligaciones asociadas a los roles adultos. En concreto, que los adultos emergentes no se incorporen al mercado laboral –al menos de manera fija y estable– ni puedan ser económicamente activos e independientes podría tener un impacto negativo en muchos de ellos, porque realmente no serían conscientes del potencial de sus habilidades y destrezas al no poder ponerlas en práctica en el trabajo. Además, podría tener un impacto negativo en la sociedad; muchos padres tienen que asumir la carga económica que representan los gastos de sus hijos adultos emergentes justo en un momento evolutivo en que esos padres, de mediana edad, a su vez como hijos, están asumiendo el deber de atender a sus propios padres.

c. El mito de la adultez emergente: una mirada crítica desde la sociología

Quizá la crítica de Côté (2014) a la teoría de la adultez emergente, definida como un periodo evolutivo delimitado cronológicamente desde los 18 hasta los 25 años y diferente de la adolescencia y la juventud adulta, sea la propuesta más beligerante contra Arnett de las tres. Una razón es que no se limita a una crítica de aspectos específicos que podrían ser revisados sin afectar a los principios generales de la teoría, sino que pone en cuestión las bases teóricas y empíricas de la propia conceptualización de Arnett. Sin embargo, quizás el aspecto sobre el que Côté se muestre más duro sea la difusión y generalización de los resultados de investigación; las formulaciones sobre la adultez emergente han traspasado el debate científico hasta llegar a los medios de comunicación y a los responsables de las políticas públicas. Côté ofrece una mirada crítica sobre la formulación teórica de la adultez emergente, que considera no contrastada y define como mito, pero, además, un mito peligroso con repercusiones económicas y emocionales muy negativas para

muchos jóvenes que se encuentran en una difícil encrucijada en su transición a la edad adulta, especialmente cuando la propia sociedad asume y promueve –basándose en resultados de investigación– la demora en la incorporación al mercado laboral.

5. LA DIVERSIDAD DE TRAYECTORIAS HACIA LA ADULTEZ: HACIA UNA INTEGRACIÓN DE PERSPECTIVAS

La actual transición hacia la adultez en una amplia variedad de contextos geográficos es percibida por los propios sujetos implicados como un prolongado camino que han de recorrer en solitario y con sus propios recursos. Con ciertas variaciones, también resulta evidente que utilizan para definir la adultez criterios intangibles, graduales, psicologizados e individuales, en vez de los eventos que como marcadores sociológicos se utilizaban habitualmente en gran parte del siglo xx. La justificación de la aparición de una nueva fase en el ciclo vital conocida como adultez emergente, por tanto, se halla en la constatación de una serie de cambios sociohistóricos vinculados a la globalización que inciden en dicha transición, manifestados a su vez en el cambio en los criterios de adultez.

La rápida difusión y éxito de la noción de adultez emergente entre científicos sociales y medios de comunicación parecían mostrar que se había identificado por fin una serie de características típicas para un periodo de la vida que antes permanecía en el limbo de una adolescencia prolongada. Ya se podían etiquetar y explicar muchos comportamientos de los jóvenes adultos que empezaron a considerarse «normales» en este momento evolutivo. Estas dimensiones describían, de modo general, a una amplia mayoría de ellos, en gran parte del mundo occidental y de las zonas urbanas de muchos países en vías de desarrollo. Si además los propios jóvenes asumían esta visión «optimista», disminuirían su ansiedad y preocupación ante la incertidumbre futura.

Los acercamientos sociológicos a la entrada en la adultez, sin embargo, no han cesado de llamar la atención sobre esta simplificación (Côté, 2014; Parameswaran, 2019). Esta nueva caracterización ofrece poca ayuda en relación con las experiencias que atraviesan

los jóvenes y normaliza sus inquietudes casi como una condición biológica. Se percibe la prolongación de la transición a la adultez como algo «natural», olvidando las restricciones estructurales: «se aceptan las explicaciones individualistas para los cambios socioestructurales y se anima a los jóvenes a retrasar la asunción de roles adultos, produciendo una variedad de problemas personales y autoculpabilizaciones por las oportunidades desperdiciadas» (Côté, 2014: 187). Ni la experiencia de adultez emergente es tan homogénea ni las explicaciones solo centradas en una serie de competencias y cualidades individuales son suficientes. A medida que se ha ido produciendo una integración de la perspectiva psicológica con la mirada sociológica se ha empezado a tener una visión más compleja de la transición a la adultez. Este enfoque integrador apuntaría a tres tendencias en la consideración de este periodo:

- Los marcadores de rol tradicionales y los «nuevos», como la cohabitación, continúan siendo relevantes. Aunque los jóvenes adultos les otorguen una nueva significación, siguen considerándolos importantes sucesos en su curso vital que influyen en sus futuras opciones vitales. Más bien, estos marcadores actúan como canalizadores en la transición a la adultez y proporcionan la oportunidad y estructura necesarias para lograr muchos de los cambios internos e individualizados que hoy se valoran. Por ejemplo, tanto adquirir como perder roles adultos predice significativamente la adquisición de una identidad adulta y la maduración de otras cualidades psicológicas. Establecer un hogar propio, llegar a ser padre o madre o experimentar un retroceso en cualquier transición altera el sentido subjetivo de autopercepción adulta de los jóvenes.
- El desarrollo de los procesos de identidad es mucho más dinámico y dependiente del contexto y de los retos a afrontar en cada momento evolutivo de lo que previamente mostraba la investigación sobre los estatus de identidad, que presentaba el «logro de identidad» como el punto final estable y fijo (Marcia *et al.*, 1993). En un plano cultural, además, es posible

que lograr una identidad estable sea una tarea del pasado, porque uno debe estar continuamente reinventándose: «Las oportunidades aparentemente infinitas en el camino de la vida permiten la autorrealización, pero ambivalentemente, sin el establecimiento de compromisos firmes» (Mannerström *et al.*, 2019: 1302).

- Se ha de reconocer y analizar la diversidad de trayectorias hacia la adultez cuando se incluyen en los estudios la combinación de variables psicológicas (como los procesos de identidad) con el logro de roles sociales adultos y otros indicadores sociológicos. El estudio de Vosylis (2018) con jóvenes lituanos resulta paradigmático en este sentido, al mostrar la diversidad de transiciones de rol combinadas con perfiles psicológicos y de dimensiones de la experiencia de adultez emergente. Identifica tres trayectorias que reflejan la rapidez de los procesos de convertirse en adulto: la lenta (lento inicio de cambios en roles sociales y características psicológicas adolescentes), la intermedia (pronto comienzo de cambios de rol, pero con aplazamiento de la paternidad y características de adulto emergente) y la rápida (comienzo temprano de la mayoría de los roles y características de la adultez joven).

Sin negar la aportación de la teoría de la adultez emergente para poner en primer plano las peculiaridades de la transición contemporánea hacia la adultez, hemos de concluir con una llamada a la integración de perspectivas. La teoría de la adultez emergente reclama la promoción y desarrollo de una serie de cualidades y recursos personales indispensables para avanzar hacia el logro de una identidad adulta flexible en un entorno de inseguridad. A la vez, se ha de considerar seriamente un apoyo institucional en esta transición, al tomar en cuenta las condiciones socioeconómicas actuales. Solo así se evitará la aparición de una identidad de adulto emergente permanente, ni adolescente ni adulto, con los derechos y las ventajas de la adultez y la libertad y autonomía suficientes para decidir sobre

asuntos menores, pero sin llegar a asumir nunca las obligaciones y responsabilidades que genuinamente conlleva la adultez.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquilino, W. S. (2006). Family Relationships and support systems in emerging adulthood. En J. J. Arnett y J. L. Tanner (eds.), *Emerging adults in America. Coming of age in the 21st* (pp. 193-217). Washington, DC: American Psychological Association.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to Stand Alone: The Contemporary American Transition to Adulthood in Cultural and Historical Context. *Human Development*, 41: 295-315.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55: 469-480.
- Arnett, J. J. (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. En J. J. Arnett y N. Galambos (eds.), *New directions for child and adolescent development: Exploring cultural conceptions of the transition to adulthood* (pp.63-75). S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Nueva York: Oxford University Press
- Arnett, J. J. (2011). Emerging adulthood(s). The cultural psychology of a new life stage. En L. A. Jensen, *Bridging cultural and developmental approaches to psychology. New syntheses in theory, research, and Policy* (pp. 255-275). New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2015). Identity development from adolescence to emerging adulthood: What we know and (especially) don't know. En K. C. Leans y M. Syed (eds.), *The Oxford Handbook of Identity Development* (pp. 53-64). New York: Oxford University Press.
- Badger, S., Nelson, L. J. y Barry C. M. (2006). Perceptions of the transition among Chinese and American emerging adults. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1): 84-93
- Bynner, J. M. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: the case for Emerging Adulthood? *Journal of Youth Studies*, 8: 367-384.
- Côté, J. E. (2006). Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits to identity formation. En J. J. Arnett y J. L. Tanner (eds.), *Emerging adults in America. Coming of age in the 21st century* (pp. 85-116). Washington, DC: American Psychological Association.
- Coté, J. E. (2014). The dangerous myth of emerging Adulthood: An evidence-based critique of a flawed developmental theory. *Applied Developmental Science*, 18: 4, 177-188.

- Dezutter, J., Waterman, A. S., Schwartz, S. S., Luyckx, K., Beyers W., Meca, A. *et al.* (2013). Meaning in life in emerging adulthood: A person-oriented approach. *Journal of Personality*, 82: 57-68.
- Erikson, E. H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Faas, C., McFall, J., Peer, J. W., Schmolesky, M. T., Chalk, H. M., Hermann, A., ...Grahe, J. (2018). Emerging adulthood MoA/IDEA-8 Scale characteristics from multiple institutions. *Emerging Adulthood*.
- Fierro, D. y Moreno, A. (2007). Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth. Theories and realities. *Journal of Adolescent Research*, 22: 476-503.
- Hendry, L. B. y Kloep, M. (2007). Conceptualizing emerging adulthood: Inspecting the Emperor's new clothes? *Child Development Perspectives*, 1: 74-79.
- INJUVE (2016). *Informe Juventud en España 2016*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Labouvie-Vief, G. (2006). Emerging structures of adult thought. En J. J. Arnett y J. L. Tanner (eds.), *Emerging adults in America. Coming of age in the 21st century* (pp. 59-83). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mannerström, R., Muotka, J. y Salmela-Aro, K. (2019). Associations between identity processes and success in developmental tasks during the transition from emerging to young adulthood. *Journal of Youth Studies*, 22: 1289-1307.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L. y Orlofsky, J. L. (1993). *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. New York: Springer.
- Nelson, L. J. y Barry, C.M. (2005). Distinguishing features of emerging adulthood: The role of self-classification as an adult. *Journal of Adolescent Research*, 20: 242- 262.
- Ozer, S., Meca, A. y Schwartz, S. J. (2019). Globalization and identity development among emerging adults from Ladakh. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 25: 515-526.
- Parameswaran, G. (2019). The social historical roots of the concept of emerging adulthood and its impact on early adults. *Theory & Psychology*: 1-18.
- Serra, E. (2013). La historia de vida como método de estudio en Psicogerontología. *Revista Ibero-americana de Gerontología*, 1: 91-117.
- Schwartz, S. J., Hardy, S. A., Zamboanga, B. L., Meca, A., Waterman, A. S., Picariello, S., ... Forthun, L. F. (2015). Identity in young adulthood: Links with mental health and risky behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36: 39-52.

- Tanner, J. L. (2006). Recentering during emerging adulthood: A critical turning point in Life Span Human Development. En J. J. Arnett y J. L. Tanner (eds.), *Emerging adults in America. Coming of age in the 21st century* (pp. 21-55). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tanner, J. L. y Arnett, J. J. (2009). The emergence of 'emerging adulthood'. The new life stage between adolescence and young adulthood. En A. Furlong (ed.), *Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas* (pp. 39-45). London y New York: Routledge.
- Vosylis, R. (2018). Linking holistic pathways to adult roles with resolution of tasks and features of emerging adulthood: A Person-Oriented Approach. *Emerging Adulthood*.
- Zacarés, J. J. (1999) *Proyecto docente*. Valencia: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València.
- Zacarés, J. J. e Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *Cultura y Educación*, 18: 31-46.
- Zacarés, J. J. e Iborra, A. (2015). Self and identity development during adolescence across cultures. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21: 432-438. Oxford: Elsevier.
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Zacarés, J. J., Serra, E. y Torres, F. (2015). Becoming an adult: A proposed typology of adult status based on a study of Spanish youths. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56: 273-282.

CAPÍTULO 6

RELACIONES DE AMOR MÁS ALLÁ DE LA PASIÓN: VARIABLES INDIVIDUALES Y DE PAREJA

Miguel García Mendiola
Universidad de Valencia, España
(mgm63uned@gmail.com)

Emilia Serra Desfilis
Universidad de Valencia, España
(emilia.serra@uv.es)

ESQUEMA

1. Introducción
2. Una novedosa analogía en el abordaje de las relaciones de pareja
 - 2.1. Bisociación argumentada con el ámbito de la Seguridad Vial
 - 2.2. Propuestas, desde la Psicología, en el ámbito sentimental
 - 2.2.1. Medidas en el terreno de la prevención
 - 2.2.2. Un planteamiento desde la óptica de la intervención
3. Marco conceptual sobre el que se sustenta el presente estudio sobre las relaciones de amor: significados actuales con raíces históricas
4. Características individuales y de pareja: la relación amorosa más allá de la pasión
 - 4.1. Variables demográficas
 - 4.2. Características individuales y de personalidad
5. A modo de conclusión
6. Referencias bibliográficas

I. INTRODUCCIÓN

Se podría pensar que, tras 25-30 años de convivencia, una pareja adquiere un simbólico certificado de «prueba superada» y pone rumbo a lo que debería ser un envejecimiento óptimo y compartido, hasta que el curso vital de alguno de los cónyuges llegue a su fin y se pueda escribir, a partir de ese momento, el epílogo de una vida en común. Pero, lamentablemente, tanto las estadísticas oficiales como multitud de investigaciones imponen un panorama bastante distinto, el cual parece reforzar la tesis de Ceballos (2016), cuando afirma que la «pareja sucede a la par de la existencia humana y, por tanto, la pareja también es un quehacer inacabado» (18).

De ello, por ejemplo, dan cuenta los datos que ofrece el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017), en su resumen anual sobre nulidades, separaciones y divorcios, cuyas cifras son, por sí mismas, suficientemente elocuentes: en el año 2016 se produjeron en España un total de 101.294 casos, esto es, cerca del 60% (57,77%) de las parejas que se formalizan terminarán fracasando. Conviene recalcar el detalle de la formalización, porque estos datos no contemplan aquellas díadas que no se inscriben en ningún tipo de registro y de cuya convivencia, por lo tanto, nada se sabe.

Los matrimonios disueltos por divorcio tuvieron una duración media de 16,1 años, mientras que, en el caso de las separaciones, fue de 21,6 años. El 31,6% de los divorcios se produjeron después de 20 años de relación legal o más, y el 22,2% entre 5 y 9 años. En el caso de las separaciones, el 49,2% tuvo una duración de 20 años o más, y el 14,8%, entre 15 y 19 años. El mayor número en estos dos tipos de procesos, entre cónyuges de diferente sexo, tuvo lugar en la franja de edad entre los 40 y 49 años, tanto en hombres como en mujeres. La tabla 1 ofrece una comparativa de los datos expuestos con los de años anteriores, mostrados por la misma fuente:

TABLA I. NULIDADES, SEPARACIONES Y DIVORCIOS EN ESPAÑA,
ENTRE LOS AÑOS 2012/2016

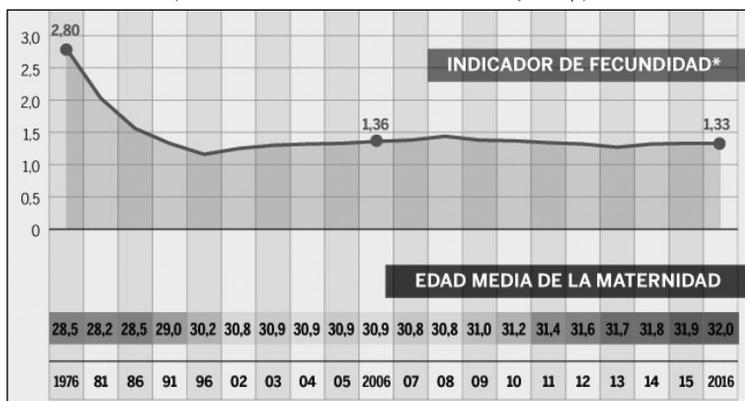
Matrimonios	Año	Nulidades	Separaciones	Divorcios	Total
175.343	2016	117	4.353	98.824	101.294
168.910	2015	144	4.652	96.562	101.357
162.554	2014	113	5.034	100.746	105.893
156.446	2013	110	4.900	95.427	100.437
168.556	2012	133	6.369	104.262	110.764

Parece, además, que se trata de un fenómeno globalizado, pues según Gottman (1998):

La tasa de divorcio en los Estados Unidos es extremadamente alta. Se estima que entre el 50% y el 67% de los primeros matrimonios terminan en divorcio. Para los segundos matrimonios, las tasas de fracaso son aún más altas. Hay fuertes consecuencias negativas, en la separación y el divorcio, para la salud mental y física de ambos cónyuges (...) En los niños, la angustia conyugal, el conflicto y la interrupción se asocian con la depresión, el aislamiento, la escasa competencia social, los problemas de salud, el rendimiento académico deficiente y una variedad de dificultades relacionadas con la conducta. (169)

Por otro lado, también es interesante recabar en otro tema estrechamente relacionado con el ámbito de la relación de pareja, como es el de la evolución de la natalidad. Es un hecho conocido que, en los países desarrollados, los nacimientos han disminuido de forma generalizada en las últimas décadas. En el siglo xx, la tasa de fecundidad en España se redujo en un 75%, pasando de 4,7 a 1,3 hijos por mujer, un dato que mantiene cierta estabilidad hasta el presente. A esto se añadiría el aumento de la edad en la que se es madre por primera vez, actualmente 32 años, tal y como muestran Castillo y Galera (2017) en la figura 1. Las cifras consultadas de 2018 indican que continúa dicha tendencia a la baja, lo que supone el peor dato desde 1941, año en el que comenzaron a realizarse los registros históricos.

FIGURA 1. SERIE HISTÓRICA, TASA DE FECUNDIDAD EN ESPAÑA
(TOMADO DE CASTILLO Y GALERA, 2017)



Se identifican, en este aspecto, como los factores socioculturales más relevantes, el estilo de vida, el porcentaje de mujeres con trabajo remunerado, el incremento en la renta familiar y el porcentaje de población con estudios universitarios. Paradójicamente, el aumento en estos cuatro marcadores de la calidad de vida de las personas tiene como resultado que estas disminuyan su descendencia o, directamente, no tengan. Es, desde luego, un fenómeno complejo y supone que España, en la actualidad, presente una de las menores tasas de natalidad del mundo. No en vano opina Coontz (2005) que «las relaciones entre los hombres y las mujeres han cambiado más en los últimos treinta años que en los tres mil anteriores» (15).

Recapitulando, ambos temas suscitan problemas de gran repercusión, tanto en la vertiente social, como en la de la salud, aunque no parecen ser capaces de provocar las acciones necesarias, bien a nivel de autoridades, bien en la población general, que trataran de solucionarlos. Cabría preguntarse cuál sería la reacción de la sociedad si, retomando las cifras de fracasos en las relaciones de pareja, cerca del 60% de personas que obtienen el permiso de conducción de vehículos, transcurridos entre 10 y 20 años, acabarán su experiencia automovilística de forma traumática o con un fracaso.

2. UNA NOVEDOSA ANALOGÍA EN EL ABORDAJE DE LAS RELACIONES DE PAREJA

Siguiendo a Koestler (citado en Jáuregui, 2012), y su concepto de bisociación, definida como «la combinación de dos o más ideas que nunca se habían conectado de esta manera» (179), se argumenta este proyecto en el cual se asocian los ámbitos de la seguridad vial y el referido a las relaciones sentimentales.

2.1. *Bisociación argumentada con el ámbito de la Seguridad Vial*

En primer lugar, un pequeño resumen histórico tomado de los anuarios estadísticos, en España, de la Dirección General de Tráfico (DGT, 2007) puede ayudar a centrar la exposición: «En el año 1980 se elaboró el primer Plan Nacional de Seguridad Vial y a partir de esa fecha se produjo una disminución en el número de accidentes con víctimas hasta el año 1983, en que se quebró esa tendencia». Si en 1980 fallecieron en España, en siniestros de tráfico, 5.017 personas, en 1989 se llegó a los 9.344, el máximo histórico de siniestros de circulación. Hay que apuntar que, en 2016, el dato fue de 1.810 muertos, esto es, 7.534 personas menos. Excede al propósito de este capítulo el analizar las causas de aquellos datos, pero baste decir que eran tiempos en los que ciertos novedosos fenómenos sociales y sensaciones de libertad distorsionadas actuaban como base en dicho aumento de la mortalidad.

Aun así, al igual que sucede actualmente con el tema de las rupturas de parejas o la baja natalidad, no parecía que provocara demasiada reacción, ni en la población general, ni en las autoridades. Por aquel entonces, era habitual escuchar como explicación al elevado número de personas que perdían la vida en la carretera aludir a un tributo o a un siniestro peaje al progreso social y económico. Es decir, existía la creencia de que aquello era poco menos que normal e inevitable.

Desde la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, mediada la década de los años ochenta, se iniciaba un proyecto cimentado

en una directiva de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el cual definía el accidente como un problema de salud con unos altos niveles de evitabilidad. Con el lema de campaña «El accidente no es accidental», se proponía que las investigaciones e intervenciones debían dirigirse hacia la prevención como modelo prioritario.

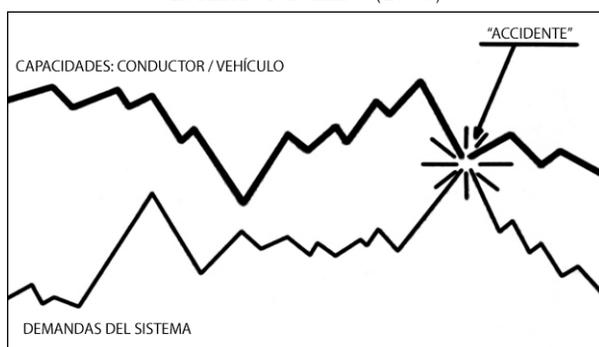
Se trataba, por lo tanto, de cambiar las creencias y esquemas que imperaban en ese terreno, sobre que el accidente escapa de nuestro control, es imprevisto, inevitable u obedece al azar, ya que, implícitamente, llevaba a la pasividad, la resignación o la habituación. Así, conducir un coche habiendo tomado alcohol y/o drogas, tener un siniestro y llamarlo accidente suponía un grave error. Al plantearlo, en cambio, como el desenlace normal de una imprudencia, se pretendía devolver la percepción del control al sujeto, además de apelar a su responsabilidad. Como escribió Frankl (1979):

La libertad se encuentra en peligro de degenerar en mera arbitrariedad salvo si se ejerce en términos de responsabilidad. Por eso, yo aconsejo que la Estatua de la Libertad, en la costa este de los EE.UU., se complemente con la Estatua de la Responsabilidad en la costa oeste. (151)

Análogamente, tanto en el tema de la relación de pareja, como en el de la natalidad, el diagnóstico vendría a ser el mismo que entonces: lo que está pasando en la actualidad es normal y, en base al comentado lema de la OMS, podría decirse en referencia al primero de los dos ámbitos que «la ruptura no es accidental».

La figura 2 expone un modelo muy utilizado al tratar el fenómeno del tráfico. Simboliza la idea de Blumenthal (Montoro, Alonso, Esteban y Toledo, 2000) de relacionar, por un lado, el nivel de las capacidades del conductor y, por otro, las exigencias a las que lo somete el entorno. De este modo, cuando estas últimas superan a las primeras sobreviene el accidente o siniestro.

FIGURA 2. GRÁFICA DE BLUMENTHAL. TOMADO DE MONTORO, ALONSO, ESTEBAN Y TOLEDO (2000)

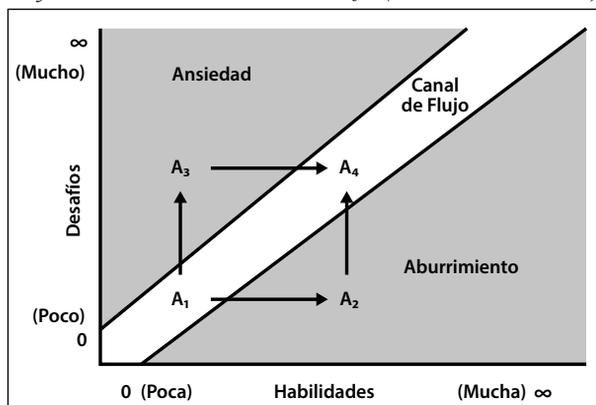


Este argumento, tan simple como excelente, encaja a la perfección en el terreno de la relación de pareja: por un lado, excesivas demandas del sistema y, por otro, capacidades limitadas de las personas para hacerles frente.

Además, esta idea se puede complementar con la que Csikszentmihalyi (1996) utilizó para representar su concepto de «canal de flujo», basado en el principio de que «ni el aburrimiento ni la inquietud son experiencias positivas» (120), tal y como muestra la figura 3. Su gráfica sobre desafíos y habilidades complementa la de Blumenthal, mostrando el aspecto dinámico en el que se desenvuelven las relaciones sentimentales. Así, un nivel alto de demandas del sistema provocará en la persona emociones relacionadas con la ansiedad y el estrés, favoreciendo como desenlace el accidente o el conflicto relacional. Ahora bien, por el contrario, un nivel escaso de demandas del sistema o de la actividad ocasionará sentimientos relacionados con el aburrimiento que, en el caso del tráfico, se transforma en buscar situaciones de riesgo y, en el de la pareja, produce falta de compromiso con respecto a la vida en común. De este modo, el estado óptimo de la convivencia se desarrollaría dentro de los límites del «canal de flujo».

Serían estas, por lo tanto, las dos direcciones en las que habría que poner los esfuerzos de solución, tal y como sucedió en el dominio de la seguridad vial, esto es, tratar de reducir las demandas del entorno y de aumentar las capacidades de los sujetos.

FIGURA 3. GRÁFICA DEL CANAL DE FLUJO (CSIKSZENTMIHALYI, 1996)



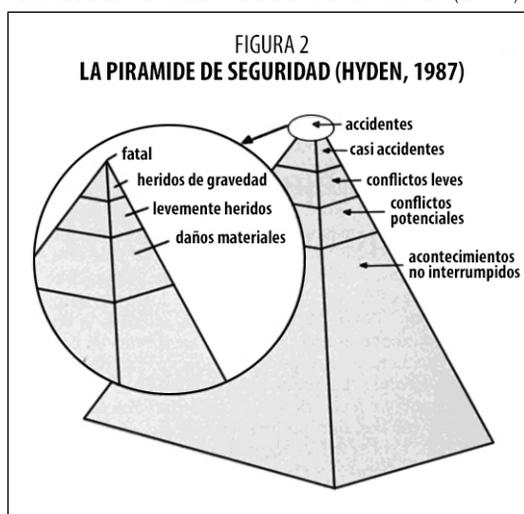
En Montoro *et al.* (2000) se describe el papel que juega cada uno de los tres factores que intervienen en el fenómeno del tráfico, esto es, la persona, el vehículo y la vía. Se le atribuye al sujeto entre el 71% y el 93% de responsabilidad en los sucesos viales y, defendiendo nuestra propuesta, algo similar sucedería en los asuntos maritales. Por mantener las similitudes de ambos ámbitos, las vías en las que se desplazan los vehículos tomarían un significado parecido al hablar de las parejas, esto es, el contexto social, cultural e histórico en el que se desarrolla la relación.

En cuanto al vehículo, la comparación debe ganar en flexibilidad, ya que el medio mecánico del primer ámbito se sustituye por el cognitivo-emocional en el segundo. Desde luego que es importante conocer el vehículo con el que uno se desplaza, no menos fundamental resulta saber gestionar las emociones y pensamientos que nos dirigen, ya que nos permiten transitar por la vida de manera más o menos adaptativa.

En este sentido, Goleman (1996: 15) propone como meta «dotar de inteligencia a la emoción», Gottman y Silver (2000: 17) hablan de «matrimonios emocionalmente inteligentes» y posteriormente Rojas (2016: 62) advierte que «hoy asistimos a este analfabetismo sentimental, sobre todo en el hombre. Es un desconocimiento de los principales componentes de esta materia, que va a dar como resultado una cascada de parejas rotas».

Asimismo, y continuando con la bisociación, la figura 4 expone otro de los modelos empleados en el ámbito de la seguridad vial y que de nuevo encaja en el terreno de las relaciones sentimentales. En ambos ambientes, antes del «accidente» ocurren otros fenómenos, los llamados «incidentes», esto es, aquellos eventos que no han supuesto daño o lesión, pero que han comportado un elevado margen de riesgo. Son, como dicen Montoro *et al.* (2000: 32), «la antesala del accidente». Posiblemente, estas conductas, por la falta de consecuencias, se normalicen y se mantengan en el tiempo, creando un «estilo de conducción» (o de convivencia) que lleve implícito un alto riesgo. Es decir, existiría un «continuo de gravedad», desde las situaciones que se desarrollan ininterrumpidamente hasta el percance.

FIGURA 4. MODELO DE EVALUACIÓN DE LA SEGURIDAD DE LA PIRÁMIDE DE HYDEN. TOMADO DE MONTORO *ET AL.* (2000)

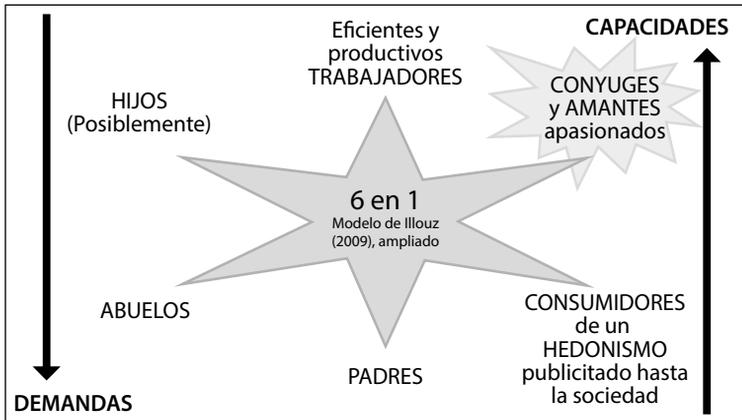


Así pues, tanto el siniestro de tráfico, como la ruptura de una relación, no son el resultado de la acción de una simple variable, sino el de la conjunción de varias (o de muchas) de ellas, en relación con cualquiera de los tres factores antes comentados. Lo importante es que, en la gran mayoría de los casos, es la consecuencia de fallos predecibles y, por lo tanto, controlables y evitables. Al hilo de lo expuesto, y como comentan Gottman y Silver (2000), «nuestra idea

de cuál es nuestro lugar en el mundo se basa en gran medida en los diversos papeles que interpretamos» (273). En este sentido, es innegable la dificultad que supone en la actualidad, para los componentes de una pareja, ser al mismo tiempo «eficientes y productivos trabajadores durante el día y amantes apasionados por la noche, consumidores de un hedonismo que la publicidad se encarga de mantener alerta», tal y como refiere Illouz (2009: 31).

Además, en el más que probable caso de tener descendencia, hay que añadir el multifacético y complejo papel de ser padres. Cuatro roles que pasan a ser seis, en no pocos casos, al tener en cuenta que dichos cónyuges pueden ser también hijos (cuidadores de sus propios padres, por ejemplo) y abuelos (con funciones tales que emulan, y a veces superan, a las de los propios progenitores), tal y como muestra la figura 5.

FIGURA 5. MODELO AMPLIADO DE ILOUZ (2009) SOBRE LOS ROLES QUE AFECTAN A LAS PAREJAS



Gottman y Silver (2000) reflexionan al respecto de las posibilidades de divorcio, advirtiendo que «son tantas, que todas las parejas casadas (incluyendo aquellas satisfechas en su relación) deberían hacer un esfuerzo extra para mantener sólido su matrimonio» (18), añadiendo que, lamentablemente, a menudo «un buen matrimonio se da por sentado, no se valora y no se le dedica el respeto y el cuidado que merece y necesita».

Como conclusión después de intentar describir las similitudes entre los dos ámbitos se podrían destacar dos ideas:

- a. La evitabilidad de una parte importante de las rupturas de parejas (o de los siniestros de tráfico), si se adoptan social y personalmente las medidas adecuadas.
- b. Pese a las estadísticas, y como apuntan Montoro *et al.* (2000), no se pueden ni se deben sacar conclusiones negativas de la utilización de los vehículos con motor. En la misma línea, en palabras de Marina (2004):

El miedo a un fracaso en la relación de pareja hace que cada uno de sus miembros invierta poco en ella, se vuelva *reservón*, manteniendo su posible retirada. El posible divorcio está tan presente desde el comienzo, que les fuerza a prepararse para él, con lo que aumenta la posibilidad de que realmente ocurra. Es un caso más de profecía que se cumple por el hecho de anunciarla. (125)

2.2. *Propuestas desde la Psicología, en el ámbito sentimental*

Los siguientes párrafos tienen como hilo conductor el ámbito de la prevención y la intervención, refiriéndose a la implementación de estrategias y acciones que pudieran reducir, tanto la problemática tratada, como sus consecuencias negativas. Montoro *et al.* (2000: 331) afirman que «existe un vacío, y a veces divorcio, entre los resultados de la investigación en seguridad vial y la puesta en práctica de medidas apropiadas».

Hoy en día, desde luego, cabría la pregunta, dentro del ámbito sentimental, sobre cuántas parejas habrían oído hablar, por ejemplo, del «factor general de comunicación interpersonal, intercambio y apoyo» del que habló Sternberg (1989), hace treinta años. Tal y como se comentó, el tiempo de convivencia en el que se presenta la ruptura está entre 10 y 20 años y las edades de los cónyuges oscilan entre los 40 y 50 años. Para poder implementar medidas efectivas es fundamental conocer qué está pasando en tales momentos de la relación. En el tema del tráfico, por ejemplo, las investigaciones

indican que los conductores con más de 10 años de experiencia han olvidado un porcentaje elevado de normas y señales. ¿Sucedo algo parecido en las parejas, en referencia, por ejemplo, a la rutina y el aburrimiento, el exceso de confianza o la no percepción del riesgo?

Gottman y Wayne (2000) advierten que, durante el ciclo vital de una pareja, en cuanto a su satisfacción marital, se dan «dos periodos críticos (...) los primeros 7 años de matrimonio, durante los cuales ocurre la mitad de todos los divorcios (...) y en la mediana edad, cuando las personas a menudo tienen hijos adolescentes» (737). No en vano se habla de este último periodo como el punto más bajo en la satisfacción conyugal durante el curso vital de la pareja.

La educación, que, referida al ámbito de la relación de pareja, quizás se podría llamar marital o conyugal, se presenta como el mejor medio para abordar el factor humano, desde la perspectiva preventiva. Como señala Tonini (2006), «la formación permanente de los cónyuges es una tarea urgente que queda pendiente en nuestra sociedad» (265). En el terreno de la seguridad vial se hablaría de «reciclaje».

Por otro lado, dado el poder de las series de televisión en la creación de modelos, actitudes y creencias, cuando los que se transmiten no son adecuados, por no decir nefastos, traen como consecuencias, entre otras, la vulnerabilidad de los sujetos o el aumento de conductas de riesgo. Es decir, si por un lado no existe comunicación entre la investigación y la realidad social y, por otro, los potentes modelos de comportamiento de los medios de masas son lamentables, los resultados no deberían de sorprender a nadie. Basta pensar en cualquiera de los programas de televisión actuales que tratan el tema del amor, en su constante trivialización, para suscribir las palabras de Rojas (1997): «Su uso, abuso, falsificación, manipulación y adulteración han conducido a una suerte de desconcierto que ha dado lugar a una tupida red de contradicciones» (17). El mismo autor, en el prólogo de su obra, dice que se ha producido una «socialización de la inmadurez sentimental». Conviene reparar que la cita es de 1997.

a) *Medidas en el terreno de la prevención*

Se describe una posible propuesta, denominada Programa de Prevención y Mejora de Relaciones o PREP (*Prevention and Relationship Enhancement Program*), un enfoque basado en la investigación científica para enseñar a las parejas (prematrimoniales o maritales) cómo comunicarse de manera efectiva, trabajar en equipo para resolver problemas, gestionar conflictos sin dañar la cercanía y preservar o mejorar el compromiso y la amistad. En España, se recogieron sus enseñanzas en la obra de Markman, Stanley y Blumberg (2000).

Si bien los programas de terapia conyugal parecen ser efectivos para reducir la angustia matrimonial, los datos sobre el resultado a largo plazo indican que en muchos casos la terapia se realiza demasiado tarde para reparar el daño de años de conflicto destructivo. En palabras de Markman (citado en Marina, 2012): «Durante mucho tiempo la psicología de la familia se dedicó fundamentalmente a tratar los problemas familiares. Fui el primero en cambiar este enfoque «curativo» (...) por un enfoque «preventivo». Lo ideal es poder evitar los conflictos antes de que surjan» (27). Así, al proporcionar intervenciones preventivas, se rentabilizan periodos en los que las parejas pueden buscar nuevas habilidades y hábitos para formar. Además, en estas etapas, normalmente, se cumplen algunas condiciones de gran importancia, como que la pareja todavía está feliz o al menos en las primeras etapas de angustia, que las personas son más jóvenes, que ambos presentan un bajo nivel de desconexión o que aún mantienen niveles de compatibilidad altos.

Así pues, la propuesta del PREP comprende dos áreas de contenido clave, con el objetivo de reducir riesgos y aumentar la protección, tal y como expone la tabla 2:

TABLA 2. ÁREAS DE CONTENIDO DEL PREP

Áreas que pretenden disminuir el riesgo	Áreas que pretenden aumentar la protección
<ul style="list-style-type: none"> • Señales de peligro de interacción. • Teoría de la comunicación. • Problemas clave y gestión de conflictos. • Solución de problemas y clarificación de expectativas. • El perdón lo hace posible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso, prioridades y sacrificio. • Preservar la amistad. • Mantener la vida viva. • Sensualidad y sexualidad. • Intimidad espiritual y religiosa. • Exploración de creencias básicas.

Al saber qué pone en riesgo a las parejas, existe la esperanza de ayudarlas a superar las dificultades. Este autor apunta cuatro beneficios clave de la educación premarital:

- Disminuir las decisiones impulsivas, aumentando el tiempo de reflexión junto con el descubrimiento y fomento de otras soluciones.
- Enviar a las parejas el mensaje de que el matrimonio importa.
- Dotar a las parejas, con el aprendizaje de distintas estrategias, de herramientas efectivas de ayuda que pudieran ser necesarias en el futuro de su relación.
- He de confirmar que el entrenamiento prematrimonial puede reducir los riesgos de sufrimiento o interrupción marital posterior.

Por lo tanto, el objetivo de dicho programa es modificar o mejorar algunas de las dimensiones de las relaciones de pareja, sabiendo de su vinculación con la salud familiar y partiendo de la base que ni el éxito matrimonial es una cuestión de suerte, ni el fracaso un misterio. Según indican los autores, ciertas variables prematrimoniales (o maritales tempranas) pueden diferenciar entre las parejas a las que les irá bien la relación y aquellas que no, con una precisión de entre el 80% y el 94%, delimitándose así los principales factores de riesgo. De hecho, según Markman (citado en Marina, 2012): «La regulación de las emociones negativas es muy importante para la buena marcha de una pareja» (28).

b) *Un planteamiento desde la óptica de la intervención*

El modelo elegido como ejemplo de intervención en el ámbito de sentimental es el presentado por Gottman y Silver (2000). Esta obra tiene como objetivo, según los propios autores, «descubrir la verdad sobre el matrimonio» y la pretensión de responder a preguntas, entre otras, como: «¿Por qué algunas relaciones funcionan, mientras que en otras se oye un *tic tac* como en una bomba de relojería? ¿Cómo evitar que un matrimonio se hunda o cómo rescatar a un matrimonio que naufraga?» (16). A raíz de sus investigaciones aseguran que pueden predecir el divorcio de un matrimonio con una precisión del 91%. Asimismo, plantean que «una pareja emocionalmente inteligente (es decir, que sabe comprender y respetar al compañero y la relación) tiene más probabilidades de ser feliz en su unión» y, lo más importante, que «una pareja puede aprender esta habilidad» (18). De nuevo, pues, aparece la máxima de Goleman de «dotar de inteligencia a la emoción» como una guía recomendable, en este caso, en el ámbito sentimental.

Ante la pregunta de por qué fracasan la mayoría de las terapias matrimoniales, en base a presentar distintas estadísticas de efectividad en diversos tipos de procedimientos habitualmente empleados, los autores enumeran algunos mitos sobre el matrimonio. Así, por ejemplo, estos autores plantean que «incluso las parejas felizmente casadas pueden tener peleas a gritos. Las discusiones, aseguran, no necesariamente dañan al matrimonio» (Gottman y Silver, 2000: 26), pero indican que debe darse una «preponderancia de sentimiento positivo» (36). Así, «sea cual sea el tema sobre el que discuten, ambos reciben el mensaje de que son amados y respetados, con defectos incluidos» (171). En el mismo sentido, tratan de desmitificar aspectos como que «las neurosis o los problemas de personalidad arruinan el matrimonio», que «los intereses comunes mantienen unida a la pareja», que «la infidelidad es una causa principal de divorcio», que «los hombres no están biológicamente “hechos” para el matrimonio», que «hombres y mujeres son de distinto planeta», entre otras.

Los siete principios que estos autores proponen para vivir exitosamente en pareja y que dan nombre a su obra, sucintamente, se muestran en la tabla 3:

TABLA 3. LOS SIETE PRINCIPIOS (GOTTMAN Y SILVER, 2000)

1º	Mejorar los mapas de amor	Supone el conocimiento del mundo íntimo del compañero y que ambos adjudiquen un amplio espacio cognitivo a su matrimonio.
2º	Cultivar el cariño y la admiración	Implica conservar la sensación de que el otro miembro de la pareja es digno de ser respetado y admirado. Representa crear una reserva de sentimientos positivos, para cuando lleguen los momentos difíciles.
3º	Acercarse al otro	Es la base de la conexión emocional con la pareja, de la pasión y de una satisfactoria vida sexual. Contribuye a crear los «ahorros» necesarios en esa hipotética «cuenta bancaria emocional».
4º	Aceptar la influencia del otro	Implica, entre otros aspectos, el reparto del poder, aprender a ceder y el fortalecimiento de la amistad. Supone elegir el «nosotros» por encima del «yo».
5º	Resolución de los problemas «solubles»	Entraña el empleo de la escucha activa, los buenos modales, la empatía y el encontrar la estrategia adecuada en aquellos desacuerdos «situacionales», esto es, en los que no existe un conflicto subyacente que pueda intensificar la disputa.
6º	Salir del estancamiento provocado por los problemas irresolubles	El objetivo no consiste en solucionar el conflicto, sino en pasar del estancamiento, producido por el incumplimiento de las expectativas y los sueños, al diálogo. Supone aprender a vivir con el problema.
7º	Crear un sentido de trascendencia	El matrimonio no consiste únicamente en educar a los hijos, dividir las tareas, saber vadear los conflictos y hacer el amor; tiene también dimensiones espirituales.

En la base de su programa, «basado en lo que hace prosperar un matrimonio, en lugar de los factores que lo hacen fracasar» (Gottman y Silver, 2000: 34), dicen que «subyace una sencilla verdad: los matrimonios felices están basados en una profunda amistad (...) muestran gran consideración el uno por el otro y expresan su amor no solo con grandes gestos, sino con pequeños detalles cotidianos» (35). Concluyen que «la clave para reanimar una relación o ponerla a prueba de divorcios no reside en cómo manejamos las discusiones, sino en cómo se comporta un cónyuge con el otro cuando no están discutiendo» (63).

En esta línea, son muy esclarecedoras una serie de señales que enumeran, como predictoras del divorcio, entre las que cabe destacar la que identifican como los Cuatro Jinetes del Apocalipsis, esto es, la crítica, el desdén o desprecio, la actitud defensiva y la actitud evasiva (Gottman y Silver, 2000: 43).

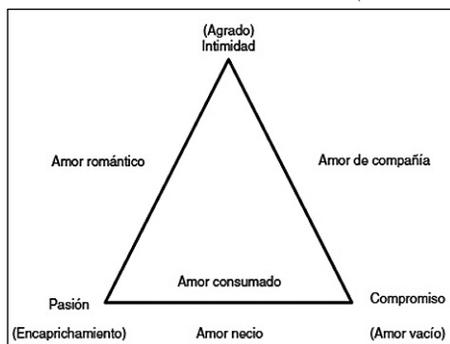
3. MARCO CONCEPTUAL SOBRE EL QUE SE SUSTENTA EL PRESENTE ESTUDIO SOBRE LAS RELACIONES DE AMOR: SIGNIFICADOS ACTUALES CON RAÍCES HISTÓRICAS

La pretensión de investigar el amor no es nueva. De hecho, para referirse a los antecedentes históricos de esta «compleja experiencia» (Sternberg, 1989: 14), nos podemos remontar a la época de la historia que se desee, por lejana que esta sea.

Por ello, a modo de breve exordio, es interesante nombrar algunas de las investigaciones relevantes en este terreno, como la de Rubin en 1970, pionero en pretender medir este constructo mediante su escala *Loving and liking* o el modelo teórico de Lee en 1973, en el que diferenciaba tres estilos amorosos básicos o *primary colours*. Tomando la propuesta de Lee como base, Hendrick y Hendrick desarrollaron en 1986 un instrumento para la medición de los estilos de amor, el cual posibilitaría establecer un perfil personal sobre la actitud hacia dicha emoción. Ahora bien, si hay un autor que destaca por haber desarrollado, quizás, el modelo explicativo más conocido y aceptado al respecto, es Sternberg (1989, 2000).

Su Teoría Triangular del Amor plantea que este puede ser descompuesto en tres componentes: Pasión, Intimidad y Decisión-Compromiso. La figura 6 muestra tanto la distribución de los tres tipos principales de amor (producto de dichos componentes), como la ubicación de los formados por las distintas combinaciones de estos.

FIGURA 6. TEORÍA TRIANGULAR DEL AMOR (STERNBERG, 1989)



Así, contando tanto los tipos principales, como las posibles combinaciones, Sternberg (1989: 47) presenta siete tipos de amor, incluido el que supone la no existencia de ninguno de los tres, al que llama «No amor o ausencia de amor». En palabras de Sternberg (1989: 36), cada uno de ellos «tiene diferentes propiedades» y todos son necesarios para experimentar amor hacia la pareja. Uno de los aspectos más interesantes de esta teoría es el de ser capaz de describir un curso temporal de los tres tipos principales, pues «cada uno a través del tiempo produce casi inevitablemente cambios en la naturaleza de la relación amorosa» (53).

Por lo tanto, igual que se admite que la vida implica un proceso de cambio continuo, una relación de pareja o un matrimonio, también debe percibirse del mismo modo. Así, por ejemplo, «la intimidad y el compromiso tienden a ser relativamente estables en relaciones próximas, mientras que la pasión tiende a ser relativamente inestable y puede fluctuar de forma imprevisible» (44).

Esta concepción tripartita del amor, bien en la Teoría de Sternberg, bien en la de Lee, tiene como referencia histórica la antigua Grecia, concretamente el periodo que abarcaría los siglos V y IV a.C. Puede ser relevante conocer aquellos significados y poder percibir las similitudes de aquellas creencias con las nuestras:

- EROS: el componente semántico que produce nombres, verbos y adjetivos referidos al deseo. Se personificó en el nombre del dios griego, predecesor del Cupido romano, y está muy

relacionado con el ámbito sexual. También expresa un estado de ánimo o una situación cuya duración es incierta.

- PHILIA: viene asemejado al actual «querer» y puede tener o no un componente sexual, pues se refiere al campo de la comunidad humana, de las relaciones de afecto. Es un término que indica relación de grupo, estable y que incluye el aprecio, permitiendo al amante convertirse en amigo, una evolución que dará a la relación estatus de reciprocidad.
- ÁGAPE: en palabras de Sócrates, supone la «tensión entre Eros y Ágape, entre el deseo de recibir y el de dar». Este mismo término lo emplearían los primeros cristianos para referirse a la comida de fraternidad que incluían en sus reuniones y que, precisamente, buscaba cimentar los vínculos entre sus miembros. Otro sinónimo que se puede añadir es STORGE o amor familiar, una fuerza que puede aplicarse a toda clase de relaciones humanas. Todos ellos indican aprecio, comunidad o respeto, destacando una bipolaridad que contrasta con la fuerza unidireccional del amor erótico o meramente pasional.

Por otro lado, es obligado dedicarle, por lo menos, unas líneas a otros dos momentos históricos de gran relevancia en la evolución del amor romántico, tal y como lo conocemos hoy. Así pues, comentar en primer lugar la influencia del Amor Cortés (*Amour Courtois*), cuyo nombre fue propuesto por Gaston Paris, en 1883, pero que se remonta a las cortes condales, ducal o principescas de Francia, en la Baja Edad Media (siglos XII al XV). Supuso un fenómeno contracultural, aunque no de masas, que introducirá cambios profundos y de consecuencias desconocidas, entre otros ámbitos, en la percepción del amor dentro de la relación de pareja, especialmente en cuanto al papel de la mujer en la sociedad cristiana. Según Markale (2006: 24), nace el «servicio de amor»: la mujer deja de ser presa y se convierte en premio. Para el varón supone cambiar su papel tradicional de dominancia por una relación cercana a la de vasallaje para con su dama, pues ella será la que elija a su preferido de entre los pretendientes.

En segundo lugar, se comenta la revolución en el ámbito socio-cultural, cuyas repercusiones se mantienen con plena vigencia en la actualidad, que supuso la entrada en escena, a finales de siglo XIX y principios del XX, de los Estados Unidos de América y su papel protagonista en la conexión entre el amor romántico y dicha sociedad, estructurada en base al capitalismo. Illouz (2009) analiza cómo, en un corto espacio de tiempo, hombres y mujeres observaron y vivenciaron alterarse instituciones, esquemas e, incluso, valores aprendidos como básicos e inmutables. De este modo, al fusionarse el ideal romántico con los múltiples cambios socioeconómicos, comienza a producirse «la mercantilización del romance» (28), la cual utiliza para nutrirse los temas e imágenes de la nueva utopía colectiva de abundancia e individualismo, siendo el modo de experimentar este nuevo concepto del romance la puesta en práctica de los ritos de consumo. Basta reflexionar sobre la influencia que ejercen sobre todos nosotros industrias como la del cine y la ficción romántica, el automóvil y su capacidad para gozar de la intimidad en público o la todopoderosa publicidad.

4. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES Y DE PAREJA: LA RELACIÓN AMOROSA MÁS ALLÁ DE LA PASIÓN

¿Por qué no es bastante fuerte el amor para mantener unidas a las parejas? (Beck, 1990: 15) ¿Cómo pasa una pareja de la ilusión a la desilusión, del encantamiento al desencanto, de la satisfacción suprema a la insatisfacción? (47) preguntas como estas motivaron esta investigación, ya que, como el mismo autor indica, «aunque el amor es un incentivo poderoso (...) no constituye en sí mismo la esencia de la relación, pues no provee las cualidades y aptitudes personales que son decisivas para sustentarla y hacerla crecer» (16). De hecho, este investigador, en su práctica clínica, intenta preparar para cada pareja un «perfil cognitivo» que le permita entender sus conflictos, es decir, trata de saber cómo son dichas personas y la convivencia que mantienen.

Así, en base a la investigación de García-Mendiola (2019), realizada en la ciudad de Valencia (España), se presentan una serie

de características, tanto a nivel de variables demográficas, como de personalidad e idiosincráticas, que permiten conocer mejor a las personas que permanecen juntas más allá de los primeros años. Para ello, se analizó una muestra de 289 parejas, repartidas en dos cohortes: 176 que mantenían su relación un periodo de 25-30 años y 113 cuya convivencia alcanzaba los 50 años o más. Además de obtener resultados que reforzarían, entre otros, los descritos por las teorías de los autores antes citados, este trabajo contiene algunos aspectos innovadores en el tratamiento de los datos, que permitirían conocer, no solo las similitudes y diferencias de las personas a nivel individual, sino dentro de la propia díada. Así, y puesto que la muestra estaba formada por parejas estables, restando la valoración de la mujer a la del hombre, se podían obtener tres posibles valoraciones que permitían conocer aspectos de la realidad interna de la pareja y que, sin dichos análisis, quedarían ocultos.

4.1. Variables demográficas

Se comentan los resultados obtenidos en diversas variables demográficas, que perfilan distintos aspectos constitucionales de las parejas estudiadas.

Así pues, en cuanto al factor «edad», el análisis inter-cónyuges de la cohorte «25-30 años» develó que en la mayoría de las díadas el hombre era mayor en años a su mujer, en el 67,6% de los casos. Esta misma condición en la otra generación era del 89,4%. Se observa, por lo tanto, una evolución de las costumbres socioculturales hacia posiciones menos rígidas, en las que la edad de los contrayentes, si bien mantiene un patrón clásico, tiende a dejar de ser un aspecto tan relevante para la posible formación de una familia. El resto de los resultados se muestran en la tabla 4, en la que también destaca el cambio en la proporción de parejas, en ambos grupos, en la que ella es mayor en años que él.

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DEL FACTOR «EDAD» EN AMBOS GRUPOS

Descripción	Cohorte «25-30 años»	Cohorte «50 años o más»
	Porcentajes	
Mujeres > Edad	19,3%	5,3%
Misma edad	13,1%	5,3%
Hombres > Edad	67,6%	89,4%

En cuanto al factor referido a la descendencia habida en la relación, como representa la figura 7, si bien en ambas generaciones el nivel de «Dos o tres hijos» resultaba ser el mayoritario, los dos grupos diferirían significativamente en la descendencia habida. En la cohorte «25-30 años», se contabilizaban con un hijo el 15,9%, con 2 o 3 el 78,4% y con más de 3 el 5,7%. En el grupo «50 años o más», con un hijo el 12,1%, con 2 o 3 el 63,7% y con más de 3 el 15,2%. Obsérvese (como señalan las flechas de la figura 7) que en los niveles extremos («Un hijo» y «Más de tres hijos»), las cantidades se invierten, lo que concuerda con las conclusiones de los estadísticos comentados sobre la evolución de los índices de natalidad y el cambio en la pirámide poblacional a lo largo de las últimas décadas.

Otro de los factores analizados se refiere al nivel de formación académica alcanzado por los participantes en el estudio, organizados en tres categorías: primarios, secundarios y superiores. Como se observa en la figura 8, el subgrupo mayoritario pasa de ser el de «estudios primarios» en la generación de las personas de más edad, al de «estudios secundarios» en los sujetos más jóvenes. También destacan las diferencias en los niveles «secundarios» y «superiores» de ambas cohortes. Todo ello dejaría patente las distintas oportunidades de formación de las personas de ambas generaciones, resultados que parecen consecuentes con los momentos históricos vividos por los dos grupos.

FIGURA 7. RECUENTO DEL NÚMERO DE HIJOS EN LAS DOS GENERACIONES

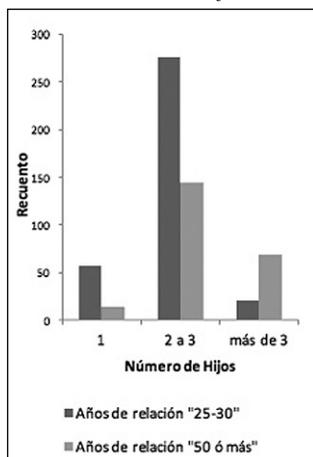
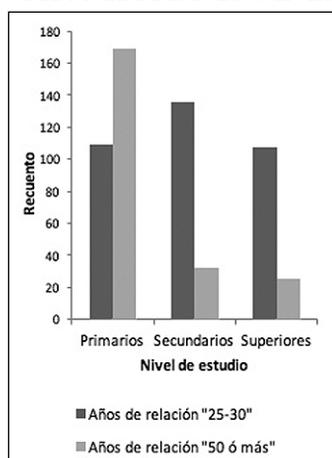


FIGURA 8. RECUENTO DEL NIVEL DE ESTUDIOS EN LAS DOS GENERACIONES



Sin abandonar este factor, pero tomando como base las divergencias y coincidencias entre ambos miembros de la pareja, según la fórmula ya comentada, se encontraron los resultados que muestra la tabla 5.

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DEL FACTOR «DIFERENCIA DE ESTUDIOS», EN AMBOS GRUPOS

Descripción	Cohorte «25-30 años»	Cohorte «50 años o más»
	Porcentajes	
Mujeres > Estudios	22,7%	8,8%
Mismos estudios	59,1%	75,2%
Hombres > Estudios	18,2%	15,9%

Asimismo, también resalta que la homogamia educativa, es decir, las parejas en las que los dos tienen el mismo nivel de estudios, sea la opción mayoritaria en ambas generaciones, coincidiendo este punto con diversas investigaciones, como la de Domínguez (2012: 35), en cuanto a que «predominan las parejas de la misma generación, con un nivel de estudios parecido y un nivel de inteligencia similar», o la de Illouz (2009: 304), para quien la educación «es un atributo que se considera necesario en una pareja (...) A diferencia del capital económico, la educación se presta más a ser considerada como un factor que refleja ciertos rasgos de personalidad», comportándose el nivel educativo como un factor relevante en el proceso de selección de la pareja.

4.2. Características individuales y de personalidad

En vistas al objetivo de identificar el perfil individual de las personas que formaban las parejas de las dos generaciones estudiadas y, asimismo, al de poder comparar y establecer posibles diferencias y similitudes entre ellos, se planteó la medición de diversas variables dependientes, 23 en concreto, agrupadas en distintos constructos psicológicos. Así, se analizaron los rasgos de la persona madura, mediante el cuestionario de Zacarés y Serra (2015), la resiliencia a través de una versión de la Escala de Connor-Davidson (2003), la satisfacción con la vida (Diener *et al.*, 1985) y los cinco grandes rasgos de personalidad con la prueba de Costa y McCrae (NEO-FFI, 1992). Añadir a estos dos cuestionarios más, referidos a la relación de pareja, como son la Escala Triangular del Amor (Sternberg, 1989)

y la Escala de Ajuste Diádico, en la versión breve de Santos-Iglesias *et al.* (2009).

Otro de los aspectos novedosos de la investigación de García-Mendiola (2019), consistente en analizar los ítems más representativos que componen las dimensiones de dichos constructos psicológicos, tanto a nivel individual, como inter-cónyuges, permitió confirmar la complejidad interna de las relaciones sentimentales. Así, por un lado, el estudio de lo que opinaban todas las parejas de cada ítem en concreto permitiría reflejar un posible «efecto de generación», mientras que, con el análisis de la valoración del global de preguntas de la prueba, bien del sujeto, bien de la pareja, se podrían conocer las peculiaridades idiosincráticas y el nivel de los principios de similaridad y complementariedad existente entre los cónyuges.

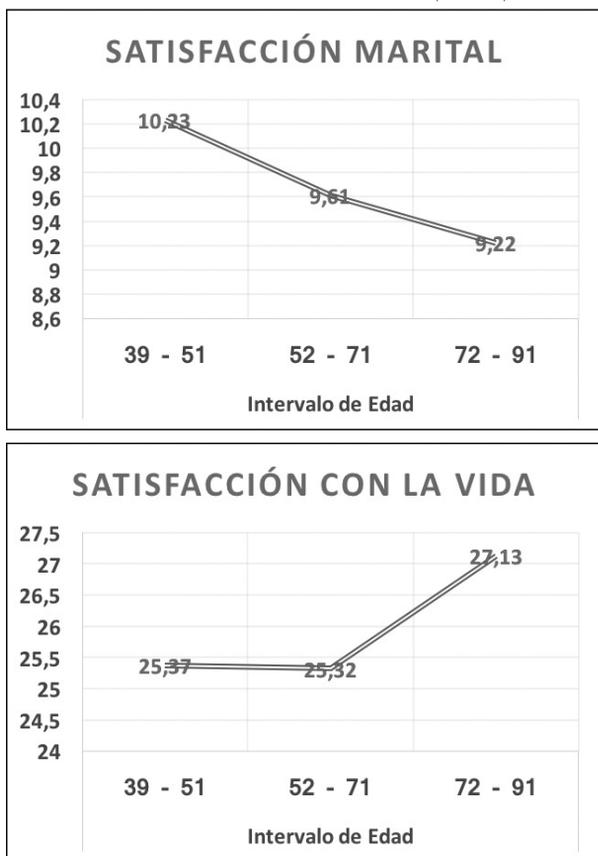
De este modo, a nivel individual, se pudo conocer que los sujetos de ambos grupos valoraban positivamente los ítems cuyo enunciado expresa una condición o cualidad entendida socioculturalmente como deseable, mientras que ocurría lo contrario con aquellas preguntas que presentan características negativas o indeseables. Yela (1997: 8), a este respecto, apunta a la posible influencia de una serie de sesgos, entre otros, el de la «defensividad del yo», el de «deseabilidad social», la «disonancia cognitiva» o el de «aquiescencia».

En cuanto a las valoraciones de las diferencias entre cónyuges, la opinión de los miembros de una misma pareja coincidía en la mayoría de las preguntas y en ambos grupos, bien se trata de enunciados percibidos como deseables o no; dicho de otra forma, no se podía hablar de un posible «efecto de cohorte». Ahora bien, en cuanto a la cifra de acuerdos que cada una de las parejas reunía en la totalidad de respuestas que forman los distintos cuestionarios, el estudio señalaría que ninguna de ellas, en ambas generaciones, ni había coincidido en todas las valoraciones, ni tampoco había opinado de forma diferente en el 100% de las cuestiones. El porcentaje de acuerdos variaba según fuera el constructo medido, mostrando que no era posible decantar la balanza, ni a favor del principio de similaridad de las personas que forman la pareja, ni al que apuesta por su complementariedad.

Es más, al agrupar los ítems para conformar las distintas variables dependientes estudiadas, se mantendría la tendencia a alcanzar los porcentajes más elevados de aquellas que expresan características positivas y deseables y, en contraposición, los más bajos en las que representan propiedades cuyo concepto se percibe socioculturalmente negativo e indeseable. Asimismo, los análisis intra-pareja que permitían conocer el cómputo global de sincronías de cada díada en las diferentes dimensiones que componían cada instrumento desvelaron que, tanto en una generación como en la otra, el desacuerdo era la opción mayoritaria. Parece ser que, si bien en las cuestiones concretas, esto es, los ítems, las opiniones inter-cónyuges coincidían en la mayoría de los casos, conforme se van añadiendo preguntas y, con ello, complejizando el rasgo que se pretender medir, las discrepancias aumentarían de forma considerable.

Pasando a comentar las peculiaridades encontradas en el análisis de las distintas variables dependientes estudiadas, indicar, en principio, la similitud de resultados obtenidos al tener en cuenta los factores «edad» y «cohorte», un aspecto frecuente en las investigaciones de tipo transversal. Un dato relevante en esta comparativa, por lo paradójico del mismo, lo protagonizaron las personas de más edad, incluidas en el nivel «de 72 a 91 años», al presentar un perfil que reunía las valoraciones más bajas de la muestra, entre otras dimensiones, en «satisfacción marital» y, por el contrario, las mayores, en «satisfacción con la vida» (SWLS), tal y como muestra la figura 9.

FIGURA 9. COMPARATIVA DE RESULTADOS PROMEDIO EN EL FACTOR «EDAD», VARIABLES «SATISFACCIÓN MARITAL» (ESCALA DE AJUSTE DIÁDICO) Y «SATISFACCIÓN CON LA VIDA» (SWLS)



En este sentido, distintas investigaciones aportan hipótesis al respecto, con planteamientos más o menos optimistas. Así, dentro de los primeros supuestos, Meléndez *et al.* (2009: 88, citando a Diener y Suh, 1998) comentan que «el decremento en la dimensión afectiva no significa que necesariamente se produzcan cambios en las puntuaciones de bienestar subjetivo total». También Sternberg (1989: 54), y en referencia al curso temporal de la «intimidad» (variable que presentó una distribución similar a la de «satisfacción con la vida»), distingue entre explícita e implícita y comenta, en lo que puede entenderse como un paralelismo entre ambas dimensiones, que

«la disminución de la intimidad experimentada (...) es el resultado de un aumento de la vinculación interpersonal: en otras palabras, del acercamiento de la pareja». En el mismo sentido, encajarían las descripciones realizadas por Cyrulnik (en Faur, 2014) del rol de «tutor implícito de resiliencia» que ejerce el cónyuge o por Gottman y Silver (2000), en cuanto al concepto de «reserva emocional».

Por otro lado, de menos optimistas pueden clasificarse las explicaciones sobre «ajuste» dadas por Block y Kremen (1996), al destacar que podría estar indicando una «conformidad con las condiciones y valores (...) una persona “ajustada” puede no ser una persona feliz, sino una persona que se ha conformado con menos» (351). Yela (1997) apela, por una parte, a distintas teorías, como la del «balance costes/beneficios (...) la disonancia cognitiva (...) el nivel de comparación de alternativas (...) o la autopercepción atributiva» (3) y, por otra, propone «motivos de otra índole: los hijos, la dependencia económica, el temor a la soledad, al “qué dirán”, la falta de fuerzas para empezar otra vez de cero», entre otros. El propio Sternberg (1989: 47), al analizar los distintos tipos de amor posibles en su Teoría Triangular, describe el que se fundamenta exclusivamente en el compromiso, esto es, el «amor vacío».

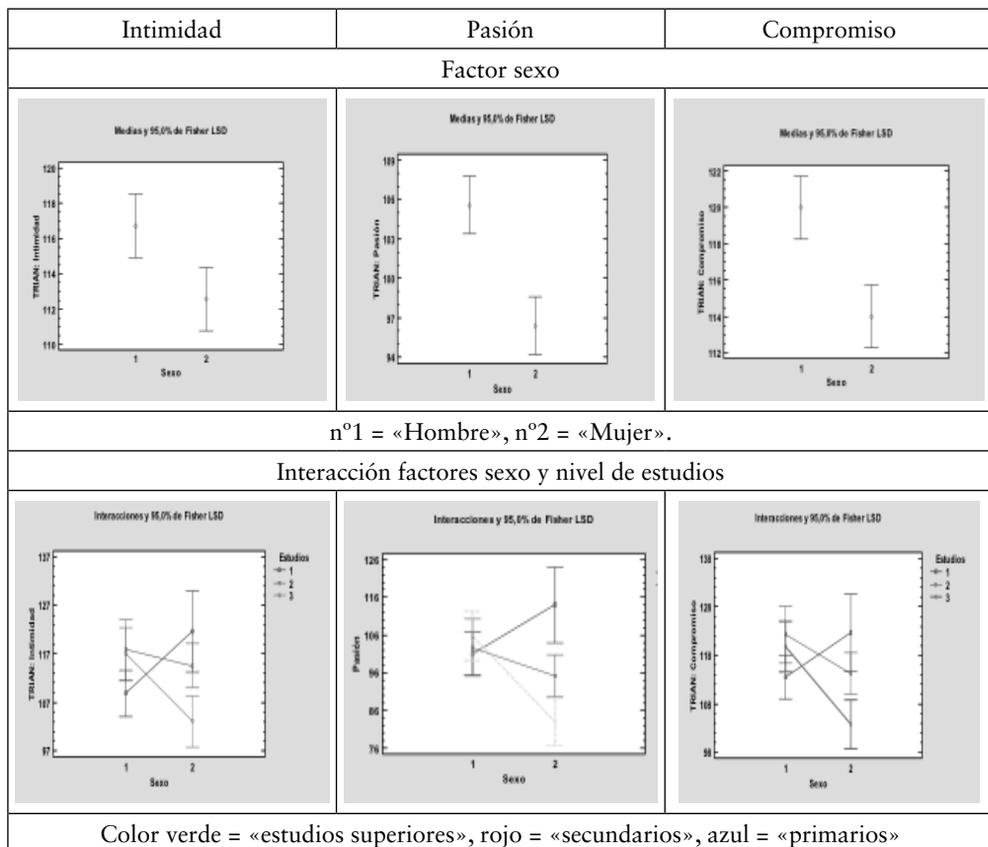
Es importante mencionar que las pruebas de regresión efectuadas indicaron que el efecto del factor «edad» sobre todas las variables era pequeño, siendo el rasgo de «apertura a la experiencia» (NEO-FFI) el que alcanzaba el valor más alto, con un 5,1% de varianza explicada. En cuanto al resto de características personales, el constructo «resiliencia» presentaba en ambas cohortes un perfil alto, enfatizándose la importancia, como agente benefactor de relaciones estables, de los temas de carácter trascendental y de creencias personales, como puede ser la espiritualidad. Por lo que respecta a las características de personalidad, también en los dos grupos se encontraron perfiles bajos en neuroticismo y altos en extraversión, además de destacar la comentada variable «apertura a la experiencia», en cuanto a la trascendencia en la similitud de este atributo, entre ambos cónyuges, como otro de los agentes que favorecen relaciones estables.

En referencia a la Escala Triangular del Amor (Sternberg, 1989), el análisis de la estadística inferencial deparó algunos resultados relevantes, indicativos de posibles «incidentes» (en términos de la Pirámide de Hyden) o señales de peligro que afectarían a la convivencia marital, sobre todo en el grupo de parejas con 25-30 años de convivencia. Conviene recordar la advertencia de Gottman y Wayne (2000), que califica la mediana edad como el periodo más bajo en la satisfacción conyugal. No obstante, en ambas cohortes, las valoraciones individuales reforzaron los postulados de dicha teoría sobre la evolución temporal de sus tres componentes.

Como indica la figura 10, el análisis de la varianza simple (ANOVA) de las tres variables con el factor «sexo» muestra que estas mujeres valoraron sus respectivas relaciones, y de forma significativa, con puntuaciones más bajas que sus maridos. Asimismo, al tener en cuenta la interacción de dicho factor con la variable predictora referida al nivel de estudios alcanzado se observó, en primer lugar, la persistencia del resultado anterior, dando a entender la fortaleza de este y, en segundo, que los hombres puntuaban de forma más compacta que las mujeres. Ello daba a entender que el mentado nivel no les influía demasiado al valorar las preguntas que aludían a las tres dimensiones y que ellas, por el contrario, encajaban en la sentencia: «a mayor formación académica, menor valoración de la variable».

Así, el nivel de estudios primarios presentó una relación opuesta a los otros dos niveles, siendo el único en el que ellas puntuaron más que ellos, mientras que en los estudios secundarios o intermedios, es donde hombres y mujeres parecían coincidir más en sus valoraciones. Finalmente, el nivel superiores obtuvo las peores valoraciones sobre «intimidad», «pasión» y «compromiso» de las mujeres de este grupo.

FIGURA 10. COMPARATIVA DE RESULTADOS EN LAS VARIABLES DE LA ETAM, COHORTE «25-30 AÑOS»



Aunque las pruebas de regresión múltiple otorgaron un porcentaje de varianza explicada, en las tres variables, inferior en todo caso al 6%, es preciso recordar que se está hablando de personas que forman parte de ese tercio de «supervivientes» que mantiene con éxito su relación sentimental con el transcurrir de los años.

Estos resultados no reflejan equidad en las valoraciones de ambos cónyuges de esta generación, siendo la parte femenina la que se muestra menos satisfecha con la relación. Se pone en evidencia un patrón común para los hombres y otro bien distinto para las mujeres: ellos con uno de agrupamiento de puntuaciones y ellas con uno de dispersión al que añaden una clara relación inversa entre el nivel de

formación y la valoración de la variable. Serrano y Carreño (1993) indicaban que «la predicción de la satisfacción mediante estas variables presenta mayor poder discriminante respecto a las mujeres que a los varones» (161). Una disparidad tal de posicionamientos requerirá, sin duda, dosis importantes del ya comentado factor general encontrado por Sternberg (1989), cuyos elementos parecen estar en el centro de todas las relaciones amorosas:

Un factor general específico (...) de comunicación interpersonal, intercambio y apoyo (...) compartir interés, ideas e información, descubrir intereses en común, comprender al otro, hacer que se sienta necesitado, recibir su ayuda, ayudarlo a crecer en lo personal y compartir sentimientos profundamente personales. (22)

Así, retomando la cuestión sobre «exigencias y capacidades» reflejada en la Gráfica de Blumenthal, parece evidente que las mujeres de esta generación perciben su día a día de forma más exigente o estresante de lo que lo hacen los hombres, siendo el rol de cónyuge y la propia relación los puntos críticos o más vulnerables a la rotura.

Domínguez (2012), citando a diversos autores, señala que solo los matrimonios en los que «el marido es más infeliz que la esposa, se encuentran con riesgo de divorcio (...) Sin embargo, cuando las esposas son más infelices que sus maridos, el riesgo de divorcio es el mismo que cuando ambos cónyuges son felices», en lo que sería una hipótesis tentativa para explicar por qué estas parejas mantienen su compromiso. Este autor destaca las diferencias en ambos sexos con respecto a determinados conceptos. Así, «las mujeres creen que la intimidad significa amor, afecto y la expresión de sentimientos cálidos; mientras que los hombres consideran la intimidad en el sentido de la conducta sexual y la cercanía física», por ello añade que ellas «son percibidas como las responsables de la salud y mantenimiento de la relación marital (...) y, a menudo, consideradas los barómetros de la relación».

A partir de esta compleja red de interrelaciones se puede deducir que ambos sexos se enfrentan a distintas exigencias, partiendo de diferentes características o cualidades, algo que, por lógica, debería

tener, tal y como han demostrado los resultados, distintas consecuencias. Esta propuesta quedaría ilustrada por la necesidad, en vistas a comprender la situación diferencial de hombres y mujeres, de elaborar sendas Gráficas de Blumenthal, una para cada sexo y con características propias y distintivas, además de aplicar el modelo de la Pirámide de Hyden, de manera que ambos sexos pudieran ser conscientes del peligro que supone para su relación, tanto el exceso de confianza, como la no percepción del riesgo.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En el presente capítulo, y en un primer momento, se ha tratado de describir la problemática que afecta en la actualidad, tanto a las relaciones de pareja, como a la natalidad, a partir de datos estadísticos oficiales. Desde esta lógica y a partir de una bisociación entre dicho ámbito y el de la seguridad vial, se han expuesto diversos modelos de cómo se podría actuar, en el terreno sentimental, para evitar los altos porcentajes de fracaso afectivo. Se trataría, pues, de huir de creencias basadas en la fatalidad, la resignación o la mala suerte, entre otras, aunque el panorama al que se enfrentan las parejas, ciertamente, no sea fácil.

Una breve retrospectiva del complejo fenómeno al que llamamos amor ha pretendido mostrar que el interés por desvelar sus misterios es inherente a la evolución del ser humano. Tomando como eje la Teoría Triangular del Amor y en base a una reciente investigación, se plasman algunas de las características, tanto demográficas, como personales y relacionales, que dibujan la realidad de personas que han logrado mantener sus relaciones amorosas durante largos periodos de tiempo. El objetivo es claro: el ejemplo y la experiencia de los que lo han conseguido puede ayudar a los que están empezando o de camino.

Así, en el ámbito demográfico-social se destacan tres características de las parejas, que permiten concretar un patrón constitucional común. Parece ser, en cuanto a la edad de los cónyuges, que se mantiene el modelo en el que el varón es mayor que la mujer. Por lo

que se refiere a la descendencia habida en la relación, ha quedado patente el descenso de la natalidad apuntado por las estadísticas oficiales. Por último, en lo referido al nivel de formación alcanzado por ambos componentes de la pareja, la homogamia educativa se confirma como la pauta dominante, aunque no es baladí el cambio en las oportunidades de acceso a estudios secundarios y superiores del común de la población, pero en especial, de ellas y con ello, el aumento de la hipogamia educativa y las consecuencias inherentes a ello.

Por otro lado, en el estudio para identificar los principales rasgos de personalidad y características idiosincráticas de las personas en cuestión, se han subrayado tres importantes aspectos. En primer lugar, gracias al tratamiento de los datos, bien de forma individual, bien a nivel inter-cónyuges, se ha podido constatar la complejidad interna de las relaciones sentimentales. Así, los análisis realizados manifiestan que la semejanza no era tan patente como se podría pensar en parejas con una relación tan dilatada, ganando peso aquellas propuestas como la de Sternberg, sobre la importancia de la comunicación entre los cónyuges. En resumen, no era posible decantarse ni a favor del principio de similaridad de las personas que conforman las parejas, ni al que defiende la complementariedad de estas.

En segundo término, destacan las diferencias encontradas en los sujetos de más edad, entre sus valoraciones de satisfacción vital y marital. Este dato, en principio contradictorio, se ha tratado de explicar en base a distintas investigaciones más o menos optimistas. Finalmente, en cuanto a las variables medidas por la Escala Triangular del Amor, al interaccionar los factores «sexo» y «nivel de estudios», se ha destacado la opinión de las mujeres de la cohorte más joven, la cual fue significativamente más negativa que la de sus maridos. Estos resultados, en términos empleados por Hyden en su «pirámide», señalarían posibles «incidentes», pues ellas parecen percibir su situación, y los múltiples roles que ella implica, como menos gratificante. Y no olvidemos que hablamos de parejas que siguen juntas después de 25-30 años.

Como epílogo hay que enfatizar que este trabajo brinda un acercamiento objetivo a una realidad social y psicológica compleja, aportando una línea prospectiva innovadora y propuestas de reconocida eficacia, a la par de un mensaje de esperanza en un tema tan apasionante como antiguo y que implica, como ya se decía en la Grecia clásica, embarcarse en la aventura de «la búsqueda de lo que se carece».

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, A. T. (1990). *Con el amor no basta*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Block, J. y Kremen, A. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2): 349-361.
- Castillo, M. y Galera, C. (2017). *La natalidad descende a mínimos históricos en España y vuelve a perder población*. Recuperado de <http://www.expansion.com/economia/2017/06/22/594b9005468aeb6c4b8b46b9.html>.
- Ceballos, E. (2016). *La didáctica del amor en pareja*. Alicante: Club Universitario.
- Coontz, S. (2005). *Historia del matrimonio*. Barcelona: Gedisa.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairos.
- DGT, Ministerio del Interior (2007). *Anuario Estadístico de accidentes*. Recuperado de <http://www.dgt.es/Galerias/seguridad-vial/estadisticas-e-indicadores/publicaciones/anuario-estadistico-de-accidentes/Anuario-estadistico-de-accidentes-2007.pdf>.
- Domínguez, E. (2012). *Estudio sobre satisfacción marital y variables asociadas en parejas españolas*. Trabajo fin de máster. Universidad de Salamanca.
- Faur, P. (2014). Entrevista realizada en el marco de las IV Jornadas de SAPINE sobre la Resiliencia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xbm-5gyVGrS>.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- García Mendiola, M (2019). *Las relaciones de amor en parejas de media y larga duración: componentes de la Teoría Triangular, variables individuales y cambios generacionales*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gottman, J. (1998). Psychology and the study of marital processes. *Annu. Rev. Psychol.*, 49: 169-197.

- Gottman, J. y Silver, N. (2000). *Siete reglas de oro para vivir en pareja*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gottman, J. y Wayne, R. (2000). The Timing of Divorce: Predicting When a Couple Will Divorce Over a 14-Year Period. *Journal of Marriage and the Family*, 62: 737-745.
- Illouz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica*. Madrid: Katz Editores.
- INE (2017). *Estadística de Nulidades, Separaciones y Divorcios año 2016*. Recuperado de http://www.ine.es/prensa/ensd_2016.pdf.
- Jáuregui, E. (2012). *El sentido del humor*. Barcelona: RBA.
- Marina, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2012). *Escuela de parejas*. Barcelona: Ariel.
- Markale, J. (2006). *El amor cortés*. Palma de Mallorca: J. J. de Olañeta.
- Markman, H., Stanley, S. y Blumberg, S. (2000). *Salve su matrimonio*. Barcelona: Amat.
- Meléndez, J. C., Tomás, J. M. y Navarro, E. (2009). Envejecimiento y bienestar: avances en la investigación. *Persona*, 12: 83-103.
- Montoro, L., Alonso, F., Esteban, C. y Toledo, F. (2000). *Manual de Seguridad Vial: El factor humano*. Barcelona: Ariel.
- Rojas, E. (1997). *El amor inteligente. Corazón y cabeza: claves para construir una pareja feliz*. Temas de Hoy: Madrid.
- Rojas, E. (2016). *5 consejos para potenciar la inteligencia*. Barcelona: Temas de Hoy.
- Serrano, G. y Carreño, M. (1993). La teoría de Sternberg sobre el amor. Análisis empírico. *Psicothema*, 5: 151-167.
- Sternberg, R. (1989). *El triángulo del amor: intimidad, pasión y compromiso*. Barcelona: Paídos Ibérica.
- Tonini, F. (2006). Experiencias de buenas prácticas en el trabajo con familias. En M. I. Álvarez y A. Berasategui, *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 251-271). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Yela, C. (2000). *El amor desde la Psicología Social*. Madrid: Pirámide.

CAPÍTULO 7

GENERATIVIDAD Y DESARROLLO ADULTO¹

*Eduardo Sandoval-Obando*²,
Universidad Autónoma de Chile, Chile
(Eduardo.sandoval@uautonoma.cl)

*Juan José Zacarés*³
Universidad de Valencia, España
(juan.j.zacares@uv.es)

¹ Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) - FONDECYT de Iniciación N° 11190028 «La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa» (2019-2022).

² Psicólogo, magíster en Educación, Políticas y Gestión Educativa; doctor en Ciencias Humanas. Investigador postdoctoral adscrito al departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia (España). Académico adscrito a la Escuela de Psicología e investigador asociado al Instituto de Estudios Sociales y Humanísticos (IdeSH), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile (Temuco, Chile). Investigador responsable FONDECYT de Iniciación N° 11190028.

³ Profesor titular adscrito al departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia (España).

ESQUEMA

1. La generatividad como tarea evolutiva en la adultez
 - 1.1. Aproximación conceptual inicial
 - 1.2. El estudio actual de la generatividad
2. Caracterización de la generatividad en la adultez
 - 2.1. Curso evolutivo a lo largo de los años adultos
 - 2.2. Acciones y modalidades generativas: hacia una visión ampliada
3. La Dimensión generativa y su incidencia en el cuidado de otros
 - 3.1. Bienestar psicológico y Maternidad / Paternidad como Expresión de la Generatividad en la Adultez
 - 3.2. Influencia de la generatividad en el desarrollo intra/ interpersonal del adulto
 - 3.3. Voluntariado y mentorazgo: ramificaciones de la generatividad en la adultez
4. Comentarios finales
5. Referencias bibliográficas

I. LA GENERATIVIDAD COMO TAREA EVOLUTIVA EN LA ADULTEZ

El desarrollo adulto, especialmente el de los años intermedios, ha permanecido durante mucho tiempo como territorio inexplorado para los interesados en el ciclo vital humano. Es de suponer la dificultad en delimitar en qué consiste el genuino desarrollo en este amplio periodo temporal en el que cada vez las trayectorias evolutivas son más heterogéneas en términos de la secuencia y contenido de los desafíos que han de afrontar los adultos. Una clave explicativa que sigue sirviendo como eje transversal porque cruza muchas experiencias, roles y actividades de la adultez es la de la tarea evolutiva de la generatividad. El concepto fue introducido por Erikson hace más de cincuenta años y lo definió como la «preocupación por establecer y guiar a la nueva generación» (Erikson, 1970: 240). La experiencia y expresión de la generatividad junto a su fortaleza asociada del cuidado representaría la «señal de madurez psicosocial» de los años adultos. Revisaremos la formulación inicial de Erikson para situarnos después en el estudio posterior que ha revisado y ampliado algunos de sus planteamientos.

1.1. Aproximación conceptual inicial

La emergencia de la tarea de generatividad-estancamiento, como séptimo estadio del desarrollo psicosocial, marca el final de la adultez temprana y se prolonga durante toda la adultez intermedia (Erikson, 2000). Como ocurre en cada estadio psicosocial, la generatividad se construye sobre las resoluciones de las etapas precedentes y prepara el camino para la resolución de las cuestiones psicosociales de la última etapa de la vida y, en concreto, para el desarrollo de un sentido de integridad.

La generatividad abarca la procreatividad, la productividad y la creatividad, ofreciendo nuevas vidas, productos e ideas, si bien Erikson advierte que, aunque incluye estos conceptos, no puede ser reemplazada por ellos. Erikson también entiende que la paternidad/maternidad constituye el desafío generativo más

frecuente y prototípico, pero es consciente de que se plantea a todo adulto, tenga o no hijos. La responsabilidad generativa de la mediana edad es, en definitiva, la responsabilidad de cada generación de adultos de cuidar y guiar a aquellas personas que los sucederán como adultos, así como la de desarrollar y mantener aquellas instituciones sociales y recursos naturales sin los cuales las sucesivas generaciones no podrían sobrevivir. A partir de esta caracterización general, hay que subrayar otros elementos más concretos de la descripción eriksoniana:

- La interdependencia entre lo que se está cuidando y el cuidador, entre la generación más joven y la de más edad, caracteriza las relaciones adultas generativas. El adulto transmite los valores a la nueva generación, actúa como un mentor y modelo y prepara el escenario para la permanencia de símbolos culturales y tradiciones. Sin embargo, los beneficios evolutivos son para ambas generaciones: «el hombre maduro necesita sentirse necesitado, y la madurez necesita la guía y el aliento de aquello que ha producido y que debe cuidar» (Erikson, 1970: 240).
- La dificultad en lograr un sentido de generatividad puede llevar al predominio del polo opuesto de la crisis expresado en las patologías básicas potenciales de «estancamiento» y «auto-absorción». El estancamiento sugiere una especie de «barbecho» en determinados momentos de la adultez, que si continúa durante demasiado tiempo deviene en auténtica esterilidad. En el caso de la auto-absorción, el adulto se muestra incapaz de cuidar de otros y demanda constantemente cuidado de los demás, empezándose a tratar a sí mismo «como si fuera su propio y único hijo» (ibid.: 240).
- Como en toda crisis psicosocial, puede emerger, según su modo de resolverse, una fuerza del Yo, el «cuidado», o una patología del estancamiento, el «rechazo». El cuidado «es un compromiso ampliado de cuidar de las personas, los productos y las ideas por los que uno ha aprendido a

preocuparse» (Erikson, 2000: 72). El rechazo, en cambio, es la «no disposición a incluir a personas o grupos específicos en la preocupación generativa de uno, uno no se preocupa de preocuparse por ellos» (ibid.: 73). Lógicamente, algún grado de discriminación y selección es inevitable, pues para cuidar algunas cosas, otras deben eliminarse necesariamente de la propia esfera de actividad y preocupación. A través del vehículo del autoritarismo como uso mezquino y no generativo del poder, los rechazos pueden dirigirse contra los propios hijos, contra otra familia, contra grupos más amplios e incluso contra uno mismo. La generatividad genuina, en cambio, incluye una verdadera autoridad.

- Como en todas las etapas de desarrollo psicosocial, la resolución exitosa trae consigo el logro de una síntesis entre los dos polos. Circunstancialmente se podrían producir sentimientos de estancamiento, derivados de situaciones de enfermedad, pérdida del trabajo o muerte de un ser querido. En general, los periodos de desocupación y abandono de las inquietudes generativas parecerían necesarios para el crecimiento continuado incluso del adulto más generativo: se trataría de un tiempo para la recuperación personal y la incorporación de lo que se ha recibido de aquellos a los que se ha cuidado, a fin de prepararse para posteriores momentos generativos.

1.2. *El estudio actual de la generatividad*

Se puede afirmar que el análisis de Erikson sobre la generatividad permaneció en estado durmiente hasta los años ochenta del pasado siglo, cuando un grupo de autores destacó su valor para explicar el desarrollo adulto de un modo transversal y realizó diversas aportaciones relevantes. Ya en el siglo XXI ha emergido un interés adicional por la extensión de las ideas de Erikson a la fase de la vejez. El estudio actual de la generatividad arranca de dos aportaciones, la de John Kotre más netamente conceptual y otra, la de Dan McAdams, que sin dejar de formular un modelo teórico ha

tenido un amplio recorrido empírico. Aunque se elaboraron otras valiosas como la de los estatus de generatividad de Bradley (1997), su alcance ha sido menor.

La relectura de la Teoría de la Generatividad de Kotre (1984) enfatiza la idea de un Yo que expresaría su resistencia a la muerte física a través de la generatividad. Este autor define la generatividad como «el deseo de invertir la propia esencia de uno mismo en formas de vida y trabajo que sobrevivirán al Yo» (ibid.: 10). Sin embargo, la motivación principal para ser generativo no sería el miedo a la muerte, sino la mirada personal hacia lo que viene en un futuro, las generaciones más jóvenes y en todo lo que sigue después de su muerte.

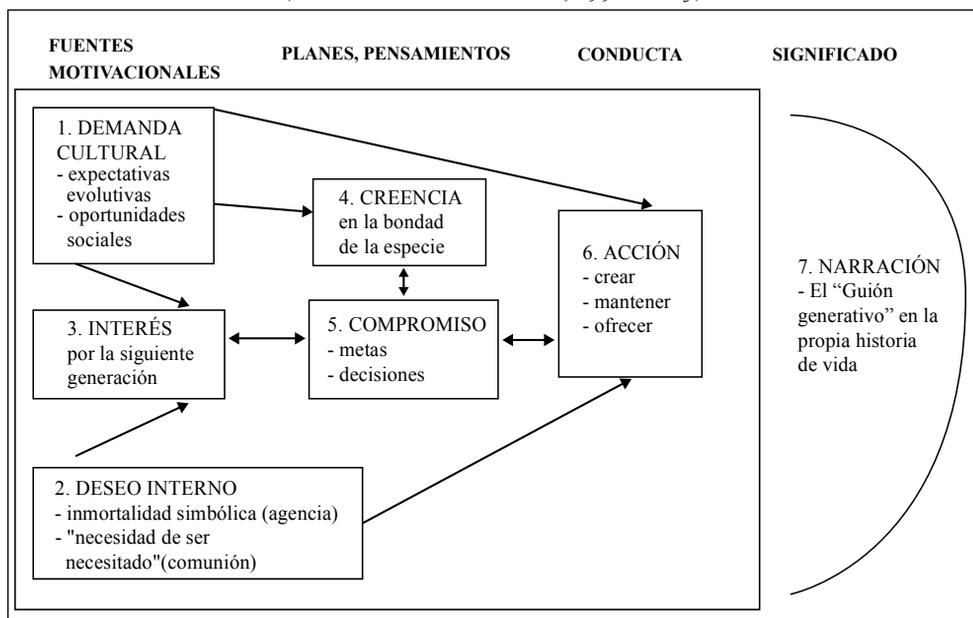
Dentro de este enfoque, Kotre (1984) clasificó la generatividad en cuatro tipos: biológica, parental, técnica y cultural. La generatividad biológica es la más concreta y la cultural, la más abstracta (aspectos que detallaremos más adelante). Este autor también plantea la posibilidad de que una persona pueda traspasar a las siguientes generaciones valores y creencias dañinas, lo que vendría a constituir la cara oscura de la generatividad. Considera que la generatividad no es intrínsecamente positiva, ya que depende esencialmente de la historia de vida de cada sujeto y de la selección de los contenidos y ejemplos que desea dejar a los demás. Igualmente, ha distinguido otra modalidad de generatividad consistente paradójicamente en no transmitir algo perjudicial a otros: «el daño se para aquí» sería la motivación que la definiría. Este es el caso, por ejemplo, de padres que sufrieron formas de abuso cuando eran niños y que insisten en «lo que les ocurrió a ellos nunca les ocurrirá a sus hijos» (Kotre y Kotre, 1998).

Pero sin duda el modelo más influyente para el abordaje de la generatividad es el de McAdams y de St. Aubin (1992). Desde esta conceptualización, la generatividad se concibe como «un constructo multifacético que existe de diferentes formas, que conecta diferentes actividades y resultados y que manifiesta características tanto individuales como sociales» (McAdams, Hart y Maruna, 1998: 8). El modelo multifacético de generatividad de McAdams se muestra en la figura 1, abarcando hasta siete dimensiones o aspectos. Así, la

generatividad no acontece solo en el individuo, sino también en el contexto social. Las demandas culturales (como las oportunidades asociadas a los roles y expectativas culturales) y un deseo interno sirven de fuentes motivacionales principales tanto externas como internas para despertar un interés generativo consciente por la próxima generación. Por un lado, se puede captar en cada sociedad la «exigencia percibida» asociada a la edad (como entre los 30 y los 65 años) para que se asuman determinados roles que promuevan el desarrollo de los más jóvenes. Por otro lado, la motivación interna nace de un deseo «agéntico» de inmortalidad simbólica a través de la obra que perdurará a lo largo del tiempo y de un deseo «comunal» de ser necesitado por los demás. El interés es el darse cuenta de la posibilidad real de ser generativo. Esta preocupación podría fortalecerse si se acompaña de una creencia en la bondad, valor y progreso del ser humano. Creer en la especie humana es tener esperanza en el avance y mejora de la humanidad en las generaciones futuras, incluso frente a la clara evidencia de realidades que amenazan dicho futuro (Erikson, 1970). Si falta esta creencia el adulto podría tener dificultad en articular metas generativas, porque todo esfuerzo parecería inútil.

El interés puede acabar traducándose en un compromiso generativo, que se demuestra a través de metas y decisiones individuales en las que se asume una responsabilidad hacia la siguiente generación. Este compromiso supone establecer, organizar y trabajar en proyectos personales que buscan poner la generatividad en marcha. Todos los rasgos anteriores, por tanto, han de servir en último término para facilitar acciones generativas expresadas a través de la creación, mantenimiento y ofrecimiento de «conductas de cuidado» o productos considerados valiosos a otros. Además, la narración personal en el modelo proporciona un sentido de unidad y propósito en la medida en que los sujetos integran sus esfuerzos generativos en sus historias de vida. Desde la teoría narrativa sobre la identidad (McAdams, 2001), la generatividad aparecería como un tema central en las historias que los adultos construyen para dotar de significado a sus vidas.

FIGURA 1. EL MODELO MULTIFACÉTICO DE GENERATIVIDAD
(McADAMS Y DE ST. AUBIN, 1992: 1005)



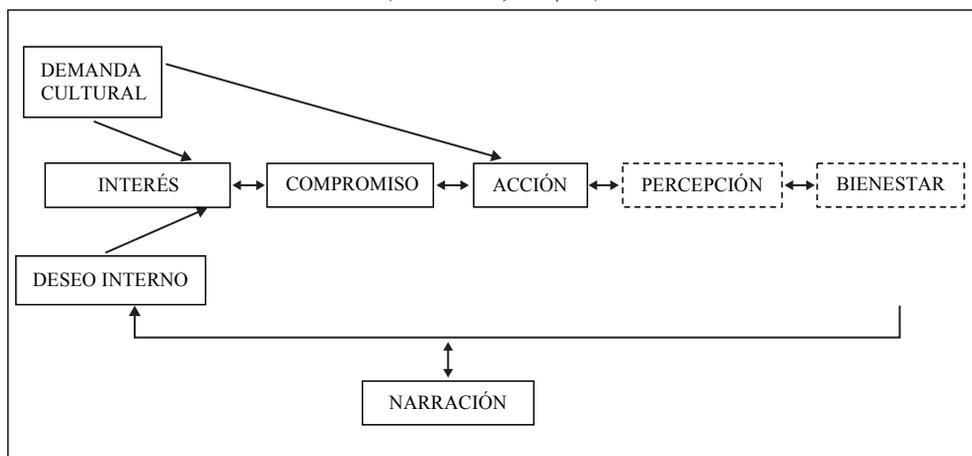
La investigación ha mostrado, al menos en el contexto cultural norteamericano, que en las historias de los adultos más generativos destacan cinco características (McAdams y Guo, 2015): a) la conciencia de disfrutar de una suerte de ventaja o «bendición» temprana; b) la sensibilidad también temprana hacia el sufrimiento de los otros; c) la presencia de una ideología clara y una firmeza moral a partir de la adolescencia; d) la articulación de un mayor número de «secuencias de redención», es decir, de episodios vitales donde el dolor y las dificultades se han transformado en resultados positivos y e) la presencia de metas futuras prosociales que van a repercutir en un amplio ámbito de la sociedad. Tomados en conjunto, configuran lo que sería un prototipo de narrativa redentora, que a modo de variaciones de un mismo tema tiende a ser la típica de los adultos muy generativos de mediana edad.

Recientemente, Kim, Chee y Gerhart (2017) han planteado una revisión del modelo de McAdams tras un primer balance de la investigación que lo ha empleado (ver figura 2). El modelo original

incluía una «creencia en la especie humana» que influía en el compromiso, pero que se ha eliminado por la falta de respaldo empírico. Se incluyen además dos nuevos elementos que en la figura 2 aparecen con trazo discontinuo. El constructo de bienestar se ha incorporado ampliamente en la literatura sobre generatividad y representaría su fin práctico como indicador de adaptación del adulto a las demandas de rol y expresión de madurez generativa. Es relevante señalar que la relación entre generatividad y bienestar no es siempre aparente y que varía en función del componente generativo analizado: es más clara en el caso del interés que en el caso del compromiso o la propia acción generativa (Zacarés y Serra, 2011).

Una propuesta que consideramos acertada para explicar la débil asociación entre acción y bienestar es la de incluir la dimensión de percepción de generatividad como mediador de ambos aspectos. Esta asociación se produciría a través de algunas formas de percepción del adulto sobre cómo está siendo recibida su propia conducta generativa en el entorno donde actúa: el respeto percibido en los receptores, el mayor o menor rechazo o los sentimientos de beneficiar a otras personas han sido algunos de los conceptos que se han aplicado en el ámbito de las relaciones intergeneracionales. La generatividad funciona como un proceso de feedback bidireccional en el que los adultos generativos proporcionan conocimiento, experiencias, habilidades o recursos materiales a los destinatarios, los cuales al mismo tiempo darían una retroalimentación positiva o negativa que configuraría una identidad más o menos generativa. De este modo, «la percepción de la generatividad vincula en gran manera acciones tangibles y sus resultados con el bienestar físico/psicológico (...) el mayor bienestar, a la vez, motivaría las acciones, compromisos e interés generativos al impulsar el deseo interior» (Kim *et al.*, 2107: 7).

FIGURA 2. EL MODELO DE GENERATIVIDAD DE McADAMS REVISADO
(KIM ET AL., 2017: 6)



La aportación de procedimientos específicos para evaluar varios de sus componentes ha reforzado la difusión y aplicación del modelo de McAdams, al que se puede considerar en plena vigencia. Más aún, su validez transcultural se ha visto inicialmente confirmada en los aspectos más intrapsíquicos (Hofer, Busch, Chasiotis, Kärtner y Campos, 2008). A la luz de los datos que se van recogiendo con adultos de distintas edades y en distintos roles y actividades, es ya posible refinar teóricamente el modelo original como hemos descrito, por lo que se puede afirmar que por los frutos aportados es un modelo sobre generatividad que a la vez está resultando generativo.

2. CARACTERIZACIÓN DE LA GENERATIVIDAD EN LA ADULTEZ

2.1. *Curso evolutivo a lo largo de los años adultos*

¿Constituye la generatividad un desafío evolutivo que sobresale en la mediana edad, tal y como sugirió Erikson? Algunas investigaciones muestran que las preocupaciones, los compromisos y los comportamientos generativos aumentan en la mediana edad y se estabilizan más adelante, con puntos de inflexión ligeramente diferentes, incluidas las edades de 40-59, 50 o 60 años (Miner-Rubino, Winter y Stewart, 2004). Otros estudios, en cambio, no han verificado

esta asociación entre generatividad y edad (Ackerman, Zuroff y Moskowitz, 2000). Tampoco se ha observado que se produzca un rápido declive generativo en la vejez (McAdams *et al.*, 1998). Algunos autores han planteado que los deseos o motivos generativos se establecen tempranamente en el curso vital y que los intereses y conductas generativos reales se muestran a lo largo de la mediana edad y la vejez. Otros estudios identifican una secuenciación de la generatividad según dominios: la generatividad técnica y la cultural tienen una trayectoria bastante estable hasta la vejez avanzada, mientras que la biológica y la parental mostrarían una trayectoria de U inversa a lo largo del ciclo vital (Whitbourne, Sneed y Sayer, 2009).

Ante la evidencia de un *timing* generativo poco marcado, Kim *et al.* (2017) proponen, basándose en la teoría de la selectividad socioemocional, que es más fructífero estudiar la generatividad, no en función de la edad, sino de la perspectiva temporal adoptada. Ese horizonte temporal más o menos estrecho es el que daría cuenta de los diferentes motivos que puede haber detrás de las conductas generativas. Por ejemplo, la generatividad de un universitario en un voluntariado tendría que ver más con fomentar su crecimiento personal mientras que en un adulto mayor o en otro universitario con una enfermedad grave ese mismo voluntariado se asociaría a la motivación de dejar un legado que le perdure. Esto explicaría también mejor por qué algunas personas de la misma edad deciden implicarse en actos generativos mientras que otras no lo hacen.

Más allá de la mediana edad, ¿qué ocurre con el desarrollo generativo en la vejez? La generatividad específica de la vejez está ocupando un lugar destacado en la sociedad contemporánea por la importancia creciente de los vínculos intergeneracionales y la posibilidad de participación social de los mayores (Villar, 2012). Erikson (2000: 68-69) reconoció que «los viejos pueden y necesitan mantener una función generativa *de gran estilo* (...) Buena parte de su desesperanza consiste, de hecho, en un sentimiento permanente de estancamiento» (en cursiva en el original). Esta «generatividad del mayor» (*grand-generativity*) incluye elementos propios (Cheng, 2009):

- Existe mayor posibilidad de proporcionar tiempo a otros y de compartir la sabiduría por la experiencia acumulada (generatividad en los episodios autobiográficos).
- Sería más probable en la vejez la preocupación por un ámbito social más amplio y por la generatividad cultural.
- Se ha de incorporar en la propia acción generativa la aceptación de la ayuda de otros como necesidad inevitable.
- Se han de realizar esfuerzos por mantener el Yo generativo, eligiendo selectivamente los ámbitos más significativos en el contexto familiar y/o comunitario.
- Apoyo de la generatividad de las generaciones de mediana edad directa o indirectamente mediante el autocuidado («si me cuido a mí mismo no seré una carga para otros»).
- Mayor sensibilidad que en otro periodo adulto a la retroalimentación que reciben de sus acciones generativas, de tal manera que decaigan si perciben poca receptividad en las nuevas generaciones.

La tarea de la generatividad se conecta de manera directa con el desafío que plantea Erikson del logro de la integridad en la vejez. La persona que alcanza la integridad siente que ha merecido la pena vivir está globalmente satisfecha con las decisiones tomadas a lo largo de la vida, las acepta como las adecuadas dadas las circunstancias en las que se tomaron y es capaz de afrontar serenamente el fin de la vida (Sandoval-Obando, Serra y Zacarés, 2019). La propia vida emerge como una totalidad coherente, derivando una capacidad para afirmarse en el presente, en los proyectos y relaciones actuales. Se fomenta la integridad a través de dos formas de generatividad relevantes:

- a. La *generatividad biográfica*, gestada en las etapas vitales adultas previas a la vejez: supone todo el conjunto de realizaciones en los años adultos que nos exigen autotrascendernos, salir de nosotros mismos para implicarnos en el cuidado activo y responsable de personas, proyectos o ideales culturalmente valorados. Sin estas realizaciones adultas promotoras del

desarrollo en otras personas se hace más difícil el acceso a una valoración positiva global de la propia vida.

- b. La *generatividad del adulto mayor*: se refiere a las manifestaciones generativas en la vejez. Las personas mayores han de encontrar sus formas de desarrollo generativo particular en la fase del envejecimiento acordes a su historia previa y a la selección de recursos y relaciones propia de esta etapa (Villar, 2012). Incluso aquellas personas en las que sus años adultos han sido pobremente generativos pueden encontrar nuevas oportunidades de actividades y contextos que estimulan su «generatividad como persona mayor». Actividades de participación cívica, actividades de cuidado informal, tanto en relaciones familiares como no familiares, o actividades de transmisión de un legado cultural constituyen posibilidades que permiten la expresión de un interés por sostener el bienestar de las nuevas generaciones (Serrat, Villar, Giuliani y Zacarés, 2017).

2.2. *Acciones y modalidades generativas: hacia una visión ampliada*

El estudio de la generatividad a lo largo del tiempo ha supuesto una continua redefinición y ampliación del concepto. Erikson (1950) describía la generatividad en función de la reproducción y la crianza parental y enfatizaba la responsabilidad de los adultos para ayudar al establecimiento de la próxima generación, que si fracasaba daba lugar al estancamiento. Más tarde, avanzó hacia una definición en la que hablaba de «establecimiento, guía y mantenimiento de la generación viva y del mundo que hereda» (Erikson, 1974: 123). Luego, Kotre (1984) sugiere que existen múltiples tipos de generatividad que se manifiestan en diferentes momentos a lo largo de la vida. Más recientemente Clark y Arnold (2008) señalan diversas variedades del concepto y apuntan la posibilidad de que la generatividad pudiera ser un «constructo paraguas» para referirse a todo

un conjunto de conductas que realizan algún tipo de contribución al bienestar humano.

Por su parte, Kim *et al.* (2017: 7) definen desde su perspectiva sociológica la generatividad como «la experiencia humana de promover y contribuir a las vidas de otros y de uno mismo». Esta definición extiende el objeto de la generatividad más allá de las futuras generaciones y se puede aplicar a diferentes etapas evolutivas, diversas experiencias de generatividad y distintas cohortes. Al asumir la posibilidad de continuo crecimiento a lo largo del curso vital, se puede examinar más cuidadosamente la dimensión de «crecimiento» de la generatividad. Serviría para identificar así tipos de crecimiento personal asociado a la generatividad entre jóvenes, adultos de mediana edad y adultos mayores.

En consecuencia, la generatividad se tiende a considerar hoy como un constructo con múltiples dimensiones, ligada a diversos roles sociales y relevante para el desarrollo humano desde el final de la adolescencia. La investigación no cesa de revelar una extensa variedad de patrones generativos cuyo núcleo común sería «el cuidado de lo otro distinto de mí». Este otro puede referirse por supuesto a personas, a los demás, pero también a productos, ideas o instituciones. Incluiría el cuidado dirigido hacia los más jóvenes que uno, pero también a los coetáneos y a los mayores. Puede expresarse de formas impersonales (como la acción política) y también interpersonales. Con respecto a este punto, podría señalarse que la autogeneración o autodesarrollo es la modalidad generativa menos estudiada, en la que el objeto primero es en principio uno mismo, pero sin confundirse con mero interés narcisista. Se podría identificar en todas aquellas acciones y prácticas dirigidas al propio crecimiento personal que pueden acabar repercutiendo en beneficio de otros. Así, en algunas actividades formativas y de ocio creativo se podría alcanzar «un tipo de autogeneración que tiene que ver con un mayor desarrollo de la identidad» (Erikson, 2000: 72). También el propio desarrollo personal en forma de «bienestar eudaimónico» se podría derivar de las modalidades anteriores (Kim *et al.*, 2017).

Esta caracterización no excluye que puedan identificarse nuevas modalidades generativas relevantes en un futuro. Es muy plausible, por ejemplo, que a corto plazo por su importancia acabe destacando por sí misma una variedad de generatividad ecológica, a medio camino entre la social y la cultural, pero con rasgos propios y que ya se ha empezado a evaluar (Schoklitsch y Baumann, 2011). Esta modalidad reconoce que se ha de entregar el entorno natural (nuestra «casa común») a las generaciones venideras en las mejores condiciones y que esto es tan importante para el futuro de la humanidad como la transmisión de valores y experiencias. No solo necesitamos habilidades técnico-culturales, sino también una visión global y un medio ambiente en el que vivir de manera sostenible ante el cambio climático. A diferencia de otras variedades, la generatividad ecológica requiere menos contacto directo con otras personas y una representación más genérica de sus destinatarios.

3. LA DIMENSIÓN GENERATIVA Y SU INCIDENCIA EN EL 'CUIDADO DE OTROS'

3.1. Bienestar psicológico y maternidad/paternidad como expresión de la generatividad en la adultez

Tal como se ha señalado precedentemente, el bienestar psicológico es una dimensión que se relaciona estrechamente con el desarrollo de la generatividad (Erikson, 1950) en el marco de los procesos de maduración vivenciados por adultos de mediana edad y personas mayores (Rothrauff y Cooney, 2008). Específicamente, se ha visto que los comportamientos y roles desplegados por los adultos en el ámbito de la crianza y el cuidado de los hijos promoverían el crecimiento personal, la madurez y la adaptación (Azar, 2002). Por consiguiente, la maternidad/paternidad puede proporcionar beneficios en forma de apoyo emocional, físico y social, que posteriormente brindarían los hijos adultos a sus padres al final de la vida (Merrill, 1997). Tales dinámicas relacionales, marcadas por la reciprocidad, el afecto y el apoyo mutuo, predicen un mayor bienestar psicológico para los individuos (McMullin y Marshall, 1996). Además, emergen otros

beneficios prácticos y emocionales a largo plazo en la parentalidad, como lograr una sensación de inmortalidad, transmitir los genes, mejorar el propósito de uno en la vida y retribuir concretamente un legado a la próxima generación (Edin y Kefalas, 2005).

Desde la psicología evolutiva clásica, la paternidad ha sido descrita como un rito de iniciación (LeMasters, 1957), y como una transición experimentada por la mayoría de los individuos durante la adultez (Levinson, 1978). No obstante, estudios recientes adoptan una visión más diversa y flexible en torno al desarrollo adulto. En este sentido, el desarrollo humano se entiende como un proceso complejo, diverso, multidimensional y altamente heterogéneo, aunque sujeto a la influencia de factores personales, históricos, culturales y sociales (Elder, 1998), configurando la paternidad/maternidad como una forma posible de experimentar crecimiento, madurez y bienestar en la edad adulta.

Algunas investigaciones basadas en el rol parental han tomado como referencia las percepciones del desarrollo adulto, revelando que los adultos sin hijos son considerados como individuos más solitarios, menos felices y más propensos a sufrir trastornos psicológicos en comparación con aquellos individuos que sí son padres (LaMastro, 2001; Park, 2002). En el marco de una sociedad altamente machista y patriarcal, las mujeres sin hijos tienden a ser vistas por otros como personas más egoístas, inmaduras, insatisfechas y solitarias (Letherby, 2002; Gillespie, 2003). Tales hallazgos son interesantes dada la alta prevalencia del estado de no paternidad en la actualidad y la creciente aceptación de la falta de hijos, particularmente entre los adultos más jóvenes (Koropeckyj-Cox y Pendell, 2007). De hecho, los adultos jóvenes de hoy ya no ven la paternidad como un hito relevante o imprescindible para la condición adulta (Arnett, 1997). Por lo tanto, a pesar de los cambios de actitudes y roles experimentados por la sociedad, la percepción de aquellos adultos sin hijos aún es controversial respecto al bienestar psicológico y posibilidades de desarrollo potencialmente generativo que surgiría en torno a la paternidad en comparación con aquellos que deciden no tener hijos/as.

Una explicación para la falta de consenso en esta materia puede ser el uso de diferentes indicadores de bienestar. Además, las comparaciones de los investigadores difieren, en parte, porque algunos limitan la consideración a las diferencias de sexo para los no padres, mientras que otros prueban las diferencias para padres y no padres, pero solo para un sexo (Rothrauff y Cooney, 2008). Por ejemplo, Kandel, Davies y Raveis (1985) señalaron que las madres en comparación con las mujeres sin hijos estaban menos deprimidas. El análisis de Koropecjy-Cox (1998) amplió las comparaciones realizadas, pero aún limitó el enfoque a la depresión y la soledad y descubrió que las mujeres y hombres sin hijos no eran significativamente diferentes en comparación con sus contrapartes parentales. Finalmente, Jeffries y Konnert (2002) realizaron una evaluación más amplia del bienestar utilizando las seis dimensiones del bienestar psicológico (Ryff, 1989; Ryff y Singer, 1998), pero solo observaron a mujeres, descubriendo que las madres y las mujeres voluntariamente sin hijos reportaron niveles de bienestar similar.

3.2. Influencia de la generatividad en el desarrollo intra/interpersonal del adulto

La generatividad (Erikson, 1950; 2000) es una orientación en la que las personas se conectan estrechamente con otras a lo largo del ciclo vital. Tal conexión puede ocurrir con personas que se vinculan entre sí a través del parentesco biológico (por ejemplo, los hijos de uno) o como no parientes (por ejemplo, los estudiantes que uno ha enseñado o asesorado). En este sentido, pareciera ser que la generatividad puede no ser tanto una cuestión de «sobrevivir al yo» (Kotre, 1999), sino más bien de transferir elementos del Yo a otros que viven después del propio fin del individuo. De igual manera, Kotre (1996) señala que la generatividad no es una etapa de desarrollo *per se*, sino más bien un impulso o tendencia que se puede liberar a lo largo de la vida, develando la importancia de la cultura en la expresión generativa. Es decir, la generatividad cultural operaría como aquel punto en el que el sujeto ya no solo está transmitiendo experiencias,

saberes o habilidades (algo así como una generatividad técnica), sino que se ha convertido en un mentor activo, ayudando a otros a descubrir más sobre sí mismo y sus posibilidades de desarrollo futuro.

Desde la perspectiva de Kotre (1984; 1999) es posible clasificar la generatividad en cuatro dimensiones del comportamiento y en dos ámbitos posibles de orientación. Las cuatro dimensiones propuestas son:

- a. Biológica: capacidad para procrear hijos. Abarcaría también el mantenimiento físico de los hijos. Es importante destacar que este tipo de generatividad tiene un tiempo cronológico limitado por el desarrollo fisiológico.
- b. Parental: criar y aportar a la formación de los hijos, transmitiendo valores y tradiciones familiares. Es decir, corresponde a aquellos que ocupan la función de padres y madres, que tienen la responsabilidad por el cuidado, así como por la transmisión de valores culturales al niño y por su educación. Este tipo de generatividad se relaciona en muchos casos con la generatividad biológica, pero en el caso de la adopción se puede vivir esta generatividad parental sin realizar la biológica.
- c. Técnico: la enseñanza de habilidades duraderas para la vida, con verdadero deseo de transmitir algo valorado como importante, no simplemente de trasvasar un mero conocimiento.
- d. Cultural: conservar, renovar o crear un conjunto de símbolos, ritos y prácticas locales transmisibles a las futuras generaciones. La generatividad cultural es la que da consistencia a la técnica, es lo simbólico que sostiene lo instrumental. Asimismo, destacaría la participación cívica como activismo y participación política persiguiendo explícitamente un amplio impacto en favor del bien común.

Los dos modos de generatividad propuestos por Kotre emergen de lo sistematizado por Bakan (1966; 1967) en el que distingue un desarrollo generativo de agencia (es decir, aquella tendencia orientada a la expansión del Yo, de manera poderosa y autónoma a lo largo

del desarrollo) y otro de comunión (en el que el individuo muestra una marcada tendencia a relacionarse con los demás, a través de la afinidad, la compasión y el amor, o incluso ser uno con los demás). Mientras la segunda tendencia tiene características altruistas, el primero parece reflejar preocupaciones individualistas (Krebs, Rieunier y Urien, 2015).

En lo relacionado al desarrollo interpersonal del individuo a lo largo del ciclo vital, se ha identificado el afrontamiento generativo (Fried y Schnitman, 2000), descrito como una forma de vinculación social que promueve la disposición a trabajar con otro/s, particularmente durante una crisis (Fried, 2016). Implica que las personas puedan vincularse entre sí, escuchar aquello que cada uno puede aportar, clarificar contextos y propósitos, poner el foco en los temas a resolver, desarrollar puntos de vista en común y diálogos que promuevan la coordinación productiva de acciones, recursos y posibilidades de desarrollo para los sujetos (Fried, 2015).

Otras investigaciones vinculan la generatividad con la capacidad de los adultos para promover el desarrollo de otros, permitiendo alcanzar un mejor futuro para sí mismos y las generaciones venideras (Urien y Kilbourne, 2011).

Por consiguiente, se ha encontrado que la generatividad influye en el desarrollo de la personalidad, reflejado en ciertos rasgos tales como la extroversión y la estabilidad afectiva (De St. Aubin y McAdams, 1995). Más aún, al revisar la influencia en el extremo receptor, es decir, las generaciones más jóvenes, tanto desde la perspectiva personal como social, las investigaciones señalan que tener una alta generatividad en los adultos mayores ha facilitado el bienestar, la conciencia, el desarrollo de la personalidad y mejores relaciones interpersonales en las generaciones más jóvenes (Peterson, 2002). Por ende, el estudio de la generatividad es una perspectiva de desarrollo relevante que nos ayuda a comprender las dinámicas relacionales intergeneracionales (Verma, Seth y Chadha, 2017), y qué factores permitirían mejorarlas, potenciarlas o incluso repararlas, desde la perspectiva de cada generación (vale decir, abuelos, padres y nietos), tanto a nivel familiar como comunitario.

3.3. *Voluntariado y mentorazgo: ramificaciones de la generatividad en la adultez*

Existe un desarrollo amplio y creciente de investigaciones centradas en el estudio del voluntariado practicado por adultos y personas mayores (Warburton, 2015). Gran parte de la literatura disponible ha centrado la mirada en aquellos predictores e implicancias del voluntariado en la vejez (Anderson *et al.*, 2014), abocándose al análisis de los factores socioeconómicos asociados con el voluntariado (Principi *et al.*, 2016), su relación con otras actividades (Bulanda y Jendrek, 2014), las barreras que persisten en los procesos de reclutamiento y selección de personal (Bushway *et al.*, 2011) y la retención de voluntarios mayores (Tang *et al.*, 2010). De igual manera, se han analizado los beneficios del voluntariado para las personas mayores en términos de salud física y psicológica (Li *et al.*, 2013), bienestar y satisfacción con la vida (Kahana *et al.*, 2013), riesgo de mortalidad (Okun *et al.*, 2013) y participación social (Morrow-Howell *et al.*, 2014).

Otros estudios señalan que las personas mayores que se involucran sistemáticamente en actividades de voluntariado lo hacen motivadas por el deseo de ayudar a los demás y permanecer activos, así como por el interés de actualizar o ampliar sus propios saberes y experiencias, integrando nuevas habilidades y diversos aprendizajes para su desenvolvimiento cotidiano (Warburton y Gooch, 2007). En este sentido, se ha podido observar que la colaboración de jóvenes y personas mayores en una actividad de voluntariado se complementa dialógicamente; ya que, por un lado, está la experiencia de toda una vida y, por otro, están la fuerza y la agilidad física imprescindible para el despliegue efectivo de determinadas tareas (Brown, Chen, Mefford, Brown, Callen y McArthur, 2011). A su vez, el voluntariado ejercido por adultos mayores se ha orientado al desarrollo de tareas específicas, tales como servicios de cuidados paliativos, servicios humanitarios intensivos, el contacto con familias que cuidan a alguien con demencia (Celdrán, Serrat, Villar, Pinazo y Solé, 2018) o algún tipo de discapacidad (Mahoney, Wilson, Buchanan, Milbourn, Hoey y Cordier, 2019).

Por otra parte, es necesario enfatizar que la generatividad se ha asociado con actividades de mentoría en la adultez, puesto que dicho potencial generativo desarrollaría la voluntad e interés de ser un mentor durante el desarrollo profesional alcanzado durante la etapa adulta. De hecho, en comparación con aquellos que no son mentores, los adultos que se han involucrado sistemáticamente en actividades de mentoría exhiben mayores niveles de generatividad (Miranda-Chan y Nakamura, 2016), transformándola en una tarea inherentemente generativa (Allen y Eby, 2010). También se han identificado ciertos beneficios para los mentores, observables en sentimientos de sentirse útiles, valorados y activos, mayor nivel de autoeficacia en la medida que influyen positivamente en las actividades de sus aprendices o el aprendizaje que ellos mismos adquieren durante el proceso de mentoría (Grimes y White, 2015). Es decir, pareciera ser que el contacto intergeneracional es una parte esencial del mentorazgo, puesto que agrega una diversidad de puntos de vista y valores que enriquecen significativamente la experiencia de los participantes en dicho proceso.

Por ende, existe consenso respecto a que los programas de mentores intergeneracionales han brindado oportunidades para que las diferentes generaciones se entiendan mejor y construyan relaciones cercanas y redes más amplias (MacCallum *et al.*, 2010). Asimismo, el mentorazgo en la adultez contribuye al desarrollo de una motivación altruista, enriqueciendo los procesos de retroalimentación y transmisión de saberes con los más jóvenes (Wilson *et al.*, 2018). Igualmente, se ha observado que los mentores experimentaron un aumento en los niveles de autoconciencia, altos niveles de responsabilidad y orientación al logro de la tarea, estrategias efectivas de resolución de problemas, incidiendo positivamente en el desarrollo de la identidad propia y el servicio prestado a los más jóvenes (Lin *et al.*, 2016).

4. COMENTARIOS FINALES

A modo de conclusión, es posible explicitar que la generatividad resulta clave en prácticamente toda situación en la que uno está llamado a ser responsable de otros, directa o indirectamente. Además, se ha podido describir ampliamente que las manifestaciones y expresiones de la generatividad a lo largo del ciclo vital son diversas, reflejándose con mayor claridad durante la adultez en el deseo de transmitir conocimientos a los más jóvenes (mentorazgo y voluntariado), la crianza de los hijos (paternidad/maternidad), el apoyo al cuidado de los nietos (abuelidad) o personas dependientes, junto a la participación sistemática en el ámbito político, social, comunitario, cultural, etcétera. Es decir, la generatividad implica una doble vertiente de desarrollo. Por un lado, expresa un deseo e interés genuino de contribuir al bien común y a la mejora de la sociedad, reforzando la cohesión y la continuidad generacional, asegurando un legado que perdure en el tiempo. Por otro lado, expresa el deseo de participar y estar integrado en la sociedad, promoviendo su propio crecimiento y desarrollo a lo largo del ciclo vital.

Por lo tanto, la generatividad se convierte en un constructo de alta relevancia para la comprensión de los desafíos, tareas y crisis que emergen durante la vida adulta, pero particularmente durante la transición de la adultez intermedia a la tardía, en el sentido de que dicho constructo proporciona objetivos y actividades significativas y concretas para el envejecimiento exitoso. Al respecto, Bakan (1966) señala que el potencial generativo tendría un rol agéntico (es decir, aquel esfuerzo del individuo por afirmarse a sí mismo, alcanzando sus metas, así como un mayor sentido de competencia y satisfacción consigo mismo) y de comunidad (visto como el deseo del sujeto por relacionarse estrechamente con los demás), destacándose estrechamente como parte del núcleo motivacional de las manifestaciones generativas. Dicho de otro modo, la generatividad involucra lo agéntico en el establecimiento y logro de metas, tareas y desafíos como uno de los caminos posibles para el fortalecimiento del Yo, puesto que dichos logros tendrían un propósito orientado a la comunión y el enriquecimiento de las próximas generaciones,

configurando una personalidad generativa (McAdams, 2013). No obstante, es necesario explicitar que pueden existir diferencias entre países debido a la diversidad histórico-cultural de los valores y rasgos propios del sujeto y del entorno próximo en el que se desenvuelve cotidianamente. Al respecto, Newton y Jones (2016) descubrieron que los afroamericanos eran más propensos que los europeos y estadounidenses a expresar legados que indicaran la participación de la comunidad.

Finalmente, existe consenso respecto a la vinculación de la generatividad con el bienestar psicológico, al promover las relaciones interpersonales positivas, la autonomía, el desarrollo personal (autogeneración) y la autoaceptación. De hecho, se ha encontrado que el afecto positivo está asociado con el logro de objetivos en adultos de mediana edad (Laguna, Alessandri y Caprara, 2017) y que la consecución de metas y proyectos personales, así como el altruismo, contribuyen a la satisfacción con la vida en las personas mayores (Gruenewald, Liao y Seeman, 2012; Au *et al.*, 2015), siendo coherente con los modelos de envejecimiento exitoso, en los que se enfatiza la importancia del compromiso social continuo, la perseverancia, el mantenimiento de relaciones intergeneracionales de por vida (Johnson y Mutchler, 2014), el esfuerzo personalizado por la inmortalidad simbólica y la longevidad, contribuyendo integralmente a un mayor bienestar general a lo largo del ciclo vital.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, S., Zuroff, D. y Moskowitz, D. (2000). Generativity in midlife and young adults: links to agency, communion, and subjective well-being. En *International Journal of Aging and Human Development*, 50(1): 17-41.
- Allen, T. y Eby, L. (eds.) (2010). *The Blackwell handbook of mentoring*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Anderson, N., Damianakis, T., Kröger, E., Wagner, L., Dawson, D., Binns, M., Bernstein, S., Caspi, E., Cook, S. y The BRAVO Team (2014). The benefits associated with volunteering among seniors: A critical review and recommendations for future research. En *Psychological Bulletin*, 140(6): 1505-1533. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0037610>.

- Arnett, J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. En *Youth & Society*, 29(1): 3-23. Recuperado de 10.1177/0044118X97029001001.
- Au, A., Ng, E., Lai, S., Tsien, T., Busch, H., Hofer, J., ... Wu, W. (2015). Goals and life satisfaction of hong kong chinese older adults. En *Clinical Gerontologist*, 38(3): 224-234. Recuperado de 10.1080/07317115.2015.1008117.
- Azar, S. (2002). Adult development and parenthood: A social-cognitive perspective. En J. Demick (ed.), *Handbook of adult development* (pp. 391-415). New York: Kluwer Academic.
- Bakan, D. (1966). *The Duality of Human Existence: Isolation and Communication in Western Man*. Boston: Beacon.
- Bakan D. (1967). *On Method: Toward a Reconstruction of Psychological Investigation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bradley, C. L. (1997). Generativity-Stagnation: Development of a status model. En *Developmental Review*, 17: 252-290.
- Brown, J., Chen S., Mefford L., Brown A., Callen B. y McArthur, P. (2011). Becoming an older volunteer: A grounded theory study. En *Nursing Research and Practice*: 1-8.
- Bulanda, J. y Jendrek, M. (2014). Grandparenting roles and volunteer activity. En *The Journals of Gerontology: Series B*, 71(1): 129-140. Recuperado de 10.1093/geronb/gbu033.
- Bushway, L., Dickinson, J., Stedman, R., Wagenet, L. y Weinstein, D. (2011). Benefits, motivations, and barriers related to environmental volunteerism for older adults: Developing a research agenda. En *Int J Aging Hum Dev*, 72(3): 189-206. Recuperado de 10.2190/AG.72.3.b.
- Celdrán, M., Serrat, R., Villar, F., Pinazo, S. y Solé, C. (2018). The experiences of retired managers acting as volunteers in an entrepreneurial mentoring organization. En *Journal of Population Ageing*, 11(1): 67-81. Recuperado de 10.1007/s12062-017-9210-6.
- Cheng, S. (2009). Generativity in later life: Perceived respect from younger generations as a determinant of goal disengagement and psychological well-being. En *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 64(1): 45-54. Recuperado de 10.1093/geronb/gbn027.
- Clark, M. y Arnold, J. (2008). The nature, prevalence and correlates of generativity among men in middle career. En *Journal of Vocational Behavior*, 73(3): 473-484.
- De St. Aubin, E. y McAdams, D. (1995). The relations of generative concern and generative action to personality traits, satisfaction/happiness with life, and ego development. En *Journal of Adult Development*, 2(2): 99-112. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/BF02251258>.

- Edin, K. y Kefalas, M. (2005). *Promises that I can keep: Why poor women put motherhood before marriage*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Elder, G. (1998). The life course as developmental theory. En *Child Development*, 69(1): 1-12.
- Erikson, E. (1970). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé. Nueva York: Norton.
- Erikson, E. H. (1974). *Dimensions of a new identity*. Nueva York: Norton.
- Erikson, E. (2000). *El Ciclo Vital Completado*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Fried, D. y Schnitman, J. (2000). *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*. Buenos Aires: Granica.
- Fried, D. (2015). Proceso generativo y prácticas dialógicas. En D. Fried (ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica, 1*: 53-81. Chagrin Falls: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Fried, D. (2016). Perspectiva e práctica generativa. En *Nova Perspectiva Sistêmica*, 25(56): 55-75.
- Gillespie, R. (2003). Childfree and feminine: Understanding the gender identity of voluntarily childless women. *Gender & Society*, 17(1): 122-136. Recuperado de 10.1177/0891243202238982.
- Grimes, C. y White III, H. (2015). Passing the baton: Mentoring for adoption of active-learning pedagogies by research-active junior faculty. En *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 43(5): 345-357. Recuperado de 10.1002/bmb.20885.
- Gruenewald, T., Liao, D. y Seeman, T. (2012). Contributing to others, Contributing to oneself: perceptions of generativity and health in later life. En *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67B(6): 660-665.
- Hofer, J., Busch, H., Chasiotis, A., Kärtner, J. y Campos, D. (2008). Concern for generativity and its relation to implicit pro-social power motivation, generative goals, and satisfaction with life: a cross-cultural investigation. En *Journal of Personality*, 76(1): 1-30.
- Jeffries, S. y Konnert, C. (2002). Regret and psychological well-being among voluntarily and involuntarily childless women and mothers. En *Int J Aging Hum Dev*, 54(2): 89-106. Recuperado de 10.2190/J08N-VBVG-6PXM-0TTN.
- Johnson, K. y Mutchler, J. (2014). The emergence of a positive gerontology: From disengagement to social involvement. En *The Gerontologist*, 54(1): 93-100. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/geront/gnt099>.

- Kahana, E., Bhatta, T., Lovegreen, L., Kahana, B. y Midlarsky, E. (2013). Altruism, helping, and volunteering: Pathways to well-being in late life. En *J Aging Health*, 25(1): 159-187. Recuperado de 10.1177/0898264312469665.
- Kandel, D., Davies, M. y Raveis, V. (1985). The stressfulness of daily social roles for women: Marital, occupational and household roles. En *Journal of Health and Social Behavior*, 26(1): 64-78. Recuperado de 10.2307/2136727.
- Kim, S., Chee, K. y Gerhart, O. (2017). Redefining generativity: Through life course and pragmatist lenses. En *Sociology Compass*, 11: 1-12.
- Koropecjy-Cox, T. (1998). Loneliness and depression in middle and old age: Are the childless more vulnerable? En *The Journals of Gerontology*, 53B(6): S303-S312. Recuperado de 10.1093/geronb/53B.6.S303.
- Koropecjy-Cox, T. y Pendell, G. (2007). Attitudes about childlessness in the united states: Correlates of positive, neutral, and negative responses. En *Journal of Family Issues*, 28(8): 1054-1082. Recuperado de 10.1177/0192513X07301940.
- Kotre, J. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Kotre J. (1996). *Outliving the self: How we live on in future generations*. New York: W.W. Norton.
- Kotre, J. y Kotre, K. B. (1998). Intergenerational buffers: «the damage stops here». En D. McAdams y E. De St. Aubin (eds.), *Generativity and adult development* (pp. 367-389). Washington, DC: APA.
- Kotre, J. (1999). *Make it count: How to generate a legacy that gives meaning to your life*. New York: Free Press.
- Krebs, A., Rieunier, S. y Urien, B. (2015). Generativity: Its role, dimensions and impact on cultural organizations in France. En *International Journal of Arts Management*, 17(3): 28-45, 92. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1685377312?accountid=130964>.
- Laguna, M., Alessandri, G. y Caprara, G. (2017). How do you feel about this goal? goal-related affect, positive orientation, and personal goal realization in the family domain. En *Journal of Happiness Studies*, 18(3): 827-842. Recuperado de 10.1007/s10902-016-9750-0.
- LaMastro, V. (2001). Childless by choice? Attributions and attitudes concerning family size. En *Social Behavior and Personality*, 29(3): 231-244.
- LeMasters, G. (1957). Parenthood as crisis. En *Marriage and Family Living*, 19(4): 352-355.
- Letherby, G. (2002). Childless and bereft?: Stereotypes and realities in relation to 'Voluntary' and 'Involuntary' childlessness and womanhood. En *Sociological Inquiry*, 72(1): 7-20. Recuperado de 10.1111/1475-682X.00003.
- Levinson, D. (1978). *The seasons of man's life*. New York: Knopf.

- Lin, Y., Lai, P., Chiu, Y., Hsieh, H. y Chen, Y. (2016). Experience of dormitory peer mentors: Journey of selflearning and development. En *Education*, 136: 437-450.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Brooker, M. y Tero, C. (2010). Australian perspectives: Community building through intergenerational exchange programs. En *Journal of Intergenerational Relationships*, 8(2): 113-127. Recuperado de 10.1080/15350771003741899.
- Mahoney, N., Wilson, N., Buchanan, A., Milbourn, B., Hoey, C. y Cordier, R. (2019). Older male mentors: outcomes and perspectives of an intergenerational mentoring program for young adult males with intellectual disability. En *Health Promotion Journal Of Australia*. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/hpja.250>.
- McAdams, D. y Guo, J. (2015). Narrating the generative life. *Psychological Science*, 26: 475-483.
- McAdams, D. (2013). The positive psychology of adult generativity: Caring for the next generation and constructing a redemptive life. En J. Sinnott (ed.), *Positive psychology: Advances in understanding adult motivation* (pp. 191-205). New York, NY: Springer.
- McAdams, D.P. (2001). The psychology of life stories. En *Review of General Psychology*, 5: 100-122.
- McAdams, D., Hart, H. y Maruna, S. (1998). The anatomy of generativity. En D. McAdams y E. de St. Aubin (eds.), *Generativity and adult development* (pp. 7-43). Washington, DC: APA.
- McAdams, D. y De St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 62: 1003-1015.
- McMullin, J. y Marshall, V. (1996). Family, friends, stress and well-being: Does childlessness make a difference? En *Canadian Journal on Aging*, 15: 355-373.
- Merrill, D. (1997). *Caring for elderly parents: Juggling work, family, and caregiving in middle and working class families*. Westport, CT: Auburn House.
- Miner-Rubino, K., Winter, D. y Stewart, A. (2004). Gender, social class, and the subjective experience of aging: Selfperceived personality change from early adulthood to late midlife. En *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12): 1599-1610.
- Miranda-Chan, T. y Nakamura, J. (2016). A generativity track to life meaning in retirement: ego-integrity returns on past academic mentoring investments. En *Work, Aging and Retirement*, 2(1): 24-37.

- Morrow-Howell, N., Lee, Y., McCrary, S. y McBride, A. (2014). Volunteering as a pathway to productive and social engagement among older adults. En *Health Educ Behav*, 41(1): 84S-90S. Recuperado de [10.1177/1090198114540463](https://doi.org/10.1177/1090198114540463).
- Newton, N. y Jones, B. (2016). Passing on: Personal attributes associated with midlife expressions of intended legacies. En *Developmental Psychology*, 52(2): 341-353. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0039905>.
- Okun, M., Yeung, E. y Brown, S. (2013). Volunteering by older adults and risk of mortality: A meta-analysis. En *Psychology and Aging*, 28(2): 564-577. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0031519>.
- Park, K. (2002). Stigma management among the voluntarily childless. En *Sociological Perspectives*, 45(1): 21-45. Recuperado de [10.1525/sop.2002.45.1.21](https://doi.org/10.1525/sop.2002.45.1.21).
- Peterson, B. (2002). Longitudinal analysis of midlife generativity, intergenerational roles, and caregiving. En *Psychology and Aging*, 17(1): 161-168. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.1.161>.
- Principi, A., Galenkamp, H., Papa, R., Socci, M., Suanet, B., Schmidt, A., ... Deeg, D. (2016). Do predictors of volunteering in older age differ by health status? En *European Journal of Ageing*, 13(2): 91-102. Recuperado de [10.1007/s10433-016-0377-0](https://doi.org/10.1007/s10433-016-0377-0).
- Rothrauff, T. y Cooney, T. (2008). The role of generativity in psychological well-being: Does it differ for childless adults and parents? En *Journal of Adult Development*, 15(3): 148-159. Recuperado de [10.1007/s10804-008-9046-7](https://doi.org/10.1007/s10804-008-9046-7).
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6): 1069-1081. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
- Ryff, C. y Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. En *Psychological Inquiry*, 9(1): 1-28. Recuperado de [10.1207/s15327965pli09011](https://doi.org/10.1207/s15327965pli09011).
- Sandoval-Obando, E., Serra, E. y Zacarés, J. (2019). Envejecer Generativamente: Una Propuesta desde el Modelo del Buen Vivir. *Neurama. Revista Electrónica de Psicogerontología*, 6(2): 16-26. Recuperado de <http://46.29.49.21/~creanete/neu/articulos/articulo2.pdf>.
- Schoklitsch, A. y Baumann, U. (2011). Measuring generativity in older adults: The development of new scales. *GeroPsych*, 24(1): 31-43. Recuperado de <https://doi.org/10.1024/1662-9647/a000030>.
- Serrat, R., Villar, F., Giuliani, M. y Zacarés, J. (2017). Older people participation in political organizations: The role of generativity and its impact on well-being. En *Educational Gerontology*, 43(3): 128-138.

- Tang, F., Morrow-howell, N. y Choi, E. (2010). Why do older adult volunteers stop volunteering? En *Ageing and Society*, 30(5): 859-878. Recuperado de 10.1017/S0144686X10000140.
- Urien, B. y Kilbourne, W. (2011). Generativity and self-enhancement values in eco-friendly behavioral intentions and environmentally responsible consumption behavior. En *Psychology & Marketing*, 28(1): 69-90. Recuperado de 10.1002/mar.20381.
- Verma, M., Seth, S. y Chadha, N. (2017). Intergenerational familial relationships from the lens of generativity. En *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4): 554-557. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1986589363?accountid=130964>.
- Villar, F. (2012). Successful ageing and development. The contribution of generativity in older age. *Ageing & Society*, 32(7): 1087-1105.
- Warburton, J. y Gooch, M. (2007). Stewardship volunteering by older Australians: The generative response. En *Local Environment*, 12(1): 43-55.
- Warburton, J. (2015). Volunteering in later life. En J. Twigg y W. Martin (eds.), *Handbook of Cultural Gerontology* (pp. 345-351). Abingdon: Routledge.
- Whitbourne, S., Sneed, J. y Sayer, A. (2009). Psychosocial development from college through midlife: A 34year sequential study. En *Developmental Psychology*, 45(5): 1328-1340.
- Wilson, N., Cordier, R., Ciccarelli, M., MacCallum, J., Milbourn, B., Vaz, S., ... Stancliffe, R. (2018). Intergenerational mentoring at men's sheds: A feasibility study. En *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1): e105-e117. Recuperado de 10.1111/jar.12338.
- Zacarés, J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. En *Cultura y Educación*, 23(1): 75-88.

CAPÍTULO 8

ENVEJECIMIENTO ÓPTIMO: ¿QUÉ ES LO «NORMATIVO» EN LA VEJEZ HOY?

Emilia Serra Desfilis
Universidad de Valencia, España
(emilia.serra@uv.es)

ESQUEMA

1. El envejecimiento como proceso vs. etapa
2. Envejecimiento normativo, no normativo, patológico y óptimo
3. Diferencias de género en el envejecimiento
4. Envejecer óptimamente desde la perspectiva del ciclo vital (Life-Span)
5. Desarrollo físico, cognitivo, psicológico y social
 - 5.1. Desarrollo físico: salud objetiva y subjetiva
 - 5.2. Desarrollo cognitivo: reserva cognitiva
 - 5.3. Desarrollo psicológico: salud mental, afrontamiento y factores de personalidad
 - 5.4. Apoyo social
6. A modo de conclusión
7. Referencias bibliográficas

I. EL ENVEJECIMIENTO COMO PROCESO VS. ETAPA

Habitualmente, desde las ciencias sociales, se ha considerado que el periodo comprendido entre los 65 años y el final «normativo» del curso de la vida –los noventa o cien años de vida, según épocas y contextos–, corresponde a la etapa llamada vejez.

Desde la reflexión evolutiva en el presente capítulo, se propone una alternativa a dicha consideración. Y no solo un cambio en la terminología, sino un cambio de perspectiva que implica modos de entender el curso de la vida, en su totalidad, como un proceso del que el envejecimiento es una parte integrada en dicho curso de vida. A partir de los datos obtenidos en el estudio Longitudinal del Envejecimiento de Baltimore, a finales de los años cincuenta, el concepto de envejecimiento se entiende como un proceso gradual, natural y de lenta evolución, que afecta a los seres vivos desde su nacimiento hasta su muerte. Las palabras, los conceptos y términos utilizados, tanto en las ciencias como en el lenguaje común, no son asépticas o inocuas, sino que construyen el pensamiento y el modo de abordar las cuestiones que acontecen y se revelan como importantes en el estudio de cualquier área de conocimiento de las ciencias sociales. Llamar tercera edad, vejez o, de forma más o menos adecuada, ancianidad a un periodo de edad del sujeto implica sostener una visión más social, de deterioro inevitable con el paso del tiempo o de confusión entre procesos de cambio inevitablemente sostenidos por el modelo biomédico de déficit, respectivamente. Y, sobre todo, sin ser menos importante, la consideración de este periodo como una etapa distinta implica modos de acercamiento específicamente gerontológicos que hacen perder de vista la perspectiva biográfica, a nuestro entender, imprescindible en cualquier proceso de cambio a lo largo de la vida, incluidas las últimas del curso vital. El envejecimiento es un proceso, porque existe cambio a lo largo de la etapa de la vejez. No es lo mismo un sujeto a los 65 años que a los 95 años, sin olvidar cómo ha sido de adulto joven o de mediana edad...

La mirada del psicólogo del Desarrollo acerca del periodo de aproximadamente treinta años de vida –dado el aumento de la

longevidad en las sociedades avanzadas desde el punto de vista socioeconómico– como proceso posee varias implicaciones:

1. La necesaria consideración de los diferentes tipos de edad, más allá de la edad cronológica: edad biológica, edad psicológica, edad social y edad funcional. Básicamente estos conceptos complementarios –que no substitutos– de la edad cronológica nos impelen a considerar el estado de salud física, grado de dependencia, cronicidad, fragilidad... (biológica); la posible adaptación a los cambios –sociales, tecnológicos, ambientales, familiares... (psicológica)–; el ingreso en un grupo «especial», teñido de edadismo, quizás paternalista, que cada sociedad determina sin tener en cuenta las características individuales (social) o la determinación de la utilidad o competencia en un determinado campo (funcional).
2. La indispensable incorporación de los resultados y controversias acerca de los cambios intraindividuales y las diferencias interindividuales en dicho cambio, la polémica –no superada– sobre crecimiento y declive –ganancias y pérdidas–, plasticidad, multidireccionalidad de los cambios –cuantitativos y cualitativos–, así como la importancia del contexto histórico y cultural en la/s forma/s de envejecer.
3. La ineludible visión «desde lo biográfico» del curso de la vida del sujeto que envejece: los acontecimientos normativos –de edad e históricos– y no normativos, el afrontamiento de las diferentes transiciones, la visión diferencial en función del género, así como los aspectos de la personalidad que aportan fortalezas o vulnerabilidad a lo largo del tiempo, la expresión emocional ante las pérdidas y ganancias con el paso del tiempo, así como la capacidad de resiliencia mostrada en el curso de la vida.
4. La adopción de una perspectiva constructivista acerca de la creación individual de identidades nuevas como la jubilación, la abuelidad, la responsabilidad intergeneracional y la ubicación en los polos positivos o negativos de actividad/

pasividad, autonomía/dependencia, solidaridad/egocentrismo o trascendencia/materialismo.

2. ENVEJECIMIENTO NORMATIVO, NO NORMATIVO, PATOLÓGICO Y ÓPTIMO

El proceso de envejecimiento muestra diferencias en función de lo que podríamos denominar normatividad. Esta delimitación debe realizarse teniendo en cuenta criterios objetivos –tarea nada fácil–, históricos y biográficos. Nuestra propuesta presenta esta diferenciación, añadiendo el concepto de «no normatividad», por una parte, y optando por una defensa del concepto de «optimización», basado en el punto de vista del desarrollo desde la perspectiva del ciclo vital (Life-Span) (Baltes, Reese y Lipsitt, 1980).

Para considerar un envejecimiento como normativo o no, debemos tener en cuenta los siguientes criterios:

- Cambios físicos.
- Cambios cerebrales que se reflejan, habitualmente, en cambios en el procesamiento de la información.
- Cambios en el desarrollo personal.
- Cambios en las relaciones (conyugales, de amistad, intergeneracionales...).
- Cambios familiares que afectan a las conductas y a las creencias acerca, incluso, del concepto de familia.
- Cambios laborales, devenidos de la aceptación más o menos «acrítica» (unida al edadismo que comporta) de la jubilación.
- Cambios generacionales que afectan al modo de envejecer como normativo en una época histórica concreta.

Así, definimos como envejecimiento normativo los cambios esperables que afectan a la mayoría de la población en un contexto histórico y sociocultural concreto, debido al paso del tiempo-edad, y los derivados de acontecimientos vitales que acontecen mayoritariamente a los sujetos en edades más o menos ampliamente determinadas.

Como ejemplo podríamos enmarcar, dentro de un envejecimiento normativo, en el siglo XXI, un varón de 75 años, jubilado, con un estado de salud aceptable (no frágil), no dependiente en las actividades de la vida diaria (AVD), integrado en la familia como padre y abuelo, con relaciones sociales significativas (amigos o familiares) y sin sintomatología depresiva ni neurodegenerativa manifiesta.

Sin embargo, somos conscientes de que cada una de estas características de normatividad plantea, casi inmediatamente, recelos, ya que podría ser un varón que sigue trabajando como autónomo, padecer alguna enfermedad crónica pero que no implique, a nivel subjetivo, una percepción de mala salud, podría ser un varón soltero o no haber tenido hijos propios o, incluso, mostrar algún signo de deterioro cognitivo leve (DCL) o menor fluidez de vocabulario, debido a un nivel educativo y ocupacional bajo, que preservara menos que en otros sujetos las manifestaciones de conducta en tareas de evaluación tradicionales. Y aún más, lo definido como normativo para un varón (jubilado o no) puede no serlo para una mujer, ama de casa, que no haya trabajado nunca fuera del hogar y el cuidado de sus hijos.

De ahí la importancia de la consideración del contexto, la toma de consideración de la biografía del sujeto y de las diferencias de género.

A pesar de todo lo anterior, las características expuestas como envejecimiento normativo pueden servir como punto de partida hasta que concluyamos con la respuesta a la pregunta del presente capítulo: ¿Qué es lo normativo en la vejez, hoy?

En el envejecimiento no normativo habrá que tener en cuenta los siguientes criterios:

- la biografía del sujeto,
- el ajuste o desajuste generacional,
- el ajuste y compensación de los cambios físicos,
- la salud objetiva y la percepción subjetiva de la propia salud y
- las actividades físicas, cognitivas y sociales en relación con uno/a mismo/a y con el grupo de iguales.

Así definimos como envejecimiento no normativo los cambios diferenciales respecto a la norma esperada con el paso del tiempo—edad y los acontecimientos vitales, en un contexto histórico y sociocultural determinado (tanto en sentido positivo como negativo), sin presencia de patología, tanto física como psicológica.

Como ejemplo podríamos señalar el de una mujer de 90 años, que sigue realizando actividades intelectuales (como escribir, leer, pintar), que utiliza de forma competente las nuevas tecnologías, realiza viajes largos, adquiere compromisos a largo plazo; o una mujer nonagenaria que dedica un tiempo diario al ejercicio físico, se ha enamorado e incluso contrae compromisos de pareja (convivencia) en los últimos años y que comienza una actividad emprendedora nueva a nivel social o cultural.

De nuevo podrían discutirse estos ejemplos, puesto que parecen, en algunos casos, improbables —de ahí, sin embargo, la no normatividad— y apuntan a sujetos cuyo conocimiento de su biografía nos mostrarían una continuidad con estilos de vida anteriores ya, en otras épocas, no normativos.

Respecto al envejecimiento patológico, necesariamente debemos acudir a los criterios de:

- salud mental
- dependencia física
- enfermedades neurodegenerativas manifiestas

Por tanto, hablamos de envejecimiento patológico cuando nos referimos a los cambios debidos a patologías cerebrales o de salud en general, desvío en el nivel de fragilidad, dependencia, vitalidad, en relación con la mayoría de su grupo de edad cronológica y/o la vivencia de acontecimientos vitales en un contexto histórico y sociocultural determinado.

Así, continuando con nuestros ejemplos, un varón de 70 años con pérdidas de memoria importantes —percibidas subjetivamente o por personas de su entorno— o fracaso en funciones ejecutivas, que anteriormente dominaba, un estado depresivo que puede ser

diagnosticado con criterios objetivos de medición de salud mental o ausencia de relaciones, aislamiento y fallos en las actividades de la vida diaria (ACV) mostraría un envejecimiento patológico.

De nuevo aquí deben ser tenidas en cuenta las diferencias de nivel educativo y ocupacional, la biografía –especialmente el desempeño anterior en las competencias perdidas– y las diferencias de género, pero todos estos elementos, tan importantes en las dos tipologías anteriores, quedan mucho más desdibujadas en el caso de este tipo de envejecimiento.

Lo más importante, en todo caso, es eliminar la analogía envejecimiento y envejecimiento patológico (ej. demencia con el paso de la edad) así como la irreversibilidad de los procesos de deterioro y la inercia de considerar que el proceso (de envejecimiento) se convierte en un «estado» (de patología) sobre el que no es posible intervenir para optimizar el proceso de desarrollo.

En relación con el envejecimiento óptimo, en el presente apartado solo nos detendremos en los criterios que habría que tener en cuenta para su consideración.

- dimensión física
- dimensión cognitiva
- dimensión psicológica: de desarrollo personal y de personalidad
- dimensión psicosocial
- dimensión espiritual

Como un primer paso, en paralelo a las posibles definiciones de los diferentes tipos de envejecimiento, podríamos decir que el envejecimiento óptimo es el resultado de un dominio y mejor autorregulación sobre los cambios esperables que afectan a la mayoría de la población en un contexto histórico y sociocultural concreto (debidos al paso del tiempo-edad) y un afrontamiento más eficaz de los cambios derivados de acontecimientos vitales, que acontecen mayoritariamente a los sujetos en unas edades más o menos ampliamente determinadas. La satisfacción con la propia vida, así como la

dimensión trascendente del sentido del vivir, parecen ser elementos fundamentales en este tipo de envejecimiento.

Volviendo de nuevo a un ejemplo paradigmático, podemos pensar que un varón de 90 años, que ha superado positivamente el duelo por la pérdida de su esposa, que ha preparado su camino para el tiempo de jubilación, que adquiere un compromiso con la vida, refuerza sus fortalezas físicas y psicológicas y da un sentido a su vida como un «legado» para generaciones venideras, mostrando una espera serena (no pasiva) del final del curso de su vida, mostraría un envejecimiento óptimo.

Lo que nos puede llamar la atención, en este tipo de envejecimiento, es cómo se hacen más patentes los criterios psicológicos que suponen las más importantes fortalezas para envejecer óptimamente.

3. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL ENVEJECIMIENTO

Asumiendo la idea acerca del envejecimiento como proceso frente a una nueva etapa de la vida, defendemos que esta implicación conlleva aceptar un acercamiento biográfico, lo cual implica que hombres y mujeres se desarrollan de forma diferente (perspectiva constructivista de género, esquema de género, tipificación de roles por género) y, por tanto, envejecen, asimismo, de forma diferente.

Mientras que los varones se encuentran más preparados para asumir roles instrumentales, le dan más importancia a la acción (frente a la palabra), desarrollan con más dificultad la «intimidad vulnerable» –imprescindible para la construcción de la tarea eriksoniana de la intimidad–, su generatividad está más dirigida al trabajo –y por ello a la trasmisión de un legado a las siguientes generaciones– que al cuidado de los otros y la integridad como asunción de la vida pasada en clave de lo conseguido y perdido; las mujeres están, en general, más preparadas para desempeñar roles expresivos, valoran más el lenguaje y la comunicación como fortaleza y red de apoyo, su intimidad está asentada sobre la vulnerabilidad en las relaciones de intimidad –amistad y amor–, la tarea generativa se construye habitualmente a través del cuidado familiar y el sentido de la integridad

se sustenta sobre dichas relaciones intergeneracionales, como madres, hermanas, hijas y abuelas (Serra y Andrés, 2018).

Si nos situamos, en este punto, sobre la tarea de la generatividad frente al estancamiento, mujeres y hombres presentan diferencias sustanciales acerca del autocuidado –físico y psicológico–, una mayor implicación en las tareas generativas y una mayor extensión de lo cuidado, desde el ámbito familiar –el más importante, en el caso de las mujeres–, entendiendo la familia como un contexto que se extiende en el curso de la vida a través de las diferentes generaciones.

Desde el punto de vista narrativo (Mc Adams y De St. Aubin, 1992), las mujeres muestran en las historias de vida una relación con mayor sentido entre la intimidad, la generatividad y la integridad que los varones, a pesar de haber convivido a lo largo de muchos años como cónyuges o parejas de larga duración. Según el modelo de estos autores, lo narrativo nos constituye y da sentido de nuestra propia identidad y de la fortaleza de nuestro yo en el curso de nuestras vidas.

Respecto a las diferencias en los aspectos físicos, principalmente referidos a la salud, hombres y mujeres envejecen de forma distinta, de tal modo que las enfermedades más frecuentes en los varones son las de origen vascular (hipertensión, colesterol alto, enfermedades cardíacas e ictus), el cáncer de próstata, pulmón y colon, la llamada apnea del sueño –más común en varones que presentan un índice de obesidad importante– y la cirrosis.

Las mujeres, si bien quedan desprotegidas por la bajada de estrógenos en la menopausia, lo cual produce una mayor vulnerabilidad en las enfermedades cardiovasculares, presentan como enfermedades oncológicas las de cáncer de mama y útero, además del cáncer de colon, las fracturas –debido a la descalcificación con la edad– y la depresión mayor o sintomatología depresiva que, a veces infradiagnosticada, se enmascara en otros síntomas psicósomáticos.

No es trivial, a nuestro juicio, el modo de «enfermar» de hombres y mujeres, así como las diferencias constatadas por algunos autores, tanto en la prevención por estilo de vida (alimentación, ejercicio

físico, consumo de alcohol o de tabaco) como en el infradiagnóstico en las mujeres.

No solo constatamos la relación entre algunas enfermedades asociadas a un sexo u otro y las relaciones que estas tienen con el climaterio, en general, y con la menopausia, en particular, sino el modo de ser atendidas unas y otras por los sistemas de salud, que respetan o atienden de forma diferente los posibles tratamientos en ambos géneros. De ello es patente la recomendación de la TSH o terapia hormonal sustitutiva como paliativa de síntomas o dificultades para la actividad diaria y las relaciones de pareja, mientras que, en los varones, se ofrecen como alternativas la eliminación de hábitos perniciosos para la salud y, en general, un cambio de estilo de vida. El respeto a las diferencias de género en la expresión y tratamiento de las enfermedades, al envejecer, requiere un acercamiento integral y biopsicosocial más que estrictamente médico o farmacológico.

En relación con los cambios en la sexualidad, debidos al envejecimiento, vuelven a aparecer diferencias importantes que han sido bien recogidas –de forma narrativa– en los libros de Sanz (2013, 2015), a partir de la metodología de grupo focal. Mientras que en los hombres sigue siendo relevante el funcionamiento genital-coital, preocupando principalmente la respuesta en la potencia, capacidad de recuperación, tiempo del periodo refractario, y el climaterio es asociado en gran medida a los signos de deterioro físico (arrugas, distribución de la grasa, calvicie), en las mujeres sigue predominando la búsqueda de una sexualidad holística, completa, más basada en el gozo mutuo –en el sentido freudiano– que en el placer, a veces solitario, y en la respuesta orgásmica como culmen de una sexualidad satisfactoria y placentera. La menopausia y los cambios físicos que comporta a nivel de imagen (distribución de la grasa, encanecimiento, arrugas) tienen en la sexualidad su foco de preocupación en la sequedad vaginal y el descenso del deseo, a veces motivado por el temor al dolor en las relaciones coitales con la consiguiente insatisfacción.

Las ayudas externas tienen asimismo características distintas. En el caso de los varones, los fármacos son la ayuda más generalizada –en vías de una mejor respuesta coital–, y en el de las mujeres son

los objetos eróticos los que intentan, de forma sustitutoria, paliar, en solitario, el temor y la búsqueda de placer autocontrolado.

No es extraño encontrar, asimismo, como posibles soluciones en los varones, la búsqueda de relaciones con mujeres más jóvenes –en una fantasía de recuperación– y en las mujeres la búsqueda de relaciones del mismo sexo como forma de regresar o encontrar una satisfacción más holística y global.

En todo caso, lo que intentamos resaltar en el presente apartado es que el cuerpo y las respuestas psicológicas a los cambios corporales son diferentes por género al envejecer.

Desde el punto de vista psicológico, acudimos a Zarebski (2009) en relación a su propuesta respecto a los factores protectores del envejecimiento saludable y que concluimos – a modo de propuesta– con la presencia en mayor o menor medida, en hombres y mujeres, a lo largo de sus cursos vitales.

La autora señala como factores protectores:

1. La capacidad de autocuestionamiento. A lo largo de la vida, los contextos históricos, los cambios físicos, las influencias educativas, la adaptación a nuevos roles, el declive de algunas capacidades y el surgimiento de otras nuevas, las relaciones intergeneracionales (de padres, hijos, abuelos), las relaciones de amistad, la creación de nuevos vínculos y el fortalecimiento y debilitamiento –y pérdidas– de otros, los cambios en la situación económica familiar y personal, el afrontamiento de acontecimientos esperados o inesperados, normativos de edad y no normativos requieren una toma de conciencia de los propios cambios y de los cambios de nuestro entorno que hacen necesaria una mayor flexibilidad ante planteamientos que creíamos inamovibles, y que es necesario cuestionarse como tales.
2. El establecimiento de nuevos vínculos intergeneracionales. Los que fuimos hijos jóvenes, hemos sido padres, seremos abuelos y deberemos aprender a ser hijos adultos y cuidadores de aquellos por los que fuimos cuidados. Asimismo,

nuestros hijos adultos, al envejecer, nos impelen a «recontratar» la vida (Olstein, 2013) y a tratarlos como adultos mayores con respeto y creando vínculos distintos con normas y responsabilidades, asimismo, diferentes. Nuestros padres, ancianos, quizás enfermos o dependientes pasan a ocupar un rol de cuidado que hay que ir construyendo a medida que surgen nuevas necesidades. Este baile, o dialéctica constante, requiere movimiento, aprendizajes nuevos y constantes, que suponen un esfuerzo a lo largo de todo el proceso de nuestro propio envejecimiento. Negar esta necesidad de creación de nuevos vínculos, a mi juicio, no se refiere solo a dar cabida a nuevos actores en la escena familiar, sino, necesariamente, a la adopción de nuevos papeles en dicha escena, cambiantes en el curso de la vida.

3. El mantenimiento de vínculos no exclusivos ni dependientes. Zarebski (2009) utiliza la metáfora de «no apoyarnos en un bastón único». La ampliación de vínculos a lo largo del proceso de envejecimiento requiere de apertura a la experiencia (de ahí que ese rasgo de personalidad sea una fortaleza desde la vida adulta y en el proceso de envejecer), así como de la extraversión (McCrae y Costa, 1986). Las nuevas necesidades, el aumento de tiempo propio, la asunción y el manejo de la soledad que acontece con el paso de los años hacen imprescindible la creación de redes «nutrientes», de buen trato, de vínculos significativos en las diferentes áreas de desarrollo, no solo de ocio o actividad *sensu stricto*. La dependencia emocional, presente desde los primeros años y reflejo del tipo de apego que hemos establecido y mantenido o cambiado a lo largo de la vida (Salcedo y Serra, 2013) a través del «modelo mental», el tipo de apego, que nos responde acerca de si somos dignos para ser queridos y nos confirma o no –y de qué modo– la/s figura/s de apego están disponibles cuando las necesitamos y qué debemos hacer para que lo estén, al envejecer, puede dirigirnos hacia una menor autonomía y

- una necesidad de dependencia que conlleva sufrimiento, repercusiones en nuestra autoestima y baja satisfacción vital.
4. Anticipación respecto a la propia vejez. La vejez es un territorio, en cierta medida, nuevo, del cual solo tenemos modelos de generaciones anteriores y su modo de explorar y recorrerlo. Sin embargo, se hace necesaria la aplicación de esos modelos aprendidos a uno mismo, lo que hemos denominado «construcción de identidades nuevas propias del envejecimiento». Esta perspectiva constructivista conlleva anticipar y elegir, de forma activa, el tipo de envejecimiento que elegimos para nosotros, teniendo en cuenta nuestras características individuales, físicas, psicológicas, familiares, sociales... El viaje a ese país, en parte desconocido, debe ser preparado como una tarea constructiva propia, no simplemente copiada ni improvisada.
 5. Riqueza psíquica. Sabiendo que esta no se improvisa, es la fortaleza del Yo a través de la madurez psicológica (Zacarés y Serra, 1998) y de la resolución de las diferentes tareas de desarrollo eriksonianas propias de las diferentes etapas de la vida, pero especialmente las que conciernen los años de adultez (intimidad, generatividad, integridad), la que va a llevar al sujeto más a la autorrealización que al cumplimiento de las necesidades más básicas, incluso las sociales. La capacidad de introspección, la apertura a la experiencia y la trascendencia, en sentido de incorporación de lo espiritual (belleza, sensibilidad) van a dar como resultado desarrollos más o menos ricos psicológicamente.
 6. Flexibilidad y cambio. La adaptación a los cambios (históricos, familiares, económicos, de salud y psicológicos) originados por el paso del tiempo requieren de una flexibilidad como signo de un bajo neuroticismo y escrupulosidad. El cambio es ineludible y el afrontamiento de los diferentes cambios contextuales e individuales es una fortaleza indispensable en el proceso de envejecimiento.
 7. Diversificación de intereses. Con la edad, el sujeto requiere situarse de nuevo ante su propia vida, el compromiso con la

misma y las zonas de interés y disfrute a las que debe dedicarse con el aumento de tiempo propio (más que el llamado tiempo libre) después de la jubilación y después de disminuir las responsabilidades paternas y maternas del cuidado de los hijos con el «nido vacío». Si bien, con el aumento de la esperanza de vida, los mayores aún pueden tener que disponer parte de su tiempo al cuidado de los propios padres, ya ancianos, y con las condiciones económicas de los hijos adultos que se convierten en padres, aparece la necesidad de ayuda y cuidado, más o menos impuesto o asumido, de los nietos, ambas obligaciones o responsabilidades generacionales no deben agotar el tiempo propio de los mayores, cambiando responsabilidades laborales y/o familiares cotidianas por obligaciones que retrasan la necesaria asunción de ese tiempo propio y la diversificación de intereses a desarrollar en dicho tiempo.

8. Sentido de las pérdidas, asumiendo el vacío y compensándolo con ganancias. La pérdida es una realidad con el proceso de envejecimiento, tanto de capacidades, fortalezas, salud y personas significativas. El sentido de las pérdidas debe ser balanceado con los logros y ganancias que proporciona la vejez. Lo que perdemos quizás no se pueda reemplazar, pero lo que ganamos no se nos muestra evidente si no adquirimos una actitud adaptada al proceso de envejecimiento. La búsqueda de sentido (Frankl, 1946) del envejecimiento, del curso de la vida, de las pérdidas y las ganancias, no nos viene dada, sino que debe ser trabajada, construida, no sin esfuerzo, por el propio sujeto que envejece y en contextos nutrientes de desarrollo individual y comunitario.

Ante estos factores protectores, cabe preguntarse en este apartado de las diferencias de género en el proceso de envejecimiento si existen ventajas o debilidades en función del género, o si son más bien fortalezas individuales que, independientemente de la socialización de hombres y mujeres, a lo largo de la vida, pueden servir de protectores o no de un envejecimiento saludable o más o menos

óptimo. Queda mucha investigación por realizar acerca de estas preguntas y sus posibles respuestas y, a partir de una propuesta de igualdad que debe empezar en la educación –socialización familiar y escuela– intentar inculcar las semillas de lo que haga posible crecer fortalezas imprescindibles para un buen envejecer de hombres y mujeres.

4. ENVEJECER ÓPTIMAMENTE DESDE LA PERSPECTIVA DEL CICLO VITAL (LIFE-SPAN)

Desde finales de los años setenta del siglo xx aparece un acercamiento en la Psicología del Desarrollo (Developmental Psychology) (Baltes *et al.*, 1980), que postula como objeto de estudio de dicha disciplina: describir, explicar y optimizar el cambio a lo largo de todo el curso vital de los individuos. Desde este planteamiento, asumido por nosotros en nuestro país, se hace ineludible la necesidad de intervenir, potenciando los factores positivos y disminuyendo los factores negativos, demostrados como tales por la investigación, para optimizar el desarrollo en todas las etapas de la vida, incluidas las últimas en el curso vital.

Es por ello que, frente a otros conceptos, como envejecimiento saludable o activo (OMS, 1990, 2002), satisfactorio o con éxito (Rowe y Khan, 1997), positivo (Gergen y Gergen, 2001), productivo (Butler, 200) o armónico (Liang y Luo, 2012), nuestra propuesta ha sido defender el concepto de óptimo, basado en el principio básico del objeto de estudio propuesto por el acercamiento del ciclo vital. Así lo hemos planteado en las investigaciones de Gutiérrez, Serra y Zacarés (2006) en España y de Jiminian-Rosario (2014) en la República Dominicana, encontrando características similares en ambos contextos y que derivan de lo que los sujetos consideran que es envejecer óptimamente, eligiendo –por un criterio de nominación ya utilizado anteriormente en la investigación sobre madurez psicológica (Zacarés y Serra, 1998)– los propios sujetos mayores a quién y por qué consideran que está envejeciendo óptimamente.

La consideración de este criterio subjetivo de elección supone una forma de entender biográfica y cualitativamente la elección de

características deseables al envejecer en un contexto determinado, más allá de criterios exclusivamente objetivos. Ambos estudios coinciden básicamente con estudios pioneros como el Rowe y Khan (1997), así como con estudios posteriores como el realizado en nuestro país por Fernández-Ballesteros (2000), respecto a que el envejecimiento es un concepto multidimensional que abarca características físicas, psicológicas y sociales. Pero consideramos importante señalar que, en nuestros estudios las características psicológicas son las más relevantes, seguidas de las sociales y, en último lugar, aparecen las características físicas.

Siguiendo las diferentes teorías sobre el envejecimiento, a partir de las características señaladas por los sujetos que distinguen el envejecimiento óptimo, serían las llamadas teorías del Yo las que defienden el papel activo del sujeto en el propio desarrollo. Así las teorías de Erikson, la madurez psicológica (Allport, 1961; Zacarés y Serra, 1998), la autorrealización de Maslow (1948), el modelo SOC (Selección, Optimización, Compensación) de Baltes y Baltes (1990), el de la selectividad socioemocional (Cartensen, 1998) o la logoterapia (Frankl, 1946), entre otras, son imprescindibles para entender las diferencias psicológicas que hacen envejecer de forma más o menos óptima al sujeto en el curso de la vida.

Pero también podríamos considerar como aportaciones del acercamiento del ciclo vital al concepto de desarrollo óptimo la importancia otorgada a la plasticidad en el desarrollo a lo largo de toda la vida, la necesidad de considerar las influencias históricas en el desarrollo, así como las influencias no normativas que pueden explicar el desarrollo de los diferentes sujetos que envejecen. No siendo de menor importancia los contextos –y su interacción en los diferentes periodos de vida (cronosistema)– que interactúan dialécticamente con el sujeto en desarrollo y que pueden ayudarnos como herramienta imprescindible a explicar los cambios (Bronfenbrenner, 1986) y nos dan las pautas de cómo y cuándo intervenir para optimizar el desarrollo en cualquier etapa de la vida.

La perspectiva del ciclo vital ha cambiado el punto de vista sobre el envejecimiento, basado en el modelo de déficit biomédico, a un

punto de vista de competencia y capacidades que deben ser reconocidas y optimizadas, tanto con la intervención de los expertos como desde el propio individuo a lo largo de toda su vida, constituyéndose cada sujeto como un ser activo en su propio desarrollo y, por tanto, en su envejecimiento.

5. DESARROLLO FÍSICO, COGNITIVO, PSICOLÓGICO Y SOCIAL: FACTORES CLAVE DE UN DESARROLLO ÓPTIMO

5.1. *Desarrollo físico: salud objetiva y subjetiva*

Entendiendo que el envejecimiento debe ser contemplado desde un punto de vista psicosocial y que debe incluir los dominios físico, funcional, cognitivo, emocional, social y espiritual (Brummel-Smith, 2008), se parte de que puede existir satisfacción a pesar de las condiciones médicas adversas.

Desde este punto de vista, se propone que la salud, al envejecer, debe tomar en consideración tanto el número de enfermedades como la valoración subjetiva que la persona mayor hace sobre su salud. El número de enfermedades, así como la presencia de dolor, la depresión/ansiedad y el consumo de medicamentos parecen ser criterios objetivos de salud. Sin embargo, la percepción de estos criterios objetivos se encuentra modulada por rasgos de personalidad y la ansiedad y depresión, principalmente en mujeres (Montesó, Ferré, Lleixá, Albacar y Espuny, 2011).

La actividad física y el ejercicio aparecen como esenciales para el funcionamiento físico, cognitivo y social, así como la salud, en general, tanto para personas totalmente independientes como para aquellas que presentan enfermedades crónicas e incluso muestran limitaciones físicas.

5.2. *Desarrollo cognitivo: la reserva cognitiva*

Aquí aparece como concepto clave el constructo reserva cognitiva.

Este hace referencia a la capacidad que tienen algunas personas para retrasar el deterioro cognitivo relacionado con el envejecimiento,

así como las diferencias en cuanto a expresión de síntomas clínicos derivados de los cambios neurodegenerativos relacionados con el envejecimiento cerebral normativo con la edad. Asimismo, sirve para explicar por qué algunas personas mayores hacen frente al proceso de envejecimiento mejor que otras presentando el mismo daño cerebral. Estas diferencias se explican por un mejor uso de las conexiones neuronales o por una mayor capacidad para utilizar las conexiones alternativas no dañadas, a modo de compensación, maximizando el rendimiento cerebral (Stern, 2009).

La capacidad de reserva cognitiva está asociada a factores protectores como nivel educativo y ocupación e inteligencia –factores no independientes–.

Sin embargo, la reserva cognitiva no es invariable y puede evolucionar a lo largo de la vida e incluso en el envejecimiento. El continuado uso de actividades estimulantes, si bien cualquier actividad implica cognición, debe suponer un reto, lo que Hertzog, Kramer, Wilson y Lindenberger (2008) denominan un compromiso cognitivo, sea desarrollado en actividades puramente intelectuales o también sociales.

Existen contextos culturales nutrientes que favorecen este reto, contextos que hay que favorecer desde la comunidad y desde la sociedad, en general, si bien es el propio individuo el que debe buscarlos, integrarse y aprovecharse de ellos y las oportunidades que estos les brindan para optimizar su desarrollo cognitivo.

5.3. Desarrollo psicológico: salud mental, afrontamiento y personalidad

Por una parte, aparecen como relevantes las variables relacionadas con la salud mental y, por otra, la capacidad del sujeto basada en estrategias de afrontamiento más o menos adaptativas.

La OMS (2002) define la salud mental como el estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución

a su comunidad. Como factores específicos de este estado de salud podemos considerar la ausencia de depresión, que ha demostrado ser un criterio imprescindible de *screening* para cualquier evaluación de posible deterioro, aparentemente cognitivo, así como la aceptación de considerarla una variable predictora para envejecer de forma saludable junto con el optimismo (Achat, Kawachi, Spiro, DeMolles y Sparow, 2000). Por otra parte, la satisfacción vital es un marcador del envejecimiento saludable, si bien esta variable actúa como consecuente, pero también como antecedente. La integridad, creencia de que la vida ha sido significativa, aceptando el ciclo de la vida como único y otorgándole un sentido de coherencia y plenitud en contraposición a la desesperación, fue presentada por Erikson como tarea imprescindible en el proceso de envejecimiento como fortalecimiento del Yo, en un proceso continuo de madurez psicológica a lo largo de la vida y sustentada sobre tareas propias de etapas anteriores (confianza, autonomía, iniciativa, identidad, intimidad y generatividad). La madurez y la salud mental fueron ya relacionadas por la teoría de Allport de los años sesenta acerca de la personalidad madura y confirmada por investigaciones recientes sobre las dimensiones de la madurez psicológica (Zacarés y Serra, 1998).

En cuanto al afrontamiento, definido ya por Lazarus y Folkman (1984) como el esfuerzo tanto cognitivo como conductual, desarrollado para manejar situaciones que son evaluadas por el sujeto como «desbordantes» en relación a los propios recursos, se distinguen dos tipos de estrategias: las dirigidas o centradas en el problema y las centradas en la emoción, demostrando estas últimas ser más desadaptativas que las primeras. Hay que señalar, sin embargo, que recientes investigaciones alertan de la necesidad de que existen diferencias individuales respecto al uso de recursos y tipos de estrategias eficaces ante diferentes problemas.

En relación con la personalidad, siguiendo el modelo de los Five Factors de McCrae y Costa (1986), aparecen en las diferentes investigaciones, como factores protectores para un envejecimiento saludable, la extraversión y el neuroticismo bajo, consideradas dimensiones de madurez psicológica en el modelo de Zacarés y

Serra (1998) y la apertura a la experiencia. Los sujetos con altas puntuaciones en extraversión suelen experimentar emociones positivas, lo que les permite manejar estrategias de afrontamiento más efectivas. Los que presentan altos índices de neuroticismo suelen ser más vulnerables a nivel emocional, por lo que pueden experimentar emociones negativas y pensar frecuentemente sobre aquello que no han podido solucionar de forma positiva a lo largo de sus vidas y, respecto a la apertura a la experiencia, los sujetos más interesados en explorar nuevas ideas, valores y experiencias pueden encontrar nuevas formas de recordar el significado de las experiencias del pasado y buscar nuevos contextos más adecuados y alternativos en su proceso de envejecer.

5.4. Apoyo social

El apoyo social está caracterizado por la cantidad de vínculos que establece una persona con su red social –apoyo estructural– así como por la presencia de relaciones significativas y la valoración subjetiva que hace el sujeto de estas –apoyo funcional–, el cual está relacionado con el apoyo social percibido y caracterizado por la valoración cognitiva que hace el sujeto sobre la ayuda recibida de las personas que se encuentran en su red social. Aquí son importantes tanto las del convoy social –relaciones mantenidas a lo largo de la vida con las personas que nos han acompañado en nuestro curso vital y que van envejeciendo con nosotros– como las relaciones intergeneracionales –familiares o extrafamiliares–. Dentro de este apoyo funcional, podemos distinguir diferentes tipos de apoyo: emocional, informacional y material o instrumental.

El apoyo emocional proporciona soporte emocional de empatía, cuidado y confianza, mientras que el informacional aporta asesoramiento, orientación y consejo. El apoyo afectivo se basa en la demostración de cariño, proporciona el contexto donde compartir los sentimientos, pensamientos y experiencias, así como ofrece la posibilidad de disponer de espacios para comunicarse y expresarse. Las

relaciones de confianza mutua y la posibilidad de contar con personas significativas son elementos fundamentales de este tipo de apoyo.

El apoyo material o instrumental se caracteriza por la prestación de ayudas para la resolución de problemas y para conseguir objetivos y metas, reduciendo la carga de tareas instrumentales de la vida diaria (Pinazo, 2005). Habría que tener en cuenta que, con la mayor longevidad y buena salud de los mayores, y con el ejercicio de la abuelidad (Serra y Andres, 2018), son a veces los mayores los que ofrecen en mayor medida la reducción de cargas familiares, incluso materiales, de sus propios hijos. La percepción subjetiva de hasta qué punto son dadores o receptores de estas cargas y el sentido de responsabilidad intergeneracional y sentido de la justicia, obligación e incluso sobrecarga, son relevantes para el sentimiento de bienestar en este tipo de apoyo.

Por último, diferentes autores minimizan la importancia del tamaño de la red social, poniendo el énfasis en el apoyo social percibido, es decir, la valoración del propio sujeto hacia la posibilidad de poder interactuar con regularidad con sujetos que se valoran como importantes para poder seguir estimulando el cerebro a través de experiencias estimulantes cognitivamente, liberar o disminuir el estrés y favorecer comportamientos saludables. En esta valoración subjetiva, la línea sobre el buen trato, iniciada por Sanz (2015), es imprescindible como relaciones que van más allá del apoyo, que actúan como nutrientes imprescindibles del buen envejecer.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

A la vista de todo lo expuesto en el presente capítulo, somos conscientes de haber dibujado un cuadro de carácter impresionista más que minuciosamente realista sobre el envejecimiento. Cada uno de los apartados descritos merece una atención sosegada y ampliada que, evidentemente, este único capítulo no puede abordar. Sin embargo, es necesario plantear para debates teóricos y comprobaciones empíricas posteriores algunas cuestiones relevantes que pueden derivarse de lo aportado más arriba y que, para su mejor comprensión,

pasamos a resumir a modo de líneas o principios generales a tomar en consideración por investigadores y profesionales de la Psicología, en general, y de la Psicología del Desarrollo, en particular.

1. Asumimos el envejecimiento como un proceso biopsicosocial que acontece a lo largo del curso vital y que tiene su expresión en los últimos treinta o cuarenta años de vida, teniendo en cuenta el aumento progresivo de la longevidad. Ello significa que, como tal proceso, requiere un abordaje previo a los años en que este se manifiesta y debe tener en cuenta las diferencias entre sujetos de diferentes edades a la hora de describir, explicar e intervenir/optimizar los cambios acontecidos en la mayoría de los contextos y en la mayoría de los individuos. Y significa, asimismo, que la mirada sobre dicho proceso debe ser necesariamente multidisciplinar (biológica, psicológica y social).
2. Desde la perspectiva del ciclo vital, se requiere tomar en consideración las influencias normativas de edad e histórico-contextuales, así como las influencias no normativas que pueden ayudarnos a explicar mejor los cambios acontecidos en la mayoría de los sujetos con el paso del tiempo en una época y contexto cultural determinado.
3. Aparece como imprescindible, para conocer el modo de envejecer de los sujetos, la mirada narrativo-biográfica que el sujeto aporta a la explicación de los cambios acontecidos con el paso del tiempo. Esta mirada es necesariamente subjetiva, lo cual hace más necesario el uso de una metodología cualitativa. De entre las diferentes modalidades, la historia de vida se presenta como una de las más útiles (Serra, 2008), sin prescindir de las técnicas como la autobiografía guiada, la fotobiografía, la entrevista o los grupos focales.
4. Los aspectos físicos del envejecimiento (salud) deben ser tomados en cuenta al envejecer, tanto en relación con el número o tipo de enfermedades, la presencia de dolor, el consumo de medicamentos, el estado de ánimo ansioso-depresivo, como en la satisfacción –la valoración subjetiva–, a pesar de las

condiciones médicas adversas. La percepción de estos criterios objetivos se encuentra modulada por rasgos de personalidad y la ansiedad y la depresión, especialmente en mujeres, que pueden enmascarar rasgos de salud, teóricamente, más objetivos. Sin embargo, el ejercicio físico y el estilo de vida siguen apareciendo como criterios de un envejecimiento saludable, incluso en sujetos con enfermedades crónicas y con limitaciones físicas.

5. El desarrollo cognitivo de los sujetos, al envejecer, viene modulado por la reserva cognitiva, como elemento que puede explicar las diferencias en cuanto a la expresión de síntomas clínicos derivados de cambios neurodegenerativos relacionados con el envejecimiento cerebral normativo. El nivel educativo, tipo de ocupación a lo largo de la vida e inteligencia de los sujetos se muestran como factores protectores en el funcionamiento cognitivo al envejecer. La educación y el uso continuado de actividades estimulantes en contextos culturales nutrientes que requieran un compromiso cognitivo (Hertzog *et al.*, 2008) pueden comenzar o continuar a lo largo de toda la vida, aumentando así la capacidad de reserva cognitiva.
6. El proceso de envejecimiento requiere de aceptación de las propias capacidades y la necesidad de un afrontamiento por las pérdidas, más que ningún otro periodo de vida, para envejecer de forma saludable y sin presencia de sintomatología depresiva. Por ello, el optimismo se presenta como una variable protectora de dicha sintomatología en este periodo de vida.
7. El logro de la integridad como tarea eriksoniana propia del proceso de envejecer ofrece una fuerza del Yo imprescindible ante la cercanía de la propia muerte. El sentido de la vida, la visión de la propia vida con un significado propio y único son imprescindibles para envejecer con satisfacción y madurez.
8. Partiendo de la necesidad de afrontamiento ante los sucesos evolutivos –normativos, esperables con el paso de los años– y de los acontecimientos no normativos que concurren también en este periodo de vida, se ha demostrado que las estrategias

utilizadas por el sujeto, al envejecer, son más o menos adaptativas (Lazarus y Folkman, 1984), según se centren en la emoción o en el problema que suscita el nivel de desadaptación o aumento de estrés en el envejecimiento. Las estrategias eficaces pueden variar, sin embargo, de unos individuos a otros, siendo un ejemplo de dichas diferencias los recursos espirituales o la religiosidad ante el disconfort que provocan los cambios en este periodo de la vida.

9. Los rasgos de personalidad (McCrae y Costa, 1986) que actúan como factores protectores al envejecer son: la extraversión, el neuroticismo bajo (dimensiones de la madurez psicológica del modelo de Madurez de Zacarés y Serra, 1998) y la apertura a la experiencia. La flexibilidad, la adaptación a los cambios históricos y contextuales están claramente relacionados con este rasgo.
10. El apoyo social percibido, el apoyo emocional y, fundamentalmente, la valoración subjetiva acerca de poder interactuar con regularidad con sujetos que se valoran como importantes para poder estimular el cerebro a través de experiencias estimulantes cognitivamente, disminuir el estrés y favorecer comportamientos saludables, aparece como clave del bienestar en el envejecimiento. Es importante tanto el mantenimiento del «convoy social» generacional como las relaciones intergeneracionales.
11. En cuanto a las diferencias de género y su repercusión en el proceso de envejecimiento, queda mucho por investigar. Más allá de reconocer qué desarrollos diferentes en etapas anteriores van a desembocar en procesos de cambio diferenciales en el envejecimiento, promover la androginia psicológica –propuesta en nuestro modelo de madurez– como integración de aquellas dimensiones de ambos sexos que puedan favorecer un envejecimiento más saludable y una disminución –a través de la educación a lo largo de toda la vida– de aquellas que, en uno u otro sexo, puedan suponer un mayor riesgo en los últimos periodos de la vida.

Potenciar la competencia personal, la flexibilidad, el valor del cuidado de los otros tanto como el cuidado de sí mismos, la creación y mantenimiento de vínculos significativos no dependientes, el autocuestionamiento, la reflexión, la capacidad de introspección, la apertura a la experiencia, la gestión y autorregulación emocional, la diversificación de intereses, la anticipación de ese territorio incierto que es la propia vejez y la aceptación de la finitud, así como la asunción de la trascendencia de uno mismo y del propio legado a las siguientes generaciones, harán posible un proceso de envejecimiento en que sexos y generaciones se encuentren en el camino de la vida con una mayor satisfacción al envejecer.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achat, H., Kawachi, I., Spiro, A., DeMolles, D. A. y Sparrow, D. (2000). Optimism and depression as predictors of physical and mental health functioning: The Normative Aging Study. *Annals of Behavioral Medicine*, 22: 127-130.
- Allport, G. W. (1961). Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Baltes, P. B., Reese, H. W. y Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31: 65-110.
- Baltes, P. B. y Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences*, 1: 1-34.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22: 723-742.
- Brummel-Smith, K. (2008). Optimal aging, Part II: Evidence-based practical steps to achieve it. *Annals of Long Term Care*, 15: 32.
- Butler, R. (2000). Productive aging: live longer, work longer. Ponencia presentada en el Congreso Mundial sobre Medicina y Salud. Hannover, Alemania.
- Carstensen, L. L. y Charles, S. T. (1998). Emotion in the second half of life. *Current Directions in Psychological Science*, 7: 144-149.
- Fernández-Ballesteros, R. (2000). La gerontología positiva. *Revista multidisciplinar de Gerontología*, 10: 143-145.
- Frankl, V. (1946). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder Editorial.
- Gergen, M. M. y Gergen, K. J. (2001). Positive aging: New images for a new age. *Ageing International*, 27: 3-23.

- Gutiérrez, M., Serra, E. y Zacarés, J. (2006). *Envejecimiento óptimo, perspectivas desde la psicología del desarrollo*. Valencia: Promolibro.
- Hertzog, C., Kramer, A. F., Wilson, R. S. y Lindenberger, U. (2008). Enrichment effects on adult cognitive development: can the functional capacity of older adults be preserved and enhanced? *Psychological Science in the Public Interest*, 9: 1-65.
- Jiminian-Rosario, M. E. (2014). Envejecimiento óptimo: un estudio en profesoras jubiladas dominicanas. Unpublished Doctoral dissertation, University of Valencia, Valencia, Spain. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10550/37689>.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.
- Liang, J. y Luo, B. (2012). Toward a discourse shift in social gerontology: From successful aging to harmonious aging. *Journal of Aging Studies*, 26: 327-334.
- Maslow, A. H. (1948). «Higher» and «lower» needs. *The journal of psychology*, 25: 433-436.
- McAdams, D. P. y De St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62: 1003-1015.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54: 385-404.
- Montesó-Curto, P., Ferré-Grau, C., Lleixà-Fortuño, M., Albacar Riobóo, N. y Espuny-Vidal, C. (2011). *Factores sociológicos que influyen en el desarrollo de la depresión en las mujeres*. Anuario Hojas de Warmi.
- Olstein, S. (2013). *Tiempos de Crisis. Reconstrucción con la vida*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Pinazo, S. (2005). *El apoyo social y las relaciones sociales de las personas mayores*. *Gerontología: actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación, 221-256.
- Rowe, J. W. y Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, 37: 433-440.
- Salcedo, A. y Serra, E. (2013). *Amores dependientes. Teoría del apego como origen, mantenimiento y solución a la dependencia en el amor*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Sanz, F. (2013). *Diálogos de mujeres sabias*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Sanz, F. (2015). *Hombres con corazón. Hablando en la segunda mitad de la vida*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Serra, E. y Andres, L. (2018). *La experiencia de ser abuela*. Madrid: ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).

- Serra, E. (2008). Somos lo que contamos: La Historia de Vida como método evolutivo. En Sanz, F., *La fotobiografía: imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente* (pp. 405-415). Barcelona: Kairós.
- Stern, Y. (2009). Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47: 2015-2028.
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Zarebski, G. (2009). Diversidades en la psicogerontología. *Revista Kairós: Gerontología*, 12.

CAPÍTULO 9

APUNTES PARA COMPRENDER LAS EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE MOVILIDAD DE PERSONAS MAYORES EN LA CIUDAD CONTEMPORÁNEA¹

*Hernán Riquelme Brevis*²,
Universidad Autónoma de Chile, Chile
(hernan.riquelme@uautonoma.cl)

*Alejandra Lazo Corvalán*³,
Universidad de Los Lagos, Chile
(alejandra.lazo@ulagos.cl)

*Diego Solsona Cisternas*⁴,
Universidad de Los Lagos, Chile
(diego.solsona@umag.cl)

¹ Este trabajo se enmarca en reflexiones provenientes del Proyecto FONDEF GEMOVI ID18I10284.

² Doctor en Ciencias Sociales. Académico e investigador adscrito al Instituto de Estudios Sociales y Humanísticos, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile (Chile).

³ Doctora en Geografía y Planificación Territorial. Docente e investigadora en la Universidad de Los Lagos, Chile.

⁴ Sociólogo. Doctor© en Ciencias Sociales y Estudios Territoriales, Universidad de Los Lagos, Chile.

ESQUEMA

1. Introducción
2. Desarrollo
 - 2.1. Pensar la movilidad de las personas mayores
 - 2.2. Tres ejes para desafiar la organización de las ciudades desde las necesidades de las personas mayores
 - 2.2.1. Infraestructura de la movilidad
 - 2.2.2. La cultura de la movilidad
 - 2.2.3. Las experiencias únicas y diferenciadas de la movilidad
3. Comentarios finales
4. Referencias bibliográficas

I. INTRODUCCIÓN

La movilidad, como paradigma protagónico en las ciencias sociales (Urry, 2007) constituye un eslabón central en la producción científica de las últimas décadas. A partir de la década del noventa comenzaron a divulgarse estudios que daban cuenta de las dinámicas relacionales, sociales y subjetivas de los comportamientos de viaje, más allá de la visión lineal-tecnocrática que considera los flujos, tiempos, distancias y otras variables numéricas (Raje, 2007; Zunino, Giucci y Jirón, 2017). Para autores como Jirón e Imilan (2018), el giro de la movilidad ha refrescado las formas de observar y abordar metodológicamente fenómenos en los estudios territoriales. De hecho, plantean que la movilidad involucra mucho más que los desplazamientos de las personas para cumplir con actividades funcionales, y que las prácticas de movilidad pueden ser vistas como una forma de «habitar en movimiento». Conectado con lo anterior, la movilidad como enfoque trata de observar prácticas cotidianas, en especial aquellas en movimiento, para comprender fenómenos sociales más amplios, como la inclusión de los adultos mayores en las ciudades contemporáneas. Igualmente, para algunos autores (Gutierrez, 2009; Cataldi, 2019) la movilidad es un derecho que permite el acceso a otros derechos, por lo tanto, se torna relevante para la inclusión socioespacial de los individuos en las ciudades.

En el marco de sociedades globales e influenciadas por la penetración de la tecnología y el constante intercambio de información, flujo de objetos y viajes cotidianos, las experiencias de movilidad de la población se tornan representativas de diversas problemáticas sociales, las cuales reflejan necesidades y anhelos de grupos humanos, que a través de variables como sexo, lugar de residencia, edad o nivel de ingresos, perciben, participan y conocen la ciudad de distintas maneras y en diversos niveles.

Asumiendo que las movilidades producen igualmente los espacios de la vida social, a veces caracterizados por las fracturas, la segregación o agregaciones comunitarias (Le Breton, 2004), es menester enfatizar en las movilidades como experiencias y prácticas a nivel subjetivo. En esta línea las movilidades pueden comprenderse

«como una práctica social, que conjuga deseos y necesidades (o requerimientos de movilidad), y capacidades de satisfacerlos (competencias). Ellas son resultado y condición de la inserción de un grupo en un contexto social, definido por factores físicos, territoriales, económicos, regulatorios, culturales, etcétera». (Gutiérrez, 2009: 7).

Durante las últimas décadas, dentro de los grupos sociales que mayor interés genera en la academia, las personas mayores ocupan un papel secundario debido a la hegemonización de temáticas relacionadas con jóvenes y sujetos en edad laboralmente activa. No obstante, la creciente extensión de la esperanza de vida y el envejecimiento de la población provocan un giro respecto a la atención de personas mayores en relación con su estado de salud, redes de apoyo y experiencias cotidianas (Guzmán, Huenchán y Montes de Oca, 2003). Esta bifurcación hacia la situación de las personas mayores se extiende particularmente en países que observan transformaciones en las tasas demográficas de la población. Tal es el caso de Europa y algunos países de Latinoamérica que han percibido un gradual envejecimiento de sus habitantes, promoviendo políticas sociales que incentivan tanto la migración de personas en edad laboralmente activa como el cuidado de personas mayores, con el objetivo de resguardar la armonía sociodemográfica. Asimismo, las construcciones socioculturales del envejecimiento varían según aspectos geográficos y culturales, encontrando diferentes enfoques para pensar este fenómeno social (Sánchez, 2015).

Existen diversos imaginarios sociales que implican pensar las personas mayores de forma estática y constreñida básicamente al espacio doméstico, producto de factores como aislamiento social, pérdida de autonomía y menor ingreso económico, es ahí donde la familia ocupa un papel trascendental en el desarrollo de las prácticas de movilidad cotidiana (Quiroga, 2015).

El objetivo del presente trabajo es reflexionar respecto al escenario social de movilidad cotidiana al que se ven enfrentadas las personas mayores, así como su implicancia en la generación de situaciones de exclusión socioespacial. Para ello, el capítulo contempla tres secciones. En la primera parte, se realiza una revisión teórica respecto

a la movilidad cotidiana en relación con la situación socioespacial de las personas mayores. En la segunda sección, se presentan tres ejes respecto a las experiencias y prácticas de movilidad cotidiana de personas mayores. Finalmente, se entregan reflexiones con el objetivo de contribuir en la comprensión de la movilidad cotidiana como una práctica que se ve tensionada, producto de cuestiones etarias, socioeconómicas y culturales.

2. DESARROLLO

2.1. *Pensar la movilidad de las personas mayores*

Las dinámicas de cambio social confieren al paradigma de la movilidad (Urry, 2007) un punto de entrada para analizar las interacciones sociales, culturales y económicas, donde la fluidez y la constante transformación del espacio-tiempo conlleva a comprender la movilidad como una práctica de desplazamiento cotidiano que permite la conexión de personas, lugares y actividades (Jirón *et al.*, 2010). En este sentido, diversos estudios han enfatizado en la movilidad cotidiana como objeto o enfoque de investigación. La movilidad como objeto de investigación está generalmente asociada a los estudios del transporte, presentando lo que sucede durante el desplazamiento de las personas. La movilidad como enfoque conlleva a profundizar los modos de habitar, superando los posibles reduccionismos sociales y promoviendo interdependencias e interseccionalidades en el análisis de la movilidad de las personas (Jirón e Imilán, 2018).

Dentro de las diversas dimensiones que competen al campo de la movilidad, destacan algunas como la infraestructura de la movilidad y la descripción de desplazamientos lineales entre origen y destino (Demoraes *et al.*, 2016); cuestiones asociadas a la movilidad desde una perspectiva de género y su profundización en las desigualdades sociales entre hombres y mujeres a partir del hábitat (Soto, 2017); asuntos vinculados a los objetos de viaje que ahondan en las diversas formas de experimentar el territorio (Lazo y Carvajal, 2018); y aspectos ligados a los flujos de movilidad residencial de la población

vinculados al espacio metropolitano (Pujadas *et al.*, 2016). Estas diversas dimensiones de la movilidad conllevan, entre otras cosas, a considerar el giro espacio-temporal de la sociedad, comprendiendo la movilidad como una categoría histórica y fundamental en el análisis de las interacciones humanas.

El paradigma de la movilidad cobra relevancia en la década de los noventa, debido a polémicas y puntos de divergencia con perspectivas teóricas que observan la realidad social de manera estática. Para Sheller y Urry (2018), las características centrales del paradigma de la movilidad están dadas por aspectos como el papel del movimiento en la observación de prácticas sociales; el rol de la movilidad en el análisis de objetos, tecnología, cuerpos, etcétera; metodologías móviles pertinentes para describir la movilidad; y los flujos, redes, circulaciones de personas y objetos en relación con lógicas de poder.

No todas las personas desarrollan sus respectivas prácticas de movilidad de la misma manera. Aspectos culturales, demográficos y socioeconómicos generan distinciones al momento de percibir y ejercer la movilidad. Entre los diversos grupos sociales y realidades particulares, emergen tres perspectivas para pensar la movilidad de las personas, a saber: la capacidad de ser móvil y tener cierta autonomía para realizar los desplazamientos, efectuar movilidades reducidas producto de ciertas limitaciones de carácter físico y emocional y, por último, la inmovilidad, entendida como promotora de desigualdades y conflictos sociales (Riquelme y Lazo, 2019).

En este sentido, la primera de las tres perspectivas, que dice acerca de la capacidad y autonomía de los individuos para ser móviles y desplazarse, está directamente imbricada con las representaciones sociales que se tienen respecto a los adultos mayores, los cuales muchas veces son vistos como inactivos e inmóviles. Por ejemplo, algunos estudios plantean que las posibilidades de ser móvil en adultos mayores disminuyen debido a que son personas identificadas por el deterioro de su salud, los impedimentos físicos (segunda perspectiva) para desplazarse y la dependencia de miembros de sus redes cercanas para poder moverse, al mismo tiempo que estas desventajas producen efectos

psicológicos negativos como miedo, angustia y frustración (Currie y Delbosc, 2010). Esto es aún más problemático si consideramos que las inmovilidades de algunos grupos, como personas con discapacidad, niños/as y adultos mayores, pueden causar exclusión social de tipo individual, la cual se relaciona con las incapacidades físicas para desplazarse (Raje, 2007). Esto se erigiría como un tipo de exclusión de origen biológico, que centra la dificultad del movimiento en el individuo. Adicionalmente, autoras como Miglierina y Pereyra (2017) afirman que las inmovilidades devienen en multiformes expresiones de exclusión y segregación socioespacial.

En el marco de la reproducción de movilidades reducidas afloran ciertos grupos sociales que han sido históricamente retratados de manera secundaria en el desarrollo social, ejemplo de ello son niños/as y personas mayores. Recientes investigaciones plantean que la movilidad de personas mayores requiere de una relevante red de apoyo que les permita acceder a los lugares de frecuentación; no obstante, esta red se fortalece integrando a las personas mayores en la identificación de problemáticas que restringen el acceso a la ciudad, promoviendo así metodologías de participación social que contribuyen a la equidad social entre los diversos rangos etarios de la población (Stjernborg, 2017).

En una línea similar, Schwanen y Páez (2010), amparándose en estadísticas que indican la creciente proporción de personas mayores en países occidentales, sostienen dos aspectos centrales de la movilidad de este segmento humano. El primero encuentra relación con la seguridad vial de las personas mayores automovilistas, quienes producto de aspectos fisiológicos se ven más expuestos a sufrir accidentes de tránsito. El segundo se relaciona con los bajos niveles de movilidad que desarrollan las personas mayores, lo que se ve influenciado por la imposibilidad de conducción de automóviles particulares, reducción de redes de apoyo y carencia de autonomía en el desplazamiento. Más allá de considerar que la movilidad reducida puede relacionarse con preferencias personales, un factor determinante está dado por los efectos colaterales del envejecimiento y su influencia en la disminución de la calidad de vida. Esto podría

enmarcarse en el contexto del «derecho a la movilidad», basado en la idea de que las movilidades pueden ser un factor de inclusión social, ya que su ejercicio contribuye a facilitar oportunidades de desplazamientos para participar en actividades sociales, aunque ya advierten algunos autores que existen grupos que se ven más desfavorecidos en sus movilidades, entre los que se encuentran las personas con discapacidad y adultos mayores (Beland, 2007; Raje, 2007).

El entorno constituye un factor clave en la comprensión de la salud y calidad de vida. Vecindario, movilidad y participación social se tornan factores clave en la representación integral de la movilidad de las personas mayores (Levasseur *et al.*, 2015). El desarrollo de estrategias de participación reside en la consideración de la proximidad de los recursos, donde espacios recreativos, comerciales, educativos, laborales y sanitarios confluyan a partir de una efectiva accesibilidad para las personas mayores, disminuyendo así las barreras que condicionan el desarrollo y aparición de movilidades reducidas (Metz, 2000). En este sentido, Jiron (2017) plantea que existen diversas barreras en los entornos para poder movilizarse. Las primeras son las barreras de habilidad, como las capacidades para realizar desplazamientos específicos. Las segundas son las barreras físicas, las cuales pueden expresarse en las distancias recorridas, la localización de las actividades, las características físicas de los espacios e infraestructuras (calles, paradas de autobuses, metros, andenes, caminos para bicicletas, etcétera), con la facilidad de orientación que ofrece el espacio, entre otros. Y finalmente barreras corporales/emocionales, vinculadas al miedo o la inseguridad que pueden sentir las personas en situación de discapacidad, al enfrentarse a espacios que generalmente no están adaptados para sus movilidades (Jirón, 2017: 420-422).

El acceso a la ciudad para las personas mayores suele ser foco de tensión, debido a las características fisiológicas y culturales que presentan, reproduciendo imaginarios sociales asociados a la incapacidad y exclusión por sobre perspectivas que apunten a la potencialidad de la movilidad de estas personas en aras de la inclusión e integración. Estos imaginarios y representaciones sobre los adultos mayores

emergen como problemáticos y contradictorios para los flujos de vida que propone la modernidad. Autores como Middleton y Byles (2018) aseguran que las movilidades independientes constituyen un discurso normativo de la modernidad, y que en cierto sentido obliga o encausa a los individuos a ser móviles; esto se explicaría en el ideario de individuo liberal, que se caracteriza por ser veloz, hábil, autónomo y autosuficiente. Desde esta perspectiva las personas mayores se configurarían como la antítesis de este ideario y sus movilidades más lentas y colisionadas serían juzgadas como devaluadas.

En este sentido, diversas investigaciones han corroborado que la activación de escenarios de movilidad para las personas mayores está en directa relación con la generación de políticas sociales que revitalicen la participación, impactando positivamente en la disminución de las barreras de accesibilidad, sistemas de transporte eficientes e inclusivos, conocimiento y utilización del espacio público y sensaciones de seguridad y confianza respecto al lugar habitado (Nordbakke y Schwanen, 2014).

La vacancia de estudios en el campo de la movilidad de personas mayores en Latinoamérica entrega un escenario idóneo para detectar necesidades y percepciones respecto a cómo viven y sienten el espacio habitado cotidianamente, lo cual está directamente relacionado con la movilidad como enfoque y objeto de investigación. En efecto, la aparente inmovilidad de las personas mayores abre interesantes lecturas para plantear nuevas y diferentes formas de movilidad que escapen de las lógicas tradicionales asociadas a la población laboralmente activa, la cual ha sido pesquisada mayoritariamente en el tránsito histórico de la humanidad.

Una investigación que contribuye a entender las dinámicas de movilidad de las personas mayores desde una perspectiva cualitativa fue desarrollada por Red Activa (2018) en Chile. El estudio abarca once dimensiones⁵ y, dentro de los principales hallazgos, destaca que sentirse activo está directamente relacionado con la ejecución de actividades fuera del espacio doméstico, lo cual inhibe la aparición

⁵ Motivación y preparación para salir, horarios, temores, tecnología, semáforos, interacción con otros, transporte, baños, rol de la familia o cuidadores, destinos frecuentes y percepción de la sociedad.

de enfermedades físicas y mentales. Asimismo, los viajes efectuados son mayoritariamente desarrollados antes de las 18 horas, ya que posteriormente la luz natural va desapareciendo, lo cual genera sentimientos de inseguridad. Dentro de los lugares más frecuentados destacan trabajo, centros de salud, casas de familiares y lugares para realizar el pago de las cuentas de sus hogares. El punto de mayor tensión está dado por el sistema de transporte que tienen a disposición, subirse al bus implica, en la mayoría de los casos, la ayuda de un tercero, y la falta de lugares de apoyo (barras o soportes para sus cuerpos) al interior del microbús genera intranquilidad adicional. Esto puede generar «inmovilidad y exclusión», según Cadestin *et al.* (2013): cuando un individuo siente miedo, riesgo o angustia ante un eventual desplazamiento, es muy probable que decida no moverse. Estos factores evidencian el desamparo al que se ven enfrentadas las personas mayores respecto al rol del Estado en las políticas del cuidado (Jirón y Zunino, 2017).

Para Gajardo *et al.* (2017), la planificación del sistema de transporte, al no contemplar a cabalidad en su diseño a las personas mayores, conlleva a que este segmento de la población desarrolle estrategias adaptativas con el fin de hacer frente a sus prácticas cotidianas. Para los autores, esta realidad es un indicador sustancial de escenarios de exclusión social, ya que el uso del sistema de transporte se torna un indicador constitutivo en el autorreconocimiento como persona activa y útil. La existencia de barreras o deficiencias en el transporte público conlleva a que las personas mayores no puedan participar a plenitud en el espacio urbano. En efecto, la presencia de barreras físicas puede reproducir patrones de aislamiento socioespacial (Low, 2013). En este escenario Cataldi (2018) señala que, para las personas que presentan dificultades en la movilidad, las opciones se limitan al transporte motorizado, lo que tiene un costo mayor, a veces imposible de afrontar con un haber previsional insuficiente para cubrir la canasta básica. Al aumentar la discapacidad y dependencia, se reduce notablemente la movilidad (...) Ante estas u otras dificultades, muchas personas mayores desestiman viajar, lo que se ha denominado «inmovilidad» (Cataldi, 2018: 91).

Los factores mencionados, en el marco de la experiencia y el desarrollo de la movilidad, sintetizan la relación entre lo subjetivo (emociones y perspectivas sobre la movilidad) y aspectos de carácter material u objetivo (infraestructura de la movilidad y entorno próximo), ambas perspectivas dan cuenta de la diversidad de factores que inciden en la representación y análisis de las prácticas de movilidad de las personas mayores. No obstante, a partir de los principales hallazgos de las investigaciones relativas a la temática, se consideran tres ejes fundamentales: infraestructura de la movilidad, cultura de la movilidad y unicidad en la experiencia de movilidad⁶.

2.2. Tres ejes para desafiar la organización de las ciudades desde las necesidades de las personas mayores

Con el objetivo de reflexionar en torno a tres ejes que resultan clave en la movilidad de personas mayores, en la siguiente sección se presentan discusiones conceptuales con la finalidad de sostener que la exclusión socioespacial está íntimamente ligada con el ciclo vital de las personas⁷, sobre todo en sociedades donde culturalmente se tiende a invisibilizar las prácticas de movilidad de personas mayores. Esta negación de ciertos grupos sociales puede observarse en diversos niveles de la vida cotidiana; no obstante, la movilidad cobra vigencia en la medida en que se reflexiona sobre esta realidad que atañe a un relevante porcentaje de la población chilena⁸.

2.2.1. Infraestructura de la movilidad

La infraestructura de la movilidad se entenderá a partir de diversos objetos que componen la trama vial. Estos permiten la circulación de medios de transporte y personas por el espacio público. Iluminaria, calles, veredas, ciclovías, parques, entre otros, contribuyen

⁶ Creemos que existen muchos más que los tres nombrados; no obstante, por cuestiones de carácter logístico, hemos decidido enfatizar en las tres mencionadas.

⁷ Sin desconocer otros factores sociales que incentivan la exclusión.

⁸ Alrededor de un 16% de la población chilena se considera adulto mayor (Censo, 2017).

a evaluar la planificación de las ciudades, detectar necesidades y advertir problemáticas sociales que emergen a partir de la evaluación (negativa/positiva) de la infraestructura de la movilidad en directa relación con el lugar de residencia de aquellos sectores sociales alejados/cercanos de sus lugares de frecuentación cotidiana y sin/con los medios físicos y económicos para acudir de manera expedita y confortable. La infraestructura de la movilidad, principalmente los medios de transporte público, se torna un indicador sustancial de la aparición de situaciones de exclusión/inclusión socio-espacial. Por ejemplo, en un estudio realizado en Buenos Aires, Cataldi (2019) identifica que las personas mayores son más propensas a utilizar transporte privado como colectivos, uber, taxi y otros que son de elevados costos, además de ser contaminantes, lo que atenta contra las pretensiones de una movilidad sustentable. No obstante, las personas mayores prefieren este tipo de transportes, según la autora, por «seguridad», por la ausencia de redes sociales próximas que le permitan desplazarse acompañadas.

Asimismo, permite referir la aparición de barreras de accesibilidad, entendidas en clave «espesura», es decir, metáfora que permite dar cuenta de la densidad de barreras de accesibilidad que adquiere la movilidad en la vida cotidiana. Cuando las barreras se encuentran concentradas, entrelazadas y muy juntas unas de otras, generan que la movilidad se torne más pesada y difícil de resolver. De esta forma, la experiencia espacio-temporal de la movilidad cotidiana urbana «no siempre es fluida, ya que se encuentra condicionada por diversos factores» (Jirón y Mansilla, 2013: 54). Así, las barreras de accesibilidad están en tensión con las posibilidades de movimiento, donde la conexión con diversos espacios de la vida cotidiana resulta fuertemente condicionada por la infraestructura de la movilidad a disposición. Por lo mismo, es necesario deconstruir el concepto de accesibilidad y repensarlo, teniendo en cuenta la diversidad de las personas y la diferenciación en la movilidad. La accesibilidad es entonces un concepto relativo, en función de las características del usuario, del tipo de desplazamiento y de otros

muchos condicionantes, como los factores climáticos, la calidad de las vías, etcétera (Olivera, 2006: 332).

A medida que existen mayores barreras, más pesados y dificultosos son los desplazamientos por la ciudad. En este sentido, las personas mayores encuentran diversas barreras de accesibilidad en la planificación y el desarrollo de las prácticas de movilidad. Al respecto, diversas investigaciones han observado que las personas mayores tienden a perder su autonomía individual y generan diversas estrategias para hacer frente a las múltiples problemáticas geográficas y de diseño urbano en estrecha relación con sus desplazamientos por la ciudad (Caprón y González, 2010; Olivi, Fadda y Reyes, 2016).

Vinculado con lo anterior es importante destacar que los adultos mayores con el transcurrir del tiempo van adquiriendo algunos tipos de discapacidad. Según Olivera (2006), la movilidad se ve restringida por problemas en el aparato locomotor, por la merma de agudeza visual, de coordinación de movimientos o ausencia de orientación. La falta de movilidad autónoma provoca situaciones de inmovilidad, y como consecuencia del sedentarismo, falta de relaciones y segregación, es decir, es un factor fundamental de la salud física y mental. Además, agrega la autora que la dependencia física relacionada con la discapacidad y la adultez mayor produce limitaciones para realizar actividades de la vida cotidiana, como caminar, vestirse, comer y otras más funcionales como coger un transporte público, comprar en el supermercado, ir al médico.

Otro obstáculo mencionado es la falta de comunicación de la suspensión de servicios, por ausencia del médico, paro de actividades por reclamo gremial u otros motivos. En este caso, la movilidad se torna inútil, ya que no se logra el fin del viaje (Cataldi, 2019: 218-219). El viaje inútil se define como aquel en el que no se puede concretar el servicio y fue identificado en estudios sobre movilidad y acceso a la salud de otros grupos poblacionales (Gutiérrez, 2014 en Cataldi, 2019). Finalmente, Findling *et al.* (2018) afirman que el elevado envejecimiento demográfico y un crecimiento de la discapacidad son fenómenos que influyen en el aumento de la demanda

de los servicios de salud y de cuidados de larga duración y en las políticas de previsión social.

Reflexionar críticamente acerca del desarrollo de las políticas sociales que apuntan a la inclusión social resulta menester en lo vinculado al diseño de ciudades, en donde todos/as sus habitantes puedan participar socialmente. En este sentido, surgen algunas preguntas que contribuyen a proseguir la senda de los estudios de la infraestructura de la movilidad para personas mayores. ¿Cómo mejorar los mecanismos de diseño de las ciudades incorporando la percepción de personas mayores? ¿Qué tan efectivas son las políticas de implementación de infraestructura urbana cuando los estudios indican que sigue existiendo una percepción mayoritariamente negativa de las personas mayores respecto a sus prácticas de movilidad por la ciudad? ¿Qué relación existe entre el diseño y ejecución de una infraestructura de la movilidad pensada para las necesidades de personas mayores y las representaciones culturales que asignan a este grupo humano un papel secundario en la toma de decisiones?

2.2.2. *La cultura de la movilidad*

La movilidad constituye un pilar fundamental en el desarrollo de las sociedades y su organización política, económica y sociocultural. Existen diferentes formas y modelos para concebir las ciudades. Un enfoque para entender el tipo de espacio reproducido por las sociedades recae en lo que Lefebvre (2013) denomina la producción del espacio. Para el autor, el espacio es un producto que responde a las relaciones y experiencias propias de las sociedades, donde los intereses de ciertos grupos sociales inciden en la construcción de espacios dominados y apropiados. En este sentido, una de las características cuasi intrínsecas de las ciudades modernas es su «multifuncionalidad». Álvarez-Lobato *et al.* (2018) realizaron un estudio en la Ciudad de México en donde identificaron altos grados de segregación espacial en los adultos mayores, relacionados con el carácter multifuncional del centro de la ciudad, el cual concentra la mayor cantidad de actividades y servicios. Por ende, los adultos mayores asisten a una localización determinada para obtenerlos,

localizaciones generalmente «fijas» y que obligan a las personas mayores a desplazarse en extensas distancias, lo que impide su apropiación de este espacio producido, disminuyendo sus opciones de acceder a los servicios y actividades que requieren.

En una línea similar, Monreal (2016) reflexiona sobre el espacio público y los intereses que se manifiestan en su creación. Para la investigadora, el espacio público se torna mercancía, un elemento residual que genera conflictos entre quienes pueden disfrutar producto de su poder adquisitivo de la ciudad y, por otro lado, una gran mayoría que se ve obligada a replegarse del goce de lo público. De esta manera, la autora comenta:

Solo reconociendo y comprendiendo críticamente los procesos de inclusión y exclusión del espacio público podremos planificar, construir y vivir ciudades más igualitarias y donde todos quepamos (...) El encuentro entre grupos y sujetos en el espacio público nunca será entre iguales mientras no transformemos las relaciones de poder y la estructura jerárquica de nuestra sociedad. (Monreal, 2016: 109)

Esta idea implica pensar que la movilidad no escapa de aquellas lógicas, más aún cuando se trata de las prácticas desarrolladas por grupos excluidos por su sexo, edad o clase. Al respecto, Lange (2011) identifica diversas entradas epistemológicas desde las ciencias sociales para el estudio de la movilidad urbana en concordancia con procesos socio-culturales. Dentro de las consideraciones que resalta el autor, está la idea de «la movilidad como una forma de experiencia sociocultural que pone a los habitantes de la ciudad, y por ende a sus prácticas y experiencias particulares, en el primer plano de cualquier formulación teórica y metodológica» (102). Asimismo, para Lange (2011), la movilidad urbana incentiva formas de sociabilidad que conllevan a una transformación de las prácticas culturales, donde habitar la ciudad constituye un ejercicio de redes y vínculos sociales entre los habitantes.

La movilidad, como categoría que va más allá de los desplazamientos, implica pensar diversas escalas respecto a la relación de las personas con las ciudades habitadas. No siempre existe una

uniformidad en el conocimiento de la ciudad de residencia, más bien las dificultades y facilidades que experimentan las personas en sus desplazamientos conllevan a incluir en el análisis las lógicas del uso social del territorio (Ochoa *et al.*, 2015). Estas diferencias implican consideraciones en torno a cómo y en qué medida el espacio público reproduce patrones culturales para ciertos tipos de personas, donde cotidianamente los grupos desfavorecidos se encuentran con lugares y objetos poco amigables que generan sensaciones de malestar, preocupación y evitación. Tal como plantean Páramo y Burbano (2011), el espacio de la ciudad es fiel reflejo de la concepción de sociedad en un momento histórico determinado, generando una relativización del espacio a partir de los valores, el papel de la familia, las diferencias entre hombres, mujeres y clases sociales. También podemos pensar la ciudad como un espacio que se define por una doble función; en primer lugar, es por antonomasia contenedor de lo urbano y al mismo tiempo es escenario de las ocupaciones y de la vida social. No obstante, las ciudades y sus espacios son diseñados y construidos desde modelos que no son capaces de incluir toda la diversidad de personas que componen las poblaciones humanas; algunos de los grupos predilectos y susceptibles de segregación son las personas mayores y las personas con discapacidad, las cuales se enfrentan a obstáculos y desventajas objetivas que merman su participación en estos espacios (Cárdenas, 2019). Siguiendo esta lógica, la percepción de las personas mayores se ve afectada por las normas sociales, donde existen grupos específicos que mantienen el control de las formas y espacios de movilidad, generando que la infraestructura de la movilidad cobre un rol clave en la aparición de escenarios de exclusión social para las personas mayores que observan la ciudad de manera negativa (Mifsud *et al.*, 2019).

En otro orden de cosas, las formas culturales de participación de las personas mayores se han visto transformadas producto del papel de la tecnología, específicamente en sociedades hipermóviles. Para Musselwhite *et al.* (2015), en la actualidad existe una mayor actividad y mejor salud de las personas mayores en comparación con décadas pasadas. De esta manera, la conectividad, física o virtual, implica

mayor actividad corporal y menor aislamiento social. Para los autores, la movilidad no solo se relaciona con conectar diversos puntos en la ciudad, más bien tiene que ver con cuestiones afectivas y emotivas que aparecen en la medida que se participa socialmente. Vinculado con lo anterior, autores como Hiernaux (2005) advierten que, si bien es cierto que la tecnología, como sustento de un incremento de la movilidad, es un imaginario profundo que atraviesa las sociedades híper modernas, de tal suerte que se presenta una real demanda en el poder de la tecnología como fuerza liberadora del individuo, muchas veces se evade pensar en sus limitaciones. Por ejemplo, Goggin (2016) asegura que, si bien las tecnologías móviles ayudan a coordinar los viajes de las personas, la mayoría de las actividades sociales «ocurren» en lugares fijos, por lo tanto, si bien se puede asistir la movilidad de las personas mayores a través de los dispositivos tecnológicos, la virtualidad no puede reemplazar los desplazamientos físicos necesarios para participar en la vida socioespacial.

Igualmente, con respecto a ciertos cambios de hábitos culturales en los adultos mayores, Cataldi (2018) plantea que la vida cotidiana de las personas mayores cambia a partir de la jubilación. Dentro de esas modificaciones se hallan los hábitos de movilidad, los cuales disminuyen en cantidad. Concatenado con lo ya mencionado, Martínez y Campos (2015), en un estudio en Ciudad de México, indagaron acerca del impacto de la interacción social de adultos mayores con sus movibilidades. Los autores aseguran que el aislamiento social es un problema que se acentúa en la etapa de la vejez, poniendo en riesgo la integridad física y mental de los adultos mayores. Dentro de los hallazgos descritos, mencionan que el tiempo de interacción social realizado en el hogar se correlaciona directamente con la sensación de aislamiento social, y que, a modo de sugerencia, fomentar las movibilidades de los gerontes podría disminuir el riesgo de deterioro cognitivo, depresión y otras enfermedades.

La cultura de la movilidad, al responder a aspectos materiales y simbólicos de un momento histórico determinado, conlleva a cuestionarse la conformación y producción histórica de las ciudades y el espacio público, posibilitando la aparición de interrogantes con el

objetivo de avanzar críticamente en el papel que desempeña la cultura de la movilidad en la ciudad contemporánea. Algunas preguntas que se han planteado para desarrollar en próximas investigaciones son: ¿En qué medida la cultura hegemónica se abre a grupos sociales con necesidades particulares respecto a su tránsito por y en el espacio público? ¿Qué papel desempeñan los Estados en la transformación de la producción del espacio urbano en concordancia con los deseos y necesidades de las personas mayores? ¿Cómo hacer de la ciudad un espacio inclusivo donde la movilidad cotidiana sea practicada por todos y todas más allá de su edad, sexo o condición económica?

2.2.3. Las experiencias únicas y diferenciadas de la movilidad

Las emociones, percepciones y experiencias de movilidad nunca serán idénticas, aunque ciertas categorías históricas de las ciencias sociales puedan objetivar la movilidad de la población a través de la correlación de variables/categorías, y desde allí formular supuestos que aportan al conocimiento científico. Por ejemplo, las mujeres conocen menos el espacio público que los hombres (Soto, 2017); las personas mayores se desplazan con menor frecuencia por la ciudad en comparación con los jóvenes; las personas con residencia en barrios populares ocupan con mayor frecuencia el transporte público; entre otras. Sin lugar a duda, estas elucubraciones han sido reafirmadas por connotados investigadores de la movilidad y han permitido avanzar en la consolidación del conocimiento científico. Sin embargo, y aunque resulte una obviedad, detrás de cada persona mayor, trabajador o joven, se teje una historia de vida particular e influenciada por entornos sociales y experiencias.

El ciclo vital al que se ven enfrentadas las personas mayores, según la Convención Internacional de Derechos Humanos de las Personas Mayores, se define como aquellas de sesenta años o más, salvo que la ley dicte lo contrario, e implica diversos cambios a nivel biopsicosocial. La vejez, en las sociedades occidentales, refleja múltiples asimetrías. Al respecto, García-Valdecasas (2019) comenta: «En las sociedades occidentales, los mayores de 65 años poseen menos riquezas, menos capacidad de influencia y menos

estatus que la media del resto de la población. Además, existen en dichas sociedades discursos basados en estereotipos negativos que justifican dichas desigualdades» (27). Nos encontramos con un escenario global para las personas mayores que sociológicamente es observado de manera desfavorable, realidad que esconde ciertos matices entre unos y otros, los cuales están directamente relacionados con cuestiones actitudinales, económicas y políticas.

Las representaciones sociales implican aspectos subjetivos que abarcan la apreciación del sujeto en diversos campos de la vida cotidiana y en contextos físicos y sociales que contribuyen a comprender el marco social e histórico del que se es forma y parte. En este sentido: «Las representaciones que construyen los ancianos sobre su vida y su situación a partir de sus experiencias personales están marcadas por ideologías, creencias, imaginarios, mitos, normas, valores, estereotipos o por otras representaciones sociales sobre la vejez y el envejecimiento que prevalecen en el espacio público» (De Alba, 2017: 16). A grandes rasgos, las representaciones conllevan a que las personas desarrollen objetivaciones ante situaciones que les parezcan complejas, como el miedo o la incertidumbre, transformando lo desconocido en algo familiar (Moscovici, 1976). En este proceso, los otros, la comunicación y el lenguaje cumplen un rol protagónico.

La movilidad es entendida desde las experiencias de las personas, permitiendo enfocar ejes críticos en los recorridos diarios de aquellos que buscan conectar diversos lugares para así desarrollar sus actividades cotidianas. En sociedades desiguales, las prácticas de movilidad reflejarán inequidades propias de sistemas de transporte deficientes, mayor desgaste emocional y económico para aquellos sectores desfavorecidos que viajan cotidianamente y sentimientos de abandono y frustración en grupos sociales que son observados como secundarios para la producción social.

Quizás, una forma de acercarse a develar las experiencias únicas y diferenciadas de la movilidad de personas mayores está dada por la riqueza interpretativa del enfoque cualitativo y las múltiples técnicas de investigación que permiten observar de manera detallada los

desplazamientos. En ese sentido, destacan los métodos móviles para el estudio de la movilidad. Acompañar a los viajeros en tiempo real; conocer *in situ* las rutas cotidianas; observar cómo los viajeros ubican espacio-temporalmente lugares, tiempos y prácticas cotidianas; desarrollar diálogos en profundidad; utilizar medios audiovisuales e incorporar narrativas que reflejen el desplazamiento cotidiano aporta considerablemente en resaltar aquello que muchas veces pasa desapercibido al momento de diseñar políticas públicas relacionadas con la planificación urbana, donde las personas mayores tienen escaso poder de decisión respecto al lugar en el que quieren vivir.

Pensar la movilidad desde la unicidad experiencial conlleva a plantear nuevas interrogantes que escapan a los objetivos del presente trabajo y que son de utilidad para ahondar en la temática. Algunas de estas preguntas son: ¿Qué estrategias se pueden desplegar con el objetivo de avanzar en la socialización de experiencias de movilidad de personas mayores que tributen a mejorar la calidad de vida a través de sus relatos? ¿Las diferencias y experiencias individuales de movilidad permitirían identificar trayectorias y ejes críticos en la ciudad?

Los tres ejes aquí presentados esbozan inquietudes iniciales que, más que buscar respuestas, intentan analizar críticamente la relación entre el diseño y planificación de las ciudades en tensión con las necesidades y experiencias de las personas mayores, las cuales son identificadas en el imaginario social como improductivas y residuales.

3. COMENTARIOS FINALES

Existen diversas metodologías para promover la participación e inclusión social. La ciudad, como producto social en constante cambio, se vuelve un objeto de estudio que fomenta escenarios y diversas realidades sociales para los grupos humanos que la habitan. Como se evidenció en el presente trabajo, las personas mayores encuentran múltiples barreras al momento de organizar sus rutinas cotidianas. Dentro de las barreras más comunes, la infraestructura de la movilidad cobra vital importancia.

Los tres ejes presentados no deben ser observados de manera independiente, se trata más bien de una síntesis de diversas realidades que repercuten en múltiples áreas de la vida social. De esta manera, la movilidad es entendida como una categoría multifuncional que abre ejes de análisis para diversas problemáticas sociales, donde la situación de las personas mayores se torna un indicador de asimetrías que responden a una historia social marcada por el abandono respecto a sus necesidades y formas de experimentar la vida cotidiana.

Los desplazamientos por la ciudad de las personas mayores requieren de especial atención y cuidado. Tiempos, rutas y objetos públicos deben ser observados atentamente al momento de organizar y observar cómo, cuándo, dónde y con quién se mueve la persona mayor por la ciudad. Sin lugar a duda, el desafío es complejo para los gobiernos de turno que deben hacer frente a la problemática con el objetivo de promover intervenciones políticas que resguarden la integridad del grupo humano en cuestión. La movilidad, como derecho fundamental, implica no solo el deseo individual, sino más bien la infraestructura disponible debe estar en directa relación con los anhelos sociales.

El desarrollo armónico y sostenible de las sociedades implica aglutinar a todos/as sus miembros, y no solo a quienes fomentan el crecimiento económico en determinados ciclos de la vida. En este punto, las personas mayores requieren disfrutar de la ciudad de la misma manera que cualquier otro ciudadano. Para ello, las experiencias de movilidad se tornan sumamente reveladoras de la existencia de exclusiones/inclusiones socioespaciales y desigualdades/igualdades territoriales, pues la persona no solo se caracteriza o define por la edad que tiene; a este hecho se le añaden otras variables como nivel de ingresos, lugar de residencia y sexo, las cuales pueden hacer que el panorama genérico de la persona mayor sea más o menos favorable.

Adicionalmente, surge otra dificultad. La vida cotidiana de las personas mayores está fuertemente influenciada por el círculo familiar cercano, que en la mayoría de los casos se hace cargo del cuidado. En tal sentido, salir del espacio doméstico puede volverse una acción compleja para las personas mayores, si es que no cuentan

con las redes de apoyo adecuadas, reduciendo significativamente sus posibilidades de participación social.

Todos los puntos mencionados requieren de una profundización a nivel empírico con el objetivo de evidenciar y observar en terreno lo aquí comentado y otros ejes que resulten relevantes para el estudio de la movilidad de las personas mayores. Como ya se mencionó, la capacidad del presente trabajo se somete a diversos apuntes que permitan reflexionar sobre esta realidad social que con el paso del tiempo se transformará en una situación cada vez más presente, debido al aumento de la esperanza de vida de la población occidental.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Lobato, J., Trujillo Herrada, A. y Garrocho Rangel, C. (2018). Multifuncionalidad urbana y personas adultas mayores en el Área Metropolitana de la Ciudad de México. *Investigaciones geográficas*, (96). Recuperado de <https://dx.doi.org/10.14350/rig.59611>.
- Beland, D. (2007). The social exclusion discourse: ideas and policy change. *Policy and politics*, 35(1): 123-139. Recuperado de <http://www.danielbeland.org/pubs/Beland%20Social%20Exclusion%20Discourse%202007%20PDF.pdf>.
- Capron, G. y González, S. (2010). Movilidad residencial de los adultos mayores y trayectorias de vida familiares en la ZMVM. *Alteridades*, 20(39): 67-78.
- Cárdenas, K. (2019). *Movilidad como experiencia: emociones, afectiones y performances en los recorridos urbanos de Personas con Discapacidad en la comuna de Punta Arenas, Chile*. Seminario de investigación, Departamento de Terapia ocupacional, Universidad de Magallanes, Chile.
- Cataldi, M. (2019). ¿La movilidad de las personas mayores es sustentable? El caso de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Transporte y Territorio* (21): 212-223. Recuperado de 10.34096/rtt.i21.7153 212-223.
- Cataldi, M. (2018). ¿Cómo viajan las mujeres y hombres mayores? Envejecimiento, género y movilidad de Mariana Cataldi. *Territorios*, 2.
- CEPAL (2003). *Notas de población*. Naciones Unidas.
- Currie, G. y Delbosc (2010). Modelling the social and Psychological impacts of transport disadvantage. *Transportation*, 37(6): 953-966. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11116-010-9280-2>.

- Demoraes, F., Contreras, Y. y Piron, M. (2016). Localización residencial, posición socioeconómica, ciclo de vida y espacios de movilidad cotidiana en Santiago de Chile. *Transporte y Territorio*, 15: 274-301.
- De Alba, M. (2017). Representaciones sociales y experiencias de vida cotidiana de los ancianos en la Ciudad de México. *Estudios demográficos y urbanos*, 32: 9-36.
- Findling, L., Venturiello, M. y Cirino, E. (2018). Restringiendo derechos para las personas mayores y con discapacidad. Un panorama de las políticas de previsión social y salud en el marco de un nuevo Estado neoliberal. *Revista de la Carrera de Sociología*, 8: 56-89.
- Gajardo, J., Navarrete, E., López, C., Rodríguez, J., Rojas, A., Troncoso, S. y Rojas, A. (2012). Percepciones de personas mayores sobre su desempeño en el uso de transporte público en Santiago de Chile. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 12(1): 88-102. Recuperado de 10.5354/0719-5346.2012.22055.
- García-Valdecasas, J. (2019). El envejecimiento de la población: un fenómeno que está cambiando radicalmente la sociedad. *Razón y Fe* (1437): 21-33.
- Goggin, G. (2016). Disability and mobilities: evening up social futures. *Mobilities*, 11: 4, 533-541. Recuperado de 10.1080/17450101.2016.121182.
- Gutiérrez, A. (2009). Movilidad o inmovilidad: ¿qué es la movilidad? Aprendiendo a delimitar los deseos. En XV CLATPU, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/geo/ptt/GutierrezClatpu09b.pdf>.
- Hiernaux, D. (2005). ¿Identidades móviles o movilidad sin identidad? El individuo moderno en transformación. *Revista de Geografía Norte Grande*, 34: 5-17.
- Jirón, P., Lange, C. y Bertrand, M. (2010). Exclusión y desigualdad espacial: retrato desde la movilidad cotidiana. *Revista INVI*, 25(68): 15-57.
- Jirón, P. y Mansilla, P. (2013). Atravesando la espesura de la ciudad: vida cotidiana y barreras de accesibilidad de los habitantes de la periferia urbana de Santiago de Chile. *Revista de geografía Norte Grande* (56): 53-74. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000300004>.
- Jirón, P. (2017). Planificación Urbana y del Transporte a Partir de Relaciones de Interdependencia y Movilidad Del Cuidado. En Nieves Rico, M. y Segovia, O. (eds.), *Quién Cuida En La Ciudad. Aportes para Políticas Urbanas de Igualdad*: 405-30. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145881>.
- Jirón, P. y Zunino Singh, D. (2017). Dossier. Movilidad Urbana y Género: experiencias latinoamericanas. *Revista Transporte y Territorio* (16): 1-8.

- Jirón, P. y Imilán, W. (2018). Moviendo los estudios urbanos. La movilidad como objeto de estudio o como enfoque para comprender la ciudad contemporánea. *Quid*, 16(10): 17-36.
- Lazo, A. y Carvajal, D. (2018). La movilidad y el habitar chilote. Cambios, rupturas y continuidades en las prácticas de movilidad cotidiana de los habitantes del archipiélago de Chiloé, en el sur austral de Chile. *Chungará (Arica)*, 50(1): 145-154.
- Le Breton, E. (2004). Nouveaux problèmes de mobilité, nouveaux acteurs? L'aide a la mobilité dans le secteur de l'insertion sociale et professionnelle. En Orfeuill, J. P., *Transports, pauvretés et exclusions. Pouvoir bouger pour s'en sortir*. La Tour d'Aigues (Francia): Editions de l'Aube.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capital Swing.
- Levasseur, M., Généreux, M., Bruneau, J. F., Vanasse, A., Chabot, E., Beaulac, C. y Bédard, M. (2015). Importance of proximity to resources, social support, transportation and neighbourhood security for mobility and social participation in older adults: Results from a scoping study. *BMC Public Health*, 15: 1-19. Recuperado de 10.1186/s12889-015-1824-0.
- Löw, M. (2013). O spatial turn: para uma sociologia do espaço. *Tempo Social*, 25(2): 17-34.
- Martinez, A. y Campos, F. (2015). Correlación entre Actividades de Interacción Social Registradas con Nuevas Tecnologías y el grado de Aislamiento Social en los Adultos Mayores. *Revista de ingeniería biomédica*, 36(3).
- Metz, D. H. (2000). Mobility of older people and their quality of life. *Transport Policy*, 7: 149-152.
- Middleton J. y Byles, H. (2019). Interdependent temporalities and the everyday mobilities of visually impaired young people. *Geoforum*, 102: 76-85. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2019.03.018>.
- Miglierina, D. y Pereira, V. (2017). Inmovilidad. En D. Zunino, G. Gucci y P. Jirón (comp.), *Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina* (pp. 81-86). Buenos Aires: Biblos.
- Misfud, D. et al. (2019). An exploratory study of the psychological determinants of mobility of older people in Malta. *Research in Transportation Business & Management*, 30.
- Monreal, P. (2016). Ciudades neoliberales: ¿el fin del espacio público? Una visión desde la Antropología urbana. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 21(1): 98-112.
- Moscovici, S. (1976). *Psicología Social II*. Ciudad de México: Paidós.
- Musselwhite et al. (2015). The role of transport and mobility in the health of older people. *Journal of Transport & Health*, 2: 1-4.

- Nordbakke, S. y Schwanen, T. (2014). Well-being and mobility: A theoretical framework and literature review focusing on older people. *Mobilities*, 9(1): 104-129.
- Olivera Poll, A. (2006). Discapacidad, accesibilidad y espacio excluyente. Una perspectiva desde la Geografía Social Urbana. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 61-62: 326-343.
- Oliví, A. (2016). Movilidad urbana y calidad de vida de las personas mayores en una ciudad vertical. El caso de Valparaíso, Chile. *Márgenes*, 19(13): 38-47.
- Páramo, P. y Burbano, M. (2011). Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano. *Universitas Psychologica*, 10(1): 61-70.
- Pujadas, I., Bayona, Y. y Rubiales, M. (2016). Movilidad residencial en edades avanzadas en España: una perspectiva metropolitana. *Finisterra Revista Portuguesa de Geografía*, 51(102): 121-142.
- Quiroga, P. (2015). Prácticas cotidianas de los adultos mayores en el contexto familiar latinoamericano. *Oculum ens.*, 12(1): 49-59.
- Raje, F. (2007). *Negotiating the transport system. User Contexts, Experiences and needs*. Aldershot, Hampshire: Ashgate.
- Riquelme, H. y Lazo, A. (2019). Trazando rutinas: el papel del ferrocarril en las prácticas cotidianas y movilidades interurbanas de habitantes de La Araucanía. *Urbe, Gestao Urbana*, 11.
- Sánchez González, D. (2015). Ambiente físico-social y envejecimiento de la población desde la gerontología ambiental y geografía: Implicaciones socioespaciales en América Latina. *Revista de geografía Norte Grande* (60): 97-114. Recupeado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022015000100006>.
- Scheller, M. y Urry, J. (2018). Movilizando el nuevo paradigma de las movilidades. *Quid*, 16(10): 333-355.
- Schwanen, T. y Páez, A. (2010). The mobility of older people: an introduction. *Journal of Transport Geography*, 18(5): 591-595. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2010.06.001>.
- Soto, P. (2017). Diferencias de género en la movilidad urbana. Las experiencias de viaje de las mujeres en el metro de la Ciudad de México. *Transporte y Territorio*, 16.
- Stjernborg, V. (2017). The meaning of social participation for daily mobility in later life: an ethnographic. Case study of a senior project in a swedish urban neighbourhood. *Ageing International*, 42(3): 374-391. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s12126-017-9296-4>. PMID:28890586.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity.
- Zunino, D., Giucci, G. y Jirón, P. (2017). *Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.

CAPÍTULO 10

CARACTERIZANDO LA IDENTIDAD NARRATIVA EN EDUCADORES RURALES CHILENOS: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN¹

*Eduardo Sandoval-Obando*²,
Universidad Autónoma de Chile, Chile
(Eduardo.sandoval@uautonoma.cl)

¹ Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) - FONDECYT de Iniciación N° 11190028 La profesionalidad docente rural: implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa (2019-2022).

² Psicólogo, magíster en Educación, Políticas y Gestión Educativa; doctor en Ciencias Humanas. Postdoctorado© en Desarrollo Evolutivo, departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia (España). Académico adscrito a la Escuela de Psicología e investigador asociado al Instituto de Estudios Sociales y Humanísticos (IdeSH), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile (Chile). Sitio web del autor: <http://eduardosandoval.cl>.

ESQUEMA

1. Introducción
 - 1.1. Justificación del estudio
2. Marco teórico-conceptual
 - 2.1. Organización de las escuelas rurales chilenas
 - 2.2. Desafíos de la profesionalidad docente rural en Chile
 - 2.3. La profesionalidad docente rural y su potencial generativo
 - 2.4. La perspectiva narrativa generativa como forma de conocimiento de la madurez en la transición de la adultez media a la tardía
3. Marco metodológico
 - 3.1. La identidad narrativa en las historias de vida del profesorado rural: una posibilidad metodológica
4. Resultados preliminares
5. Conclusiones
6. Referencias bibliográficas

I. INTRODUCCIÓN

La generatividad es descrita como aquella expresión equilibrada de tendencias ligadas al desarrollo personal y al cuidado de los otros, cultivando un legado que perdure en el tiempo (McAdams y De St. Aubin, 1992; Villar, 2012a; Villar, López y Celdrán, 2013). Este constructo resulta particularmente significativo en el ejercicio pedagógico, desplegado en contextos rurales en donde el profesorado está llamado a ser responsable de otros (Zacarés y Serra, 2011). Su importancia estaría dada por el conjunto de acciones, prácticas o rituales que orientan las historias de vida construidas por el profesorado en dichos contextos, develando aquellas pautas de comportamiento que le otorgan una identidad narrativa positiva e integradora acerca de las experiencias acumuladas a lo largo de la vida (Singer, Rexhaj y Baddeley, 2007; McAdams y Olson, 2010; Balfour, 2012). En lo pedagógico, sería observable en los objetivos que se proponen, las clases y dinámicas relacionales que construyen con el alumnado (Sánchez, 2001), los saberes que promueven e incluso el enfoque educativo al cual se adscriben (Vera, Osses y Schiefelbein, 2012).

Por ende, esta investigación se pregunta: ¿Cómo se forma personal y pedagógicamente un/a educador/a para desempeñarse en contextos de ruralidad? ¿Qué reflexiones, saberes y criterios de acción pedagógica emergen a partir de las trayectorias vitales del profesorado rural respecto al funcionamiento de la institución escolar? ¿Cuáles son las dinámicas relacionales, que el profesorado rural ha construido a lo largo de sus trayectorias vitales? ¿Articula el profesorado acciones y prácticas generativas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de ruralidad? Nuestro propósito es interpretar y comprender, desde una perspectiva histórica y cultural, las pautas de comportamiento construidas por el profesorado rural residente en las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos, contribuyendo a la sistematización y generación de nuevas formas de comprensión de la profesionalidad docente rural como práctica generativa. Para ello, se profundiza en las experiencias personales y pedagógicas que han construido los/

as educadores/as a lo largo de sus trayectorias vitales respecto a la escuela rural, pero también de lo que ocurre fuera de ella.

Estudios preliminares develan la importancia del/la educador/a rural en la generación de prácticas asociativas que enriquecen el capital social de las comunidades (Barley y Beesley, 2007; Kovács, 2012), entre ellas, la confianza en la escuela, el involucramiento de la comunidad con el centro escolar, la cooperación y el desarrollo de actividades comunitarias, transformándose en mejores predictores del desarrollo educativo que los resultados escolares estandarizados y las variables socioeconómicas (Brunner y Elacqua, 2003). No obstante, la mantención de estos centros está supeditada contradictoriamente al cierre sistemático de las escuelas rurales observado durante la última década (Núñez, Solís y Soto, 2014; Núñez, Peña, Cubillos y Solorza, 2016), respondiendo a una racionalidad neoliberal que ha orientado la política educativa chilena (Cornejo, 2006). Por ello, se hace necesario comprender las trayectorias vitales personales y profesionales del profesorado, ante la multiplicidad de roles que demanda la docencia rural (Thomas, 2005), y en donde dichas prácticas influyen en la visión que estos tienen de su trabajo, así como en las potencialidades de desarrollo actuales y futuras que podrían alcanzar sus alumnos (López de Maturana, 2018).

1.1. Justificación del estudio

La Ley General de Educación N° 20.370 (2009) concibe la educación como aquel proceso de aprendizaje permanente que abarca las diferentes etapas del ciclo vital, promoviendo el desarrollo integral del alumnado, a través de la transmisión de un conjunto de valores y saberes que respeten íntegramente los derechos humanos. Esta realidad adquiere importancia al centrar la mirada en la escuela rural multigrado, en donde la práctica pedagógica enfrenta diversos desafíos, obstáculos y tareas para el profesorado, con el propósito de reconocer e integrar las particularidades de cada educando, dentro de un territorio repleto de significados históricos, culturales, políticos o comunitarios; convirtiendo la escuela rural en un espacio y

tiempo heterogéneo y desafiante para el profesorado. En base a lo anterior, y reconociendo las múltiples dificultades, complejidades y transformaciones vividas por las personas y las comunidades situadas en el ámbito rural chileno (Castro, 2012), se busca caracterizar socio-históricamente la profesionalidad docente, ante la escasa investigación y literatura existente sobre psicología y educación rural (Hargreaves, 2009; Hargreaves, Kvalsund y Galton, 2009).

Por ello, nos parece necesario profundizar en las trayectorias vitales personales y profesionales del profesorado que se ha desempeñado en contextos de ruralidad, explorando las pautas de comportamiento, dinámicas relacionales, condiciones de vida y prácticas generativas o no, observables en algunas dimensiones, tales como: autonomía, autoconcepto, proyecto de vida, autocuidado, implicación pedagógica (Sandoval, 2017). Más aún, el quehacer docente rural podría operar como una profesión que incentiva la emergencia de prácticas generativas, favoreciendo un mayor grado de bienestar y ajuste psicosocial durante la adultez media, repercutiendo en una integración psicosocial saludable (Zacarés, Ruiz y Amer, 2002; An y Cooney, 2006). Por ende, resulta pertinente generar investigaciones socioeducativas que vinculen las experiencias personales y profesionales del docente rural con las múltiples vicisitudes que cotidianamente surgen durante la adultez media (Wojciechowska, 2017), constituyéndose en un grupo de interés que aporte a la mejora de la educación rural en lo particular, y la educación en general.

Además, las historias de vida del profesorado rural se transforman en una herramienta histórico cultural válida para entender cómo se lleva a cabo el proceso de construcción y desarrollo de la profesionalidad docente en la ruralidad chilena, emergiendo antecedentes sobre sucesos relevantes acerca de las condiciones, obstáculos, criterios y relaciones que han orientado su quehacer personal y pedagógico en tales tiempos y espacios educativos. Además, esta investigación aporta una mirada crítica y reflexiva en torno a la generatividad en la transición de la adultez media a la tardía, integrando saberes, estrategias y prácticas que contribuyan a la sistematización y generación de nuevas formas o posibilidades de comprensión de

la profesionalidad docente rural en Chile, enriqueciendo al mismo tiempo la formación pedagógica inicial, la mejora continua de aquellos/as educadores/as que se desempeñan actualmente en escuelas rurales y el fortalecimiento de la práctica pedagógica, impactando positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se despliegan al interior de la escuela rural chilena.

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. *Organización de las escuelas rurales en Chile*

De acuerdo con Peirano, Puni y Astorga (2015), la existencia de cursos multigrado es la principal característica de las escuelas rurales, permitiendo que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen dentro de una misma aula, combinando al menos dos niveles, hasta 6° básico (Moreno, 2007). Actualmente, existen 3.654 escuelas rurales, correspondientes al 30% de las que hay en todo el país (Elige Educar, 2016). De estas, el 63% tiene solo 50 estudiantes o menos y 43 escuelas tienen solo un alumno matriculado. Asimismo, el 51,8% de estas escuelas multigrado se encuentran ubicadas en zonas aisladas y con pocos habitantes, admitiendo entre uno y diez estudiantes con varios cursos en una misma sala (Arriagada, 2018). De tal modo, son más de 270 mil los estudiantes de escuelas rurales, de los cuales, el 71% asiste a establecimientos públicos, y seis de cada diez alumnos son prioritarios, por lo que reciben la Subvención Escolar Preferencial, dando cuenta de las diversas dificultades que enfrentan los estudiantes y sus familias en el ámbito rural chileno.

La profesionalidad docente rural y las escuelas rurales multigrado merecen nuestra atención ante las dificultades que enfrenta el profesorado para adecuar los planes y programas oficiales al mundo rural, la enorme diversidad del alumnado, la disminución y transformación de la población rural (Romero, 2012), junto al hecho de que estos programas se implementan en aulas en donde los niños poseen distintos niveles de desarrollo y aprendizaje (Cárcamo, 2016). Así, los/as educadores/as asumen la tarea de promover aprendizajes de calidad para el alumnado rural, ofreciendo

oportunidades de acceso similares a las disponibles en el ámbito urbano. No obstante, la institución escolar rural y sus propósitos declarados no han constituido una respuesta coherente con los requerimientos de sus habitantes, reproduciendo anacrónicamente contenidos culturales incompatibles con las creencias y saberes de quienes habitan el territorio rural, anquilosando las necesidades y posibilidades de aprendizaje disponibles en la cotidianidad cultural, social y económica de las localidades rurales (Ávalos, 2003).

De ahí que el desafío sea superar las brechas existentes de inequidad y baja calidad en los aprendizajes, integrando las particularidades culturales del alumnado rural. Es decir, una educación diferenciada en los insumos y procesos, pero buscando el logro de resultados equivalentes a los esperados para los alumnos en el contexto urbano chileno (San Miguel, 2005). Paradójicamente, las investigaciones en este ámbito son escasas y se dispone de información insuficiente respecto a la educación rural chilena (Castro, 2012), siendo criticadas las escuelas rurales por la obtención de resultados de aprendizaje ubicados bajo el promedio nacional (Murillo, 2007; Hargreaves, 2009; SIMCE, 2017), ignorando las deficiencias de infraestructura que presentan (Atchoarena y Gasperini, 2004), las condiciones de vulnerabilidad que caracterizan al alumnado (Vera, Salvo y Zunino, 2013), así como el impacto psicosocial que provocaría el eventual cierre de estos centros educativos (Núñez, Solís y Soto, 2014).

2.2. Desafíos de la profesionalidad docente rural en Chile

En la actualidad, se perciben múltiples y desafiantes expectativas en relación con el profesorado rural y su desempeño docente a lo largo del territorio nacional. Sin embargo, no existe un proceso de formación pedagógico directamente relacionado con la naturaleza de la función y tampoco hay definiciones únicas de lo que es o se espera de él, aun cuando la práctica cotidiana esté orientada a la reproducción arbitraria de aprendizajes descontextualizados para los estudiantes, mermando notoriamente la construcción y desarrollo

de habilidades cognitivas superiores en el alumnado (Prieto y Contreras, 2008).

Pareciera ser, en palabras de Vera, Osses y Schiefelbein (2012), que el profesorado rural sería un conglomerado heterogéneo de sujetos con las más variadas características personales y profesionales. Sus condiciones de trabajo varían enormemente, según el tipo de escuela en la que trabajan y las características políticas, culturales y territoriales en las que esta se ubica. Por ende, y a pesar de que no existe un perfil definido desde el MINEDUC, es lícito pensar que las pautas de comportamiento, dinámicas relacionales, criterios pedagógicos y rituales que orientan la profesionalidad docente rural son ser un facilitador del aprendizaje en tiempos y espacios diversos, que favorezcan una activa vinculación e integración con las comunidades a las que pertenecen. De hecho, la revisión biográfica de educadores chilenos comprometidos con la profesionalidad docente muestra una «tendencia a ser más educadores que instructores, discerniendo entre diferentes cursos de acción que aparecen como posibilidades pedagógicas, antes que subordinarse a normativas que indican qué y cómo enseñar» (López de Maturana, Calvo, Tirado y Catalán, 2012: 195).

Por ende, el papel del profesorado rural chileno no se limita solo a la relación profesor-alumno, pues su labor se concibe como una práctica mucho más amplia que la definida por los procesos de escolarización, convirtiéndose en un componente relevante dentro del tejido social y comunitario de los territorios donde se inserta (Núñez, Peña, Cubillos y Solorza, 2016). Por este motivo, sería deseable que el profesorado rural construya una práctica pedagógica abierta, creativa y generativa, que en la medida de lo posible responda a los requerimientos de su medio y no se ciña a satisfacer las exigencias de un programa de aplicación general (De Andraca y Gajardo, 1992), convirtiendo la educación en un artificio escolarizante de repetición de patrones preestablecidos (Calvo, 2016). Por ende, se piensa que la amplia gama de roles, funciones y tareas que desarrolla el profesorado rural responda oportunamente a las múltiples demandas a las que se enfrenta en la actualidad, lo que podría afectar en ocasiones,

tanto la competencia como la dedicación y, muchas veces, incidir negativamente en la motivación para enseñar (Thomas, 2005), dentro de un sistema cuyo funcionamiento y organización está regido por normas de libre mercado (Bellei, 2010; Fardella, 2013).

2.3. *La profesionalidad docente rural y su potencial generativo*

La generatividad emerge dentro del modelo de desarrollo psico-social propuesto por Erikson (1950; 2000) y apunta a la crisis normativa que caracteriza la madurez en la vida adulta, específicamente durante la transición de la adultez media a la tardía. Al respecto, Arias e Iglesias (2015) plantean que la generatividad sería aquel interés por contribuir al bienestar de las siguientes generaciones. Las manifestaciones y expresiones de este constructo son diversas (deseo de transmitir conocimientos a los más jóvenes, crianza de los hijos, abuelidad y apoyo al cuidado de los nietos o personas dependientes, participación política y social, etcétera). En cualquier caso, implica una doble vertiente. Por un lado, expresa un deseo de contribuir al bien común y a la mejora de la sociedad, reforzando la cohesión y la continuidad generacional, dejando un legado que perdure en el tiempo (Ehlman y Ligon, 2012; Villar, 2012a; Villar, López y Celdrán, 2013). Por otro lado, expresa el deseo de participar y estar integrado en la sociedad promoviendo su propio crecimiento y desarrollo a lo largo del ciclo vital.

De este modo, la generatividad durante la adultez media (Rubinstein *et al.*, 2015) se transforma en un concepto relevante, puesto que orientaría el comportamiento del sujeto, prolongando aquellos estados satisfactorios, y al mismo tiempo regularía las pérdidas experimentadas, así como el impacto de los sucesos vitales estresantes, reduciendo en parte los efectos dañinos que estos ocasionan cuando son inevitables (Villar, 2012b). El interés por este enfoque estriba en que, en tanto mecanismo adaptativo, puede entenderse como uno de los mecanismos posibles para el fortalecimiento del Yo y el desarrollo de la integridad en la adultez (Zacarés y Serra, 2011).

Pareciera ser entonces que la imagen que el educador tiene de sí y de su profesión es el resultado de la construcción histórica, política o cultural que cotidianamente despliega en la escuela, pero también fuera de ella, nutriéndose de la significación social que tiene la profesión, la revisión permanente de los significados, rituales y tradiciones instaladas en el territorio, las prácticas significativas consagradas culturalmente, la tensión y el análisis sistemático que emerge recursivamente entre la teoría y la práctica (Oliveira de Azevedo, 2013). En otras palabras, sería la integración de aquellos significados que cada educador/a confiere a la profesionalidad docente en el marco de la sociedad a la que pertenece, a partir de sus valores, modo de situarse en el mundo, historia de vida, sumado al conjunto de representaciones, saberes, angustias y anhelos que implica ser profesor en Chile; influido dialógicamente por las dinámicas relacionales construidas con otros profesores, actores sociales u otros espacios de desarrollo que van de lo formal a lo informal (Sandoval-Obando, 2019).

Precisamente por ello, profundizaremos en las oportunidades y desafíos socio-evolutivos, pedagógicos o culturales de aquellos docentes rurales que vivencian cotidianamente la crisis normativa de la generatividad frente al estancamiento (Erikson, 2000) en la transición de la adultez media a la tardía, admitiendo la emergencia de criterios de acción pedagógica a partir de las pautas de comportamiento, dinámicas relacionales y prácticas generativas, o no, construidas por estos/as educadores/as a lo largo del ciclo vital, pero particularmente durante la adultez.

2.4. La perspectiva narrativa generativa como forma de conocimiento de la madurez en la transición de la adultez media a la tardía

La narración generativa se refiere al modo característico en la que el individuo logra articular un relato profundo y detallado acerca de las acciones, prácticas o esfuerzos generativos desplegados a lo largo de su vida, pero también de los desafíos y tareas que el

futuro le demanda, de acuerdo con sus posibilidades de desarrollo, así como de las características del ambiente en el que se desenvuelve cotidianamente. Esta narración condiciona la disposición del sujeto hacia los eventos futuros, puesto que la identidad narrativa opera como un recurso relevante para afrontar las vicisitudes y desafíos que emergen a lo largo del ciclo vital (Franz, 1995).

Es importante señalar que, a pesar de que los adultos exhiben una alta heterogeneidad con respecto a la narración generativa, sí se han hallado ciertos patrones y prácticas que se repiten en las historias vitales de los sujetos mayoritariamente generativos. Al respecto, y de acuerdo con lo sistematizado por Urrutia, Cornachione, Moisset de Espanés, Ferragut y Guzman (2009), se ha podido observar que, en su mayoría, los individuos relatan haber vivenciado una infancia positiva y afortunada, manifestando que poseían algún don, o eran el preferido o más significativo para los otros (McAdams, Diamond, De St. Aubin y Mansfield, 1997).

No obstante, en aquellos casos en los que el desarrollo infantil estuvo marcado por eventos negativos o desafortunados, los adultos generativos evidenciaron en sus narraciones una meta vital central tendiente a «frenar los daños», logrando afrontar o interrumpir la secuencia intergeneracional de abuso o desdicha (Kotre y Kotre, 1998; McAdams, 2000). Además, los adultos generativos recuerdan haber sido sensibles y empáticos al dolor o el sufrimiento de otros desde temprana edad. De hecho, en la narración se suele hallar el contraste entre la bendición propia y el sufrimiento de los otros (McAdams, Diamond, De St. Aubin y Mansfield, 1997).

Por otra parte, durante la adolescencia y la adultez inicial relatan haber sido guiados por lo que se podría denominar una moral inamovible, una fuerte y articulada ideología que sobrevive a cuestionamientos y dudas, fortaleciéndose los valores y creencias básicas adquiridas en el seno de su núcleo familiar o entorno social próximo. Asimismo, los individuos generativos tienden a contar sus historias de vida con un alto nivel de detalle, identificándose secuencias de redención, en el que un evento desafortunado o negativo da origen, posibilita o permite elaborar una respuesta positiva y adaptativa,

que de alguna forma redime el evento adverso inicial (McAdams y Olson, 2010). Precisamente por ello, y además del cambio del valor afectivo del evento desafortunado (y su potencial de redención), se evidencia un aprendizaje, reflexión o resignificación cognitiva (McAdams, 2013). Esta capacidad de reflexión y darse cuenta sería un punto de encuentro entre componentes emocionales, afectivos y cognitivos de alto valor para los procesos de maduración que surgen durante la adultez, entendiendo que las cosas negativas o adversas ocurren, que el sufrimiento es inevitable, pero, por sobre todo, que las cosas buenas o significativas también resultan, si se mantiene viva la esperanza, el esfuerzo y el optimismo (McAdams, Hart y Maruna, 1998; McAdams, 2006; Grossman y Gruenewald, 2017).

Por último, con respecto al futuro, los adultos mayoritariamente generativos adoptan múltiples objetivos prosociales que benefician a la sociedad en sentido amplio (Son y Wilson, 2011), junto con la búsqueda y establecimiento de metas que apunten al desarrollo y la formación permanente a lo largo del ciclo vital, visualizando el futuro con un amplio y expandido radio de cuidado, es decir, se plantean tareas orientadas a la ayuda a otros (Kotre, 1999), especialmente a la generación siguiente, contribuyendo transversalmente al progresivo desarrollo de la sociedad (McAdams, 2001; McAdams y Bowman, 2001).

3. MARCO METODOLÓGICO

En lo metodológico, la investigación se construye desde un enfoque interpretativo cualitativo, a partir de un diseño descriptivo, exploratorio, transversal y no experimental. Para la interpretación de los datos, se recurre al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y las Entrevistas en Profundidad (Kvale, 2011), desde la perspectiva narrativa (Serra, 2008; McAdams y McLean, 2013). Así, se profundizará en las experiencias y voces de aquellos/as educadores/as rurales que transitan desde la adultez media a la vejez, en donde es posible observar la emergencia de acciones y comportamientos potencialmente

generativos, observables en la autonomía, integración, desarrollo personal y objetivos prosociales (Bauer, McAdams y Sakaeda, 2005; McAdams y Guo, 2015) con los que abordan cotidianamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este potencial generativo brindaría nuevas formas de comprensión de la profesionalidad docente rural, aportando simultáneamente a la formación inicial docente, la actualización y mejora continua de aquellos/as educadores/as que se desempeñan actualmente en estos centros y el fortalecimiento de la práctica pedagógica; integrando estrategias socioculturales y educativas coherentes con las necesidades y expectativas de desarrollo presentes en contextos rurales.

3.1. La identidad narrativa en las historias de vida del profesorado rural: una posibilidad metodológica

Las historias de vida construidas a partir de las entrevistas en profundidad nos permiten descubrir y explorar lo cotidiano, las pautas de comportamiento desplegadas por el profesorado rural, las problemáticas que los afectan durante la transición de la adultez media a la tardía, conociendo y validando «desde abajo y desde dentro» lo que ocurre en el día a día. Opera como una posibilidad metodológica que permite develar íntimamente a los/as participantes, mirando el mundo desde sus propios ojos, como herramientas cualitativas para la obtención de datos (Sandoval, 2014). Esta opción metodológica podría caracterizarse como aquel relato retrospectivo de la experiencia vital de un sujeto, en donde el objeto de estudio es el desarrollo, pero particularmente la profesionalidad docente rural y su potencial generativo, admitiendo en el relato la emergencia de la subjetividad de lo que ocurrió, cuándo y cómo influyó sobre los propios cambios o los del entorno, más allá de la exactitud de las fechas o la veracidad objetiva. «Es esa “construcción” la que nos permite acceder más claramente al desarrollo de ese ser humano, a través de los diferentes acontecimientos y transiciones más o menos normativas, y desde cuya visión y discurso narrativo se analiza su propia vida» (Serra, 2012: 93). Este proceso de reconstrucción y toma

de sentido del sujeto acerca de su trayectoria personal y profesional toma la forma de una historia con múltiples personajes, escenarios, sucesos y transiciones, proporcionando al individuo una mayor capacidad para darse cuenta acerca del significado y propósito de los sucesos vividos, y al mismo tiempo, una comprensión más profunda acerca de las narrativas culturales dominantes y subversivas por las que ha transitado a lo largo de su desarrollo.

Por ende, el investigador asume el desafío de captar la vida del profesorado en su contexto, realizando observaciones e interpretaciones que emergen del relato de sus protagonistas, organizando las historias en temas centrales, que posibiliten la interpretación y comprensión de las pautas de comportamiento construidas por el profesorado en contextos de ruralidad. Para ello, nada es desechado y todo lo que aportan los/as educadores/as (como protagonistas) es digno de estudio, en la exploración y comprensión de su cotidianidad, pero es el investigador quien elige en qué temas profundizar con mayor detenimiento, develando cómo se han formado personal y pedagógicamente a través de su pasado, presente y futuro. En palabras de Medrano (2007), las historias de vida favorecen la formación y el desarrollo profesional de los participantes, adquiriendo un mejor conocimiento de sí mismos (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 236), replanteándose críticamente su importante rol a través de la integración de todas aquellas reflexiones, acciones, saberes y criterios de acción pedagógica destilados con el pasar de los años, que aporten en la sistematización y comprensión de la profesionalidad docente rural como práctica generativa.

Conocer y explorar los motivos, sucesos y transiciones de vida del profesorado rural implica despojarse de aquellos prejuicios, categorías y conocimientos previamente acumulados, de manera que «el relato de una vida sea el resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones que, día a día, los grupos humanos atraviesan, y a las que se vinculan por diversas necesidades, para descubrir lo cotidiano» (Mallimaci y Giménez, 2006: 177). En lo práctico, las historias de vidas desde la perspectiva narrativa generativa (McAdams,

2008) se construyen a partir de la información recolectada a través del siguiente procedimiento:

Entrevistas de historias de vida (McAdams, 2015). Se recomienda la realización de al menos tres entrevistas, separadas entre sí por un periodo de tiempo acordado previamente con los participantes. En el primer encuentro, se solicita al participante que sea capaz de narrar los principales acontecimientos por los que ha transitado a lo largo de su vida y que, de una u otra forma, estén relacionados con cambios importantes y significativos en su vida o en los de su entorno. Este primer momento nos permite caracterizar el proceso de construcción del «yo narrativo» (McAdams y Olson, 2010), aportando elementos valiosos para la comprensión de la personalidad del participante y el nivel de autoconocimiento alcanzado, las etapas y periodos críticos experimentados por el profesorado y que le han permitido comprender, desde una perspectiva histórico cultural, la escuela rural, tal como la percibe hoy. También se exploran los sentimientos y formas de concebir el mundo, vivencias personales en los marcos institucionales, procesos decisionales que han marcado su formación personal y pedagógica en la escuela rural, pero también fuera de ella, así como la espontaneidad y nitidez con que expresa el relato (Serra, 2012). Al término de la primera entrevista, se realiza un primer análisis del relato aportado por el individuo, situando los sucesos descritos de acuerdo con el orden temporal de vida, desde el nacimiento hasta el momento actual. Este primer registro permite identificar los vacíos observables en la trayectoria vital del/la educador/a, los que serán objeto de estudio y profundización en el siguiente encuentro.

En la siguiente entrevista, se le pregunta al sujeto acerca de los vacíos identificados, así como por los recuerdos más significativos que han podido surgir como consecuencia del primer encuentro hasta el momento actual, procurando un mayor grado de reflexión del individuo con los eventos narrados, avanzando en la identificación de los puntos de giro, en los que existe un punto de inflexión en el curso vital del participante. Es decir, son episodios clave que marcan un cambio importante y significativo en la historia de vida (McAdams, 2008), los que, de una u otra forma, favorecen la capacidad de «darse

cuenta» sobre las implicancias y significados de estos sucesos en su vida. El propósito de esta entrevista es proporcionar «un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones» (Kvale, 2011: 32), alcanzando interpretaciones fidedignas del significado que tienen estos fenómenos en la profesionalidad docente rural.

En un tercer momento, y tras realizar el proceso de codificación y transformación de los datos que han surgido en las primeras entrevistas, se profundiza en la identificación y caracterización de aquellos hitos relacionados con acciones y prácticas generativas, relacionado con la identidad narrativa (McAdams y Olson, 2010). Este constructo brindaría dos ámbitos de análisis: el interno, referido al modo en que los esfuerzos, acciones y prácticas generativas o no se integran en la historia de vida del participante, y el externo, entendido como aquel que posibilita la comparación de los relatos con el resto de los participantes, observándose diferencias en el desarrollo generativo alcanzado (McAdams y Logan, 2004). Además, se ahonda en las demandas culturales percibidas por los sujetos en su rol docente, es decir, cómo y qué tipo de responsabilidades han asumido a lo largo de sus vidas, las conductas y prácticas que reflejen el interés o preocupación consciente por las próximas generaciones (Zacarés y Serra, 2011) y cómo se expresa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el nivel de sensibilidad e implicación frente al sufrimiento de otros y la presencia de metas a futuro que orienten su proyecto de vida y que tengan impacto en el contexto local en el que se desenvuelven. Tras sucesivos encuentros y hasta alcanzar la saturación de contenidos (Iborra, Zacarés y Serra, 2008), el investigador será capaz de generar un marco íntimo para la reflexión e integración de los diferentes hitos, transiciones y puntos de giro que los participantes compartan (Sandoval, 2012), comprendiendo adecuadamente el sentido y significado de los eventos narrados por el profesorado y que, de una u otra forma, han orientado su quehacer personal y pedagógico en contextos de ruralidad.

4. RESULTADOS PRELIMINARES

Estudios preliminares como los de Zacarés, Ruiz y Amer (2002), así como lo sistematizado por López de Maturana (2009; 2010; 2015) y Sandoval-Obando *et al.* (2018), develan que los buenos profesores se caracterizarían por la autoexigencia sobre su propia práctica pedagógica, la libertad con que la ejercen y la satisfacción que les produce. Precisamente por ello es que la profesionalidad docente rural es desafiante y en permanente transformación.

Al mismo tiempo, el quehacer profesional docente demanda preparación científica, física, emocional y cognitiva (López de Maturana, 2018). Es una profesión que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que implica (Freire, 2002; Serra, 2018), configurándose como una profesión que incentiva la emergencia de prácticas generativas (Zacarés y Serra, 2011). Este comportamiento se puede observar en el ámbito cultural (manteniendo y transmitiendo significados de la propia cultura a las nuevas generaciones), social (a través de la enseñanza, compromiso cívico o político u otras formas de cuidado no familiar), procreatividad (cuidado familiar a través de la parentalidad y la abuelidad), la creatividad y el autodesarrollo, entre otros. Todas estas acciones y estrategias operan como un mecanismo de fortalecimiento del Yo que fomenta la integridad durante la adultez (Taylor, 2006), relacionándose con procesos y estados de salud satisfactorios a lo largo del ciclo vital (An y Cooney, 2006; Arias e Iglesias, 2015).

Más aun, este trabajo permite vislumbrar que la generatividad en la transición de la adultez media a la tardía se asocia a un mayor grado de bienestar y ajuste psicológico a esta etapa, haciendo hincapié en el papel de los/as educadores/as como proveedores de recursos y no como una carga, transformándola en una tarea psicosocial relevante a lo largo de la adultez media (Hofer *et al.*, 2014). En complemento a lo anterior, el potencial generativo de la profesionalidad docente rural se observaría en el interés por el aprendizaje permanente de sus estudiantes, empleando una variedad de técnicas para asegurar la comprensión del material que le presentan, el apoyo social que

le brindan dentro y fuera del aula, la promoción de la creatividad para resolver problemas de manera innovadora; asumiéndose, en definitiva, como líderes y mediadores en el proceso de aprendizaje (García-Romero *et al.*, 2017).

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de la perspectiva narrativa generativa para la comprensión de la profesionalidad docente rural en Chile permite identificar y sistematizar el conjunto de experiencias, saberes, cambios y vicisitudes experimentadas por el profesorado rural a lo largo de sus trayectorias vitales, profundizando en aquellas prácticas y acciones potencialmente generativas, que provocan la emergencia de múltiples implicaciones socioeducativas para el alumnado y sus comunidades de origen (Sandoval-Obando, 2019).

En este sentido, además de ser una respuesta a esta necesidad recíproca, se constituye en uno de los mecanismos posibles para la expansión y fortalecimiento del Yo, así como el desarrollo de la integridad en la adultez (Zacarés y Serra, 2011). Por tal razón, pareciera ser que, si las motivaciones generativas son estructurantes en el individuo, la expresión de esta estructura se presenta a lo largo de todo el recorrido vital, permaneciendo en el tiempo y con diferentes matices según las distintas etapas de la vida. De acuerdo con lo reportado por Urrutia, Cornachione, Moisset de Espanés, Ferragut y Guzman (2009), la generatividad en la niñez se evidencia en preocupaciones germinales por los otros y acciones tempranas que se consolidarán en una adultez expansiva y productiva, continuando en la vejez. En este último punto, cobran relevancia las posibilidades de comprensión que emergen en torno a este estudio, permitiendo profundizar en las historias de vida de docentes rurales chilenos en las que es posible observar preliminarmente que la generatividad se manifestaría de diversas maneras, tales como: interés por el aprendizaje permanente de sus estudiantes, empleando una variedad de técnicas para asegurar la comprensión del material que le presentan, el apoyo social que le brindan dentro y fuera del aula, la promoción

de la creatividad para resolver problemas de manera innovadora; asumiéndose, en definitiva, como líderes y mediadores en el proceso de aprendizaje (Sandoval, 2017).

Finalmente, esta investigación reitera el desafío de fomentar la investigación y el interés de las Ciencias Sociales y de la Educación por el reconocimiento de nuevas formas y posibilidades de comprensión de aquellas profesiones potencialmente generativas en las que se fomenta el cuidado o desarrollo de otros/as, asegurando un legado que perdure en el tiempo. Asimismo, enriquece la mirada en torno al desarrollo evolutivo desde la perspectiva narrativa generativa (FONDECYT de Iniciación N° 11190028), admitiendo la emergencia y valoración de aquellos saberes interdisciplinarios que den voz y cabida al profesorado rural, para la mejora y transformación de los procesos educativos que se articulan cotidianamente con una mayor pertinencia histórica, territorial y cultural.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- An, J. y Cooney, T. (2006). Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationships across the lifespan. En *International Journal of Behavioral Development*, 30(5): 410-421. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0165025406071489>.
- Arias, A. y Iglesias, S. (2015). La Generatividad como una Forma de Envejecimiento Exitoso. Estudio del efecto Mediacional de los Vínculos Sociales. En *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(1): 109-120.
- Arriagada, I. (2018). Educación Rural en Chile, Sus Desafíos. *Grupo Educar*. Recuperado de <https://www.grupoeducar.cl/noticia/educacion-rural-en-chile-sus-particularidades-y-desafios/>.
- Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). *Educación para el Desarrollo Rural: Hacia Nuevas respuestas de Política*. París: FAO/UNESCO.
- Ávalos, B. (2003). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar: los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Balfour, J. (2012). Rurality research and rural education: Exploratory and explanatory power. En *Perspectives in Education*, 30(1): 9-18.
- Barley, Z. y Beesley, A. (2007). Rural school success: what can we learn? En *Journal of Research in Rural Education*, 22(1): 1-16.

- Bauer, J., McAdams, D. y Sakaeda, A. (2005). Interpreting the good life: growth memories in the lives of mature, happy people. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1): 203-217. Recuperado de 10.1037/0022-3514.88.1.203.
- Bellei, C. (2010). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En A. Bilbao y Á. Salinas, *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces* (pp. 14-34). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia Internacional. Universidad Adolfo Ibáñez. Recuperado de http://www.educoas.org/portal/bdigital/la_educacion/139pdfs/139pdf1.pdf.
- Calvo, C. (2016). *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo* (6ª edición). La Serena: Universidad de La Serena.
- Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. En *Sinéctica*: (47): 1-17.
- Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. En *Psicoperspectivas*, 11(1): 180-203.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la Experiencia Educativa* (comps.). Madrid: Morata.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1): 118-129.
- De Andraca, A. y Gajardo, M. (1992). *Docentes y Docencia. Las Zonas Rurales*. Santiago de Chile: UNESCO/FLACSO.
- Ehlman, K. y Ligon, M. (2012). The application of a generativity model for older adults. En *The International Journal of Aging and Human Development*, 74(4): 331-344.
- Elige Educar (2016). Radiografía de la Educación Rural en Chile. Recuperado de <http://eligeeducar.cl/radiografia-de-la-educacion-rural-en-chile>.
- Erikson, E. (2000). *El Ciclo Vital Completado*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. En *Psicoperspectivas*, 12(2): 83-92.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.

- Franz, C. (1995). A Quantitative Case Study of longitudinal Changes in Identity, Intimacy, and Generativity. En *Journal of Personality*, 63(1): 27-46.
- García-Romero, D., Fernández, I., Tomás, J., Cerviño-Vázquez, C. y Georgieva, S. (2017). Factorial Validity of a Spanish Language Generativity Scale: ¿Yet Another Scale with Method Effects? *Pensando Psicología*, 13(22): 5-13. Recuperado de <https://doi.org/10.16925/pe.v13i22.1984>.
- Grossman, M. y Gruenewald, T. (2017). Caregiving and perceived generativity: A positive and protective aspect of providing care? En *Clinical Gerontologist*, 40(5): 435-447. Recuperado de 10.1080/07317115.2017.1317686.
- Hargreaves, L. (2009). Respect and Responsibility: Review of Research on small Rural Schools in England. En *International Journal of Education Research*, 48: 117-128.
- Hargreaves, L., Kvalsund, R. y Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. En *International Journal of Educational Research*, 48(2): 80-88.
- Hofer, J., Busch, H., Au, A., Poláčeková Šolcová, I., Tavel, P. y Tsien Wong, T. (2014). For the benefit of others: Generativity and meaning in life in the elderly in four cultures. En *Psychology and Aging*, 29(4): 764-775.
- Iborra, A., Zacarés, J. y Serra, E. (2008). Cambios de Identidad asociados a la Vivencia de una Transición Ritualizada: Aprobar una Oposición. En *Estudios de Psicología*, 29(3): 301-318.
- Kotre, J. (1999). *Make it count: How to generate a legacy that gives meaning to your life*. New York: Free Press.
- Kotre, J. y Kotre, K. (1998). Intergenerational buffers: «The damage stops here». En D. McAdams y E. De St. Aubin (eds.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation* (pp. 367-389). Washington DC: APA.
- Kovács, K. (2012). Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. En *Journal of Rural Studies*, 28(1): 108-117.
- Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ley N° 20.370. Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre 2009. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.
- López de Maturana, S. (2018). *El Espíritu Pedagógico en la Narrativa Biográfica de Profesoras Normalistas* (eds.). La Serena: Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2015). *Inclusión en la Vida y la Escuela: Pedagogía con Sentido Humano* (coord.). La Serena: Universidad La Serena.

- López de Maturana, S., Calvo, C., Tirado, C. y Catalán, J. (2012). ¿Cómo son los Profesores que Educan a nuestros Hijos? La Serena: Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el Territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2009). *Los Buenos Profesores: Educadores Comprometidos con un Proyecto Educativo*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historias de vida y Método biográfico. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- McAdams, D. (2015). Tracing Three Lines of Personality Development. *Research in Human Development*, 12: 224-228. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1068057>.
- McAdams, D. y Guo, J. (2015). Narrating the Generative Life. En *Psychological Science*, 26(4): 475-483. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0956797614568318>.
- McAdams, D. (2013). The Positive Psychology of Adult Generativity: Caring for the next generation and constructing a Redemptive Life. En J. Sinnott (ed.), *Positive Psychology: Advances in understanding adult motivation* (pp. 191-205). New York: Springer.
- McAdams, D. y McLean, K. (2013). Narrative identity. En *Current Directions in Psychological Science*, 22(3): 233-238. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>.
- McAdams, D. y Olson, B. (2010). Personality Development: Continuity and Change Over the Life Course. En *Annual Review of Psychology*, 61: 517-542. Recuperado de [10.1146/annurev.psych.093008.100507](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507).
- McAdams, D. (2008). *The Life Story Interview*. Evanston: The Foley Center for the Study of Lives/Northwestern University. Recuperado de <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/>.
- McAdams, D. (2006). The Redemptive Self: Generativity and the Stories Americans Live By. En *Research in Human Development*, 3(2-3): 81-100. Recuperado de [10.1080/15427609.2006.9683363](https://doi.org/10.1080/15427609.2006.9683363).
- McAdams, D. y Logan, R. (2004). What is generativity? En E. De St. Aubin, D. Mc. Adams y T. Kim, *The Generative Society: Caring for Future Generations* (pp. 15-31). Washington, DC: APA.
- McAdams, D. (2001). Generativity: The new definition of success. Recuperado de <http://www.spiritualityhealth.com/>.
- McAdams, D. y Bowman, Ph. (2001). Narrating life's turning points: Redemption and contamination. En D. McAdams, R. Josselson y A. Lieblich (eds.), *Turns in the road. Narratives studies of lives in transition* (pp. 3-34). Washington DC: APA.

- McAdams, D. (2000). Attachment, Intimacy, and Generativity. En *Psychological Inquiry*, 11(2): 117-120.
- McAdams, D., Hart, H. y Maruna, S. (1998). The anatomy of generativity. En D. McAdams y E. De St. Aubin (eds.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation* (7-43). Washington, D.C.: American Psychological Association Press.
- McAdams, D., Diamond, A., De St. Aubin, E. y Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(3): 678-694.
- McAdams, D. y De St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 62: 1003-1015.
- Medrano, C. (2007). *Las Historias de Vida. Implicaciones Educativas* (coord.). Buenos Aires: Alfagrama.
- Moreno, C. (2007). Las Escuelas Rurales en Chile: La Municipalización y sus fortalezas y debilidades. En *Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural*, 4(8). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000149&pid=S1657-9267201400020001800019&lng=pt.
- Murillo, J. (2007). Resultados de Aprendizaje en América Latina a partir de las Evaluaciones Nacionales. UNESCO/OREALC. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155567s.pdf>.
- Núñez, C., Peña, M., Cubillos, F. y Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. En *Educação E Pesquisa*, 42(4): 953-967.
- Núñez, C., Solís, C., y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. En *Universitas Psychologica*, 13(2): 615-625.
- Oliveira de Azevedo, H. (2013). La construcción de la profesionalidad docente. En *Educación*, 22(42): 97-115. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5293>.
- Peirano, C., Puni, S. y Astorga, M. (2015). Educación Rural: Oportunidades para la Innovación. En *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1): 53-70.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las Concepciones que Orientan las Prácticas Evaluativas de los Profesores: Un Problema a Develar. En *Estudios Pedagógicos*, 34(2): 245-262.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en Debate. En *Psicoperspectivas*, 11(1): 8-31.

- Rubinstein, R., Girling, L., De Medeiros, K., Brazda, M. y Hannum, S. (2015). Extending the Framework of Generativity Theory Through Research: A Qualitative Study. En *The Gerontologist*, 55(4): 548-559.
- Sánchez, T. (2001). *Creencias acerca del proceso educativo en alumnas de la carrera de Educación de Párvulos: Universidad Católica de Temuco*. Tesis para optar al grado de magíster en Estudios Psicológicos. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Sandoval-Obando, E. (2019). *La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa*. FONDECYT de Iniciación N° 11190028. Temuco: Documento sin publicar.
- Sandoval-Obando, E., Moreno Doña, A., Walper Gormáz, K., Leguizamón Martínez, D. y Salvador Bertone, M. (2018). Estrategias pedagógicas favorecedoras de las experiencias de aprendizaje mediado en contextos vulnerados. En *Universitas Psychologica*, 17(5): 1-13. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pspm>.
- Sandoval, E. (2017). *El Docente como Mediador Emocional y Cognitivo de Jóvenes en Contextos Vulnerados: Tensiones y Desafíos para la Transformación de la Práctica Pedagógica*. Tesis conducente al grado doctor en Ciencias Humanas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2017/egs218d/doc/egs218d.pdf>.
- Sandoval, E. (2014). Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley: Reflexiones desde el Enfoque Biográfico. En *Polis*, 13(37): 251-273.
- Sandoval, E. (2012). *Construcción Socio-histórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley*. Tesis de magíster en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2012/egs218c/doc/egs218c.pdf>.
- San Miguel, J. (2005). Nuevas demandas de la educación básica rural. En *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 3(5). Recuperado de <http://www.revistaerural.cl/jsm.htm>.
- Serra, E. (2018). La Generatividad, Recurso Imprescindible para los Buenos Docentes. En S. López de Maturana (ed.), *El Espíritu Pedagógico en la Narrativa Biográfica de Profesoras Normalistas* (pp. 72-79). La Serena: Universidad de La Serena.
- Serra, E. (2012). La Historia de Vida como Método en Psicogerontología. En *Revista Iberoamericana de Gerontología*, 1: 91-117.
- Serra, E. (2008). Somos lo que contamos: La Historia de Vida como método evolutivo. En F. Sanz, *La fotobiografía: imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente* (pp. 405-415). Barcelona: Kairós.

- SIMCE (2017). Resultados Nacionales SIMCE 2017. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/resultados-simce-2017-pocos-avances-y-grandes-desafios-en-educacion-media/>.
- Singer, J., Rexhaj, B. y Baddeley, J. (2007). Older, wider, and happier? Comparing older adults' and college students' self-defining memories. En *Memory*, 15(8): 886-98. Recuperado de 10.1080/09658210701754351.
- Son, J. y Wilson, J. (2011). Generativity and volunteering. En *Sociological Forum*, 26(3): 644-667. Recuperado de 10.1111/j.1573-7861.2011.01266.x.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, A. (2006). Generativity and Adult Development: Implications for Mobilizing Volunteers in Support of youth. En J. Rhodes y E. Clary (eds.), *Mobilizing adults for positive youth development: Strategies for closing the gap between beliefs and behaviors* (pp. 83-100). New York, NY: Springer.
- Thomas, C. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. En *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Recuperado de <http://www.revistaerural.cl/thyhe.htm>.
- Urrutia, A., Cornachione, M., Moisset de Espanés, G., Ferragut, L. y Guzman, E. (2009). The Culminating Point of Generativity in Older Women: Main Aspects of Their Life Narrative. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10(3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-10.3.1180>.
- Vera, D., Salvo, S. y Zunino, H. (2013). En Torno al Cierre de las Escuelas Rurales en Chile. Antecedentes para la implementación de una Política de Estado. En *Investigaciones en Educación*, 13(1): 123-143. Recuperado de <http://revistas.ufro.cl/index.php/educacion/article/view/1066>.
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. En *Estudios pedagógicos*, 38(1): 297-310. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>.
- Villar, F. (2012a). Hacerse bien haciendo el bien: la contribución de la generatividad al estudio del buen envejecer. En *Informació Psicològica*, 104: 39-56.
- Villar, F. (2012b). Successful ageing and development. The contribution of generativity in older age. En *Ageing & Society*, 32(7): 1087-1105. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0144686X11000973>.
- Villar, F., López, O. y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de Psicología*, 29(3): 897-906.

- Wojciechowska, L. (2017). Subjectivity and generativity in midlife. En *Polish Psychological Bulletin*, 48(1): 38-43. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/ppb-2017-0005>.
- Zacarés, J. y Serra, E. (2011). Exploring the territory of adult development: The key to generativity. En *Cultura y Educación*, 23(1): 75-88. Recuperado de 10.1174/113564011794728533.
- Zacarés, J., Ruiz, J. y Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En M. Fajardo, M. Ruiz, A. Ventura, F. Vicente y J. Julve (comps.), *Psicología de la Educación y Formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Badajoz: Psicoex.

CAPÍTULO I I

ESPIRITUALIDAD EN LA VEJEZ: PERDÓN, GRATITUD Y SENTIDO DE LA VIDA

María Salvadora Ramírez Jiménez,
Universidad de Valencia, España
(rajima@alumni.uv.es)

Emilia Serra Desfilis
Universidad de Valencia, España
(emilia.serra@uv.es)

ESQUEMA

1. Espiritualidad en la vejez
 - 1.1. Concepto de espiritualidad y religiosidad en Psicología
 - 1.2. Modelos de espiritualidad en salud
 - 1.3. Inteligencia espiritual
 - 1.4. Espiritualidad y bienestar personal
 - 1.5. Intervención espiritual en salud
2. Perdón, espiritualidad y vejez
3. Gratitud, espiritualidad y vejez
4. Sentido de la vida, espiritualidad y vejez
5. A modo de propuesta integradora
6. Referencias bibliográficas

I. ESPIRITUALIDAD EN LA VEJEZ

1.1. *Concepto de espiritualidad y religiosidad en Psicología*

Hay muchas razones por las cuales la espiritualidad/religiosidad debe ser estudiada, ya que las creencias y experiencias religiosas/espirituales son parte integrante de la personalidad (Peterson y Seligman, 2004), y porque una línea creciente de investigación empírica está mostrando importantes alcances de la espiritualidad en diversos aspectos de las personas (San Martín-Petersen, 2007). Pargament y Mahoney (2002) informan que la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association) ha definido la religiosidad como una variable de la diversidad cultural. Por lo que se refuerza la idea de que no se puede descuidar la dimensión religiosa/espiritual al evaluar, diagnosticar y tratar a las personas, y que futuros estudios deberían incluir en el análisis variables socio-culturales (externas) y variables evolutivas (internas) que pudieran intervenir en el proceso de valoración, vivencia y expresión de la religiosidad/espiritualidad personal, ya que son variables significativas (Beit-Hallahmi y Argyle, 1997). Muchos estudios coinciden en usar la religiosidad/espiritualidad en conjunto, como un solo término, y en advertir que se deben evitar los contrastes reduccionistas entre religiosidad y espiritualidad, por ejemplo, concebir la religiosidad como institucional, externa y objetiva, antigua, estructurada, estática y congelada y mala, y a la espiritualidad como individual, interna y subjetiva, nueva, funcional, flexible y dinámica (Bernabé-Valero, 2012; Serrano-Fernández, 2017); por lo que es relevante conocer la definición y las principales características de la religiosidad y la espiritualidad (Beit-Hallahmi y Argyle, 1997; Pargament y Mahoney, 2002; Rivera-Ledesma y Montero-López, 2007; Koenig, King y Carson, 2012; Pargament, Exline y Jones, 2013).

FIGURA 1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA RELIGIOSIDAD Y DE LA ESPIRITUALIDAD

La religiosidad	
A	Es de naturaleza esencialmente social. Es la búsqueda de significado dentro de un contexto institucional establecido (que se deriva de una tradición desarrollada con el tiempo y en una comunidad), que debe facilitar la espiritualidad.
B	Es un sistema de creencias, valores, rituales y prácticas (alabanza, culto, lectura de la palabra, servicio religioso, oración, meditación), creados para facilitar el acercamiento a lo trascendente, lo sagrado o el poder divino.
C	Es la práctica externa de una comprensión espiritual particular.
D	Las prácticas pueden ser en privado o en público.
E	Tiene un carácter directivo, al señalar cómo buscar lo divino por medio del adoctrinamiento y la congregación con otros.
F	Las creencias religiosas se refieren a creencias acerca de la fe, lo sobrenatural y lo sagrado o divino, que comprende la adoración de una deidad o deidades, y puede referirse a los valores y prácticas basados en modelos ideológicos de un líder espiritual.
G	Una actitud compuesta de tres dimensiones: cognitiva (creencias religiosas), comportamental (comportamientos religiosos y rituales más o menos institucionalizados y convencionales) y afectiva (vínculos entre el ser humano y la trascendencia).
La espiritualidad	
A	Es una cualidad intrínseca del individuo. Es el deseo y la búsqueda de la relación con lo sagrado o trascendente, a través de cualquier ruta o experiencia de la vida, y la consecuente experiencia subjetiva/emocional.
B	Abarca las expresiones espirituales tradicionales, teocéntricas y de base institucional, y las expresiones no-teístas, apartadas de las creencias y prácticas tradicionales. Además, se diferencia de otros constructos relacionados al ajustarse en torno a la percepción de lo sagrado.
C	Puede ser utilizada tanto de manera constructiva como destructiva, por lo que no es inherentemente buena o mala.
D	Cada persona tiene su particular cultura espiritual, que es fruto de la combinación de su espiritualidad personal y de las experiencias espirituales o esquemas culturales a los que ha sido expuesta.

Nota: A partir de los planteamientos de los autores citados.

Peterson y Seligman (2004) indican que la religiosidad/espiritualidad hace alusión a creencias y prácticas establecidas en la convicción de que existe una dimensión trascendente o no física de la vida («un mundo invisible»). La espiritualidad es necesario cultivarla, alimentarla y hacerla crecer, con tiempo, espacio y soportes, expresada en corporeidad, palabras, textos, imágenes y gestos que

muchas veces aporta la religiosidad (Torres-Jiménez, 2015). Ser religioso implica frecuentemente ser espiritual, pero ser espiritual no conlleva necesariamente ser religioso (San Martín-Petersen, 2007). La religiosidad y la espiritualidad pueden expresarse social e individualmente, y ambas poseen la capacidad de promover o impedir el bienestar. Por lo que es importante el estudio de los fenómenos multivalentes, es decir, comprender cómo, cuándo y por qué adoptan formas constructivas o destructivas, lo cual es diferente a decir que es buena o mala *per se* (Pargament, Exline y Jones, 2013).

Lo sagrado debe entenderse en un sentido amplio, no solo contemplaría conceptos como Dios o poder superior, sino también otros aspectos de la vida que se perciben como manifestaciones de la divinidad o impregnados de cualidades divinas. Existen muchas maneras para descubrir y conservar lo sagrado, que oscilan entre involucrarse en instituciones religiosas tradicionales a ser parte de grupos, programas y asociaciones espirituales no tradicionales; también avista sistemas de creencias que van desde las religiones tradicionales organizadas, modernos movimientos espirituales a visiones de mundo más individuales; y con respecto a las prácticas, están las que se enmarcan en las religiosas más tradicionales, como oración, lectura de la Biblia, ritos de pasaje, hasta otras expresiones humanas que podrían tener como meta lo sagrado, como yoga, música, arte (Pargament y Mahoney, 2002).

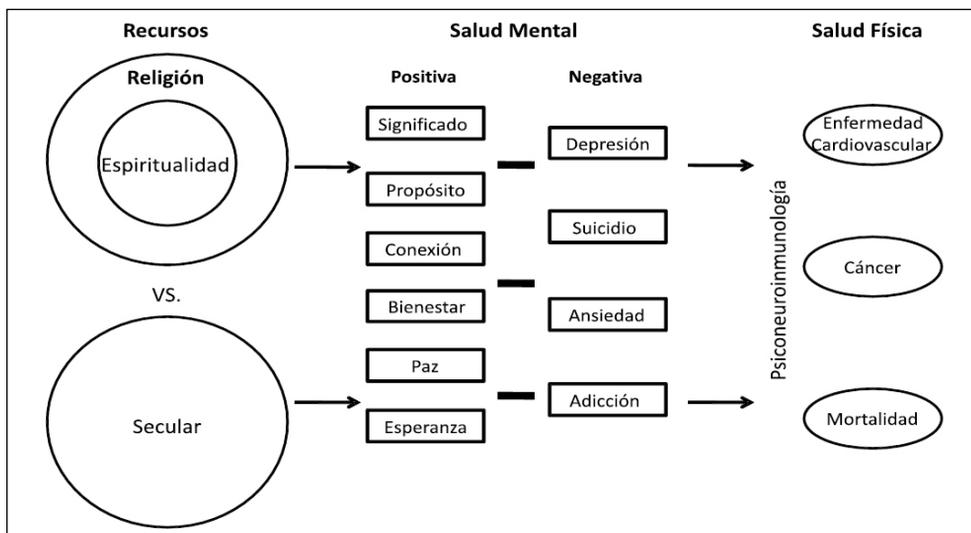
1.2. Concepto de espiritualidad y religiosidad en Psicología

Koenig (2008) describe cómo la definición de espiritualidad ha cambiado y se ha expandido a lo largo de los años a medida que los investigadores han examinado su relación con la salud mental y física. Estos aspectos son relevantes cuando se aborda la temática en población adulta mayor, ya que para analizar el impacto de la religiosidad/espiritualidad en dicha población se debe tener en cuenta que en dicho grupo etario existen diferencias y/o dificultades sustanciales a la hora de definir la religiosidad y la espiritualidad, principalmente en relación a la propia religiosidad y/o espiritualidad,

presentándose los cuatro modelos espirituales que a continuación se explican:

- a. La versión tradicional-histórica de la espiritualidad, que se define como un subgrupo de personas profundamente religiosas que se han dedicado al servicio de su religión y a sus semejantes. La espiritualidad se diferencia de las formas de religión más superficiales o menos practicantes y de la secularidad completa, es decir, si se es religioso se es espiritual y viceversa. Las personas espirituales pueden identificarse utilizando medidas de participación religiosa y luego compararse con personas menos religiosas y con personas seculares.

FIGURA 2. VERSIÓN TRADICIONAL-HISTÓRICA DE LA ESPIRITUALIDAD

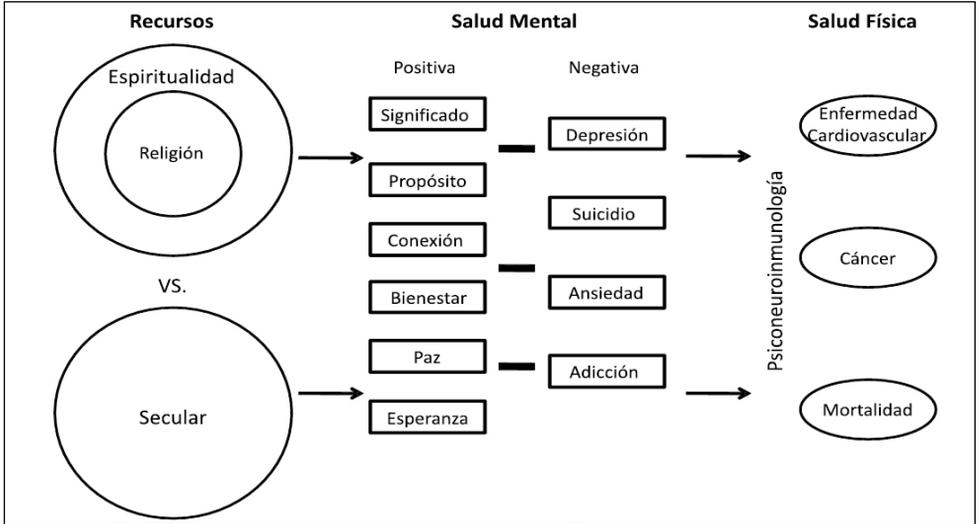


Nota: Figura construida a partir de los planteamientos de Quiceno y Vinaccia (2009).

- b. La versión moderna de la espiritualidad incluye la religión, pero se propaga más allá de ella. Como el término espiritualidad se ha utilizado más en entornos de atención médica pluralistas, el objetivo ha sido aplicarlo a personas de diferentes orígenes religiosos y a personas sin antecedentes religiosos. Por lo que se crea una nueva categoría, «personas espirituales,

pero no religiosas», permitiéndose la comparación de aquellas personas que son espirituales y religiosas con las que son espirituales, pero no religiosas y las que son completamente seculares.

FIGURA 3. VERSIÓN MODERNA DE LA ESPIRITUALIDAD

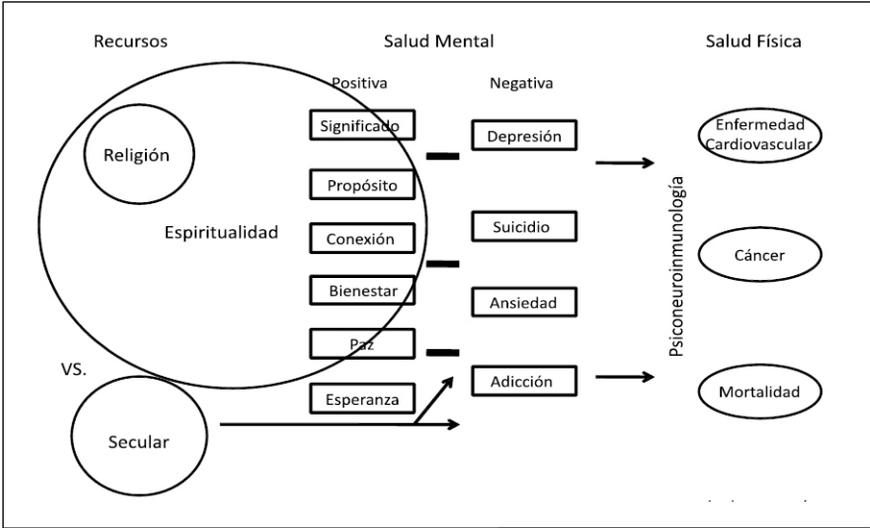


Nota: Figura construida a partir de los planteamientos de Quiceno y Vinaccia (2009).

- c. La versión moderna tautológica de la espiritualidad es parecida a la versión moderna, pero se amplía aún más para incorporar la salud mental positiva y los valores humanos como parte de su definición. Este concepto de espiritualidad contempla indicadores de religiosidad tradicional o una búsqueda de lo sagrado, como también estados psicológicos positivos: propósito y significado en la vida, redes sociales significativas, paz, armonía y bienestar. Se le denomina versión tautológica porque, al abarcar indicadores de salud mental en la definición de espiritualidad, se asegura una correlación positiva entre la espiritualidad y la salud mental; sin embargo, se elimina por completo la posibilidad de identificar circunstancias en

donde la conciencia o la búsqueda espiritual se asocia con infelicidad, confusión y tal vez morbilidad física y mental.

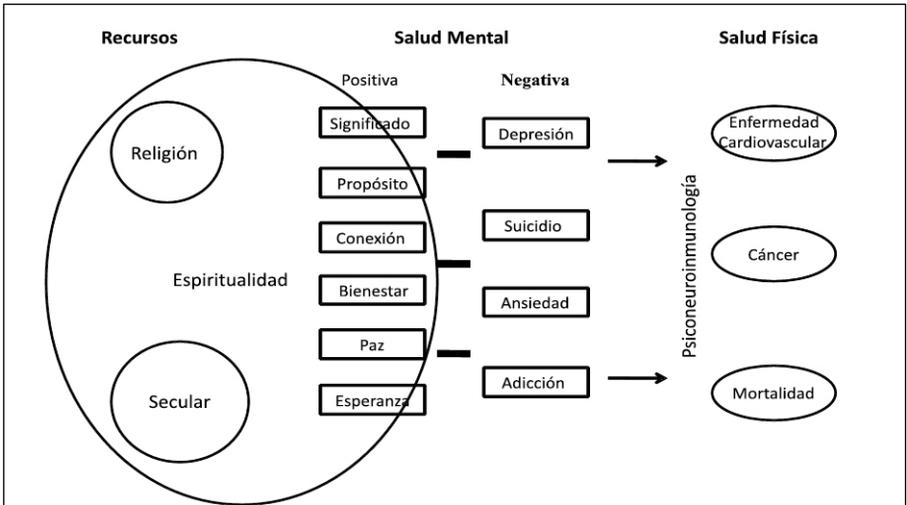
FIGURA 4. VERSIÓN TAUTOLÓGICA MODERNA DE LA ESPIRITUALIDAD



Nota: Figura construida a partir de los planteamientos de Quiceno y Vinaccia (2009).

d. La versión clínica moderna de la espiritualidad incluye la religión, los indicadores positivos de la salud mental y lo secular como parte de su definición. En este modelo todos son espirituales, incluidos ateos y agnósticos. Como no queda nadie para comparar en esta categoría, al estar todos incluidos, la investigación es imposible y por ende no se pueden estudiar las relaciones con la salud mental o física; sin embargo, este modelo tiene una gran utilidad clínica.

FIGURA 5. VERSIÓN CLÍNICA MODERNA DE LA ESPIRITUALIDAD



Nota: Figura construida a partir de los planteamientos de Quiceno y Vinaccia (2009).

Por otra parte, también es de suma importancia prestar atención a los estilos de afrontamiento religioso/espiritual que podrían presentar las personas adultas mayores, ya que los mismos influirían en el abordaje sobre dicha temática. El modelo de Pargament (1997) hace referencia a tres estilos de afrontamiento. El primero es el estilo autodirigido, en el cual las personas para resolver sus problemas confían en sí mismas más que en un Dios. Está asociado a un sentido de competencia personal, alta autoestima y tendencia a la autonomía. Por su parte, el estilo elusivo o evitativo es cuando la responsabilidad se deja en manos de la divinidad. Está asociado a un bajo sentido de competencia personal, baja autoestima, poca habilidad de solución de problemas y mayor intolerancia a las diferencias interpersonales, además, destaca la autoridad externa y constituye un estilo pasivo. Y, por último, el estilo colaborativo, en el que se establece una dinámica compartida en el proceso de afrontamiento entre la persona y Dios. Está asociado a un elevado sentido de control personal y autoestima, y a un bajo sentido de control, debido a las circunstancias o el azar.

1.3. *Inteligencia espiritual*

La inteligencia espiritual, existencial o trascendente, le da a la persona la capacidad de situarse a sí misma con respecto al cosmos, y abarca su trascendencia, el sentido de lo sagrado y las conductas virtuosas. Esta inteligencia posibilita acceder a los significados profundos y trazar los fines y las más altas motivaciones de la existencia. Responde a unas necesidades de orden espiritual que pueden desarrollarse en cualquier tradición religiosa y fuera de ella. Los elementos que configurarían la inteligencia espiritual serían la capacidad de trascendencia, de experimentar estados elevados de conciencia, de influir en las actividades cotidianas y relacionarlas con un sentido de lo sagrado, de usar recursos espirituales para solucionar problemas de la vida diaria y de conducirse virtuosamente (Torres-Jiménez, 2015). La inteligencia espiritual es un componente importante en el proceso de envejecimiento y en la etapa de la vejez, porque, como indica Fowler (1991), citado por Torres-Jiménez (2015), la fe –como expresión de la inteligencia espiritual– no solo acompaña el proceso del ciclo de la vida, sino que crece, evoluciona y madura en su propio desarrollo, constituyendo siete etapas.

FIGURA 6. ETAPAS DE LA FE DENTRO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA Y DENTRO DE LA ADULTEZ JOVEN, LA MEDIANA EDAD Y LA ADULTEZ MAYOR

Etapas en la infancia y la adolescencia	
La fe primitiva (desde la infancia hasta los 2 años)	Se irán generando las bases de la fe a partir del óptimo desarrollo del infante a nivel biológico, psicológico y relacional.
La fe intuitiva-proyectiva (infancia y primera infancia)	Las construcciones de la fe se dibujan con símbolos e imágenes religiosas sobre el poder del bien y del mal, generando el potencial para formar orientaciones emocionales e imaginarias profundas y duraderas, tanto para bien como para mal.

<p>La fe mítico-literal (niñez intermedia y más allá)</p>	<p>Se inicia y se desarrolla el comienzo de la reflexión sobre los sentimientos y las ideas sobre la fe. No construyen a Dios en términos exclusivamente personales, ni conceden a Dios emociones internas y sensibilidades interpersonales altamente diferenciadas. Dios a menudo se construye sobre el modelo de un gobernante o un padre coherente, afectuoso y justo. En esta etapa, frecuentemente se ve una sensación de justicia cósmica en las acciones, por ejemplo, el niño cree que la bondad es recompensada y la maldad es castigada.</p>
<p>La fe sintética-conconvencional (adolescencia y más allá)</p>	<p>La personalidad se convierte en un tema consciente. Las representaciones de Dios pueden estar llenas de cualidades personales sobre aceptar el amor, la comprensión, la lealtad y el apoyo en tiempos de crisis. A veces, el potencial de Dios como «un ente propio construido» debe ser desechado, porque Dios solo puede ser caracterizado emocionalmente con las cualidades vergonzosas o narcisistas que salen de las experiencias con las relaciones objetales más tempranas y significativas.</p>
<p>Etapas en la adultez joven, la mediana edad y la adultez mayor.</p>	
<p>La fe individual-reflexiva</p>	<p>La persona desarrolla la capacidad de reflexionar críticamente sobre los valores, creencias y compromisos que le han acompañado en las etapas anteriores. Hay un esfuerzo por desarrollar una identidad y un valor propio, siendo capaz de realizar juicios personales o independientes con respecto a las personas, las instituciones y la cosmovisión que le habían definido en las etapas anteriores, por lo que se revisan las creencias, credos, símbolos, adornos religiosos y tradiciones heredadas o familiares, como también son examinados los de otras religiones y tradiciones por lo que podrían ofrecer. Si al final las creencias y las prácticas familiares y tradicionales no son descartadas y se conservan, estas se retienen con mayor claridad y elección intencional.</p>

La fe conjuntiva	Es característica de un pensador adulto reflexivo que reconoce que las verdades de todo tipo pueden abordarse desde múltiples perspectivas y que la fe debe equilibrar y mantener las tensiones entre esas múltiples perspectivas. Las personas expresan una apertura a las verdades de otras tradiciones culturales y religiosas, y creen que el diálogo con las mismas puede llevar a una comprensión más profunda y a nuevos argumentos sobre sus propias tradiciones y creencias. Como se aprecia, esta etapa tiene sentido a partir de paradojas, otras serían: ser viejo y joven, con cualidades masculinas y femeninas, consciente e inconsciente, intencionalmente constructivo y bien intencionado e involuntariamente destructivo en algunos aspectos de la vida, entre otras, generándose el deseo de nuevas formas de relacionarse con Dios, con el entorno y consigo mismo.
La fe universalizadora	Es cuando la persona está preocupada por la creación y el ser en su conjunto, sin prestar atención al género, edad, clase social, nacionalidad, etnia, tradición religiosa e ideología política. El yo es extraído de sus propios límites en la comprensión de lo Santo, por ejemplo, si concebía a algunas personas como enemigas, también puede definir las como hijas de Dios y merecedoras de un amor incondicional. Se genera un activismo que intenta cambiar las condiciones sociales adversas, como la violencia, ya que hay un respeto universal por toda forma de vida, pues se considera que emanan del amor y la justicia de Dios. Las personas en esta etapa siguen siendo humanas, es decir, con deficiencias e inconsistencias comunes. Sin embargo, son sobresalientes en el empeño de que toda la creación manifieste la bondad de Dios y que haya paz en el mundo, por lo que, debido a la gran capacidad de vivir las convicciones de su fe, son liberadoras y amenazadoras para el resto de las personas.

Nota: Figura construida por los autores a partir de los planteamientos de Fowler (1991).

Dichos autores destacan que hay una compleja interacción de factores que deben tenerse en cuenta para comprender el desarrollo de la fe. Estos son la maduración biológica, el desarrollo emocional y cognitivo, la experiencia psicosocial y el papel de los símbolos, el género, la etnia, los significados y las prácticas religiosas y culturales. Además, explican que se debe tener presente que hay personas que pueden llegar a la edad adulta cronológica y biológica, pero ser

descritas dentro de la etapa de la fe que comúnmente se asociaría con la infancia temprana o media, o la adolescencia. Por el contrario, contextos de nutrición y práctica espiritual, y la aptitud y disciplina espiritual de una persona, pueden llevar a algunos niños a un desarrollo más rápido y profundo en la fe. Aunque no hay límites de edad superiores para las etapas de la fe, hay edades mínimas por debajo de las cuales habitualmente no se encuentran las etapas posteriores. Esto no constituye un juicio de valor sobre la madurez, la sinceridad o el valor de la fe religiosa de ninguna persona.

1.4. Espiritualidad y bienestar personal

La espiritualidad correlaciona con el bienestar. Es innegable el aporte de los aspectos positivos de la religión y la espiritualidad al crecimiento psicológico y la madurez de la persona, por lo que se reconoce que son componentes esenciales del bagaje psicológico y no simples extensiones de otras necesidades o disposiciones (Bernabé, 2012). La religiosidad, espiritualidad y trascendencia son constructos probados y fundamentales para la dirección y coherencia de la vida, para el bienestar psicológico y la salud (búsqueda de sentido, fortalecimiento de la autoestima, desarrollo de estrategias adecuadas de afrontamiento, prevención de conductas de riesgo) y para el desarrollo positivo global del individuo (satisfacción con la vida, confianza y tolerancia hacia los demás y las instituciones sociales, competencia social y compromiso cívico) (Torres-Jiménez, 2015). Muchos estudios y autores evidencian que la espiritualidad ocupa un lugar central en un buen proceso de envejecer, y se han documentado beneficios importantes de lo religioso/espiritual en la salud, el bienestar, en el alivio del estrés de la hospitalización, el enfrentamiento a la muerte, entre otros, de la persona adulta mayor; además, la experiencia religiosa y existencial es más vivencial y con mayor significado cuando hay momentos de crisis y cuando el control sobre la vida es inseguro (Rivera-Ledesma y Montero-López, 2005).

Sin embargo, Vaillant (2002) considera que en la vejez no se produce necesariamente un aumento de la espiritualidad, y que

esta no favorece la forma de envejecer. Este autor plantea que un «envejecer con gracia» está relacionado con seis tareas:

FIGURA 7. ENVEJECER CON GRACIA

Tareas para «envejecer con gracia»	
1	Cuidar a otros, tener apertura a nuevas ideas y mantenerse socialmente útil.
2	Mantener la integridad postulada por Erikson, es decir, aceptar el pasado y pasar momentos en él para sustentarse de los logros y estar abierto a aprender de la generación siguiente.
3	Mantener las demás fortalezas de la teoría de Erikson, como la esperanza en la vida, esforzarse por ser lo más autónomo que se pueda y valorar toda iniciativa.
4	Disfrutar de la vida, fomentar el sentido del humor y la disposición a jugar.
5	Ser tolerante con los aspectos desagradables de la vejez, cuidarse, aceptar las necesidades de dependencia y agradecer el apoyo recibido.
6	Mantener contacto e intimidad con viejos amigos y hacer nuevas amistades.

Nota: Figura construida por los autores a partir de los planteamientos de Vaillant (2002).

Sin embargo, muchos de los conceptos que dicho autor asocia al «envejecer con gracia», por ejemplo, la bondad, la generosidad, la tolerancia, la gratitud y la esperanza, son aspectos que otros autores consideran como factores o elementos característicos de la espiritualidad. Lo importante es que el envejecer tiene su propio significado y naturaleza, y que hay un desarrollo continuo en la vejez caracterizado por el cambio y no por la estabilidad y la continuidad, por lo que, para descubrir estos aspectos desatendidos u ocultos de la vejez, es imprescindible escuchar lo que las personas adultas mayores tienen que decir (San Martín-Petersen, 2007).

1.5. *Intervención espiritual en salud*

Los profesionales que trabajan con personas mayores, principalmente los profesionales de la salud mental, deben poder contemplar los recursos espirituales de las personas que atienden o estudian, para ayudarles adecuadamente con los problemas que puedan surgir en el proceso de envejecimiento (San Martín-Petersen, 2007). Rivera-Ledesma y Montero-López (2007) indican que los psicólogos están

comenzando a reconocer la importancia del factor espiritualidad en la naturaleza humana; sin embargo, incluir lo espiritual en el tratamiento psicológico es un reciente esfuerzo que aún no se ha logrado consolidar, ya que la psicología académica parece aceptar lo espiritual aun más lentamente que la clínica.

Pese a lo anterior, Plante y Thoresen (2012) demuestran que herramientas espirituales como la oración, la asistencia a servicios religiosos, la apreciación de lo sagrado de la vida, el voluntariado, el perdón, la gratitud, la meditación, la exploración del significado, propósito y valoración en la vida, la biblioterapia, entre otros, pueden ser recursos útiles para los psicoterapeutas dedicados a la terapia espiritual integrada, ya que está demostrado el impacto positivo que dichos recursos generan en el estado psicológico de las personas. En este sentido, la «psicología de la religión y espiritualidad de la salud» se da cuando la psicología de la religión y espiritualidad aborda los procesos de salud-enfermedad desde un enfoque de promoción, prevención e intervención positivos, en concordancia con la psicología de la salud y la psicología positiva (Quiceno y Vinaccia, 2009).

Un aspecto relevante a tener en cuenta es que los profesionales en salud deben tener habilidades profesionales y personales para abordar lo espiritual en las personas que atienden o estudian, ya que se necesita ser sensible a lo espiritual y se debe estar capacitado para intervenir o dirigir espiritualmente a las personas en el contexto de sus creencias y prácticas religioso-espirituales. Resulta entendible que al profesional de la salud le cueste trabajo enfrentar lo espiritual con las personas que atiende, bien porque no ha sido formado para ello y porque podría no compartir las creencias de sus pacientes, y aun en el caso de que las compartiera, es complejo el límite ético (San Martín-Petersen, 2007). Zinnbauer y Pargament (2000) manifiestan que existen cuatro acercamientos a lo religioso y espiritual aplicados en el ámbito clínico:

FIGURA 8. ACERCAMIENTOS A LO RELIGIOSO Y ESPIRITUAL EN EL ÁMBITO CLÍNICO

Cuatro aproximaciones clínicas a lo religioso/espiritual
<i>La aproximación rechacista</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Niega las realidades sagradas, como por ejemplo la existencia de Dios, por lo que reduce la religión a una defensa o alteración psicológica.
<i>La aproximación exclusivista</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Está basada en el aspecto religioso/espiritual de la existencia. Asume la palabra de Dios en las escrituras como la única verdadera concepción de la naturaleza y la conducta humana, siendo solo funcional para una población con valores similares, por lo que, si el consultante no tiene este enfoque, sería obligación del exclusivista llevarlo a este.
<i>La aproximación constructivista</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Niega la existencia de una realidad absoluta y reconoce la habilidad de las personas para construir sus propias realidades y significados. El abordaje es llevado dentro del sistema de creencias del consultante. Se advierte que es posible que las creencias personales del constructivista difieran de las del consultante, pudiendo ocasionar la manipulación de las metáforas y símbolos sagrados del consultante para un fin secular, lo cual no debía darse de esta manera.
<i>La aproximación pluralista</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la existencia de una realidad absoluta espiritual y permite diversas interpretaciones y maneras de acceder a ella. Admite que esta realidad se manifiesta en diferentes culturas, por diferentes personas, de diferentes formas y puede utilizar diversos criterios de patología y salud. El psicoterapeuta y el consultante deben ser conscientes de sus enfoques religiosos/espirituales para lograr de manera conjunta determinar y definir las metas del proceso terapéutico.

Nota: Tabla construida por los autores a partir de los planteamientos de Zinnbauer y Pargament (2000).

Para dichos autores, las aproximaciones constructivista y pluralista permitirían tratar efectiva y respetuosamente los aspectos religiosos y espirituales; pero para intervenir adecuadamente la religiosidad/espiritualidad en las personas mayores, un requisito indispensable es una adecuada capacitación en la diversidad religiosa y espiritual.

A partir de los planteamientos anteriores, se puede justificar que es de gran relevancia el considerar los aspectos religiosos/espirituales de las personas adultas mayores dentro de la atención psicológica, ya que permitiría una adecuada comprensión de sus angustias, problemas o sufrimientos, aún más por el protagonismo que adquieren

estas características en los procesos de enfrentamiento a la muerte y de evaluación de sus vidas (San Martín-Petersen, 2007). Aunque no es posible argumentar sobre la existencia real de lo sagrado o de Dios, sí es posible conocer sobre la variedad de maneras en que las personas tratan de descubrir y conservar lo que consideran como sagrado (Pargament y Mahoney, 2002); por lo que, no se trata de probar la validez de la cura por la fe, sino de investigar el impacto terapéutico o sanador de la fe de las personas (Koenig, 2001).

2. PERDÓN, ESPIRITUALIDAD Y VEJEZ

Muchos estudios respaldan la relación entre religiosidad/espiritualidad y el perdón disposicional, lo cual quiere decir que las personas creyentes estarían más dispuestas a perdonar. Lo que determina el nivel de perdón no es ser cristianos, musulmanes o judíos, sino el grado de religiosidad de las personas, por lo que se identifica la fe como el mayor predictor religioso de perdón, es decir, la creencia en la existencia de Dios, y algunos identifican la tendencia a perdonar como el elemento de conexión entre religiosidad/espiritualidad y la salud (Fox y Thomas, 2008; Koenig, 2008). Por ende, es de suma importancia en el abordaje de las personas adultas mayores tener claridad de lo que significa perdonar, conocer los tipos de perdón, saber cuáles son las motivaciones para perdonar y el aporte que podría brindar la religiosidad/espiritualidad al estudio e intervención de dicha temática. Hay diferentes motivaciones para perdonar, Enright, R. D. y The Human Development Study Group (1991) mencionan seis tipos o estadios del perdón:

FIGURA 9. ESTADIOS DEL PERDÓN

Seis estadios del perdón	
El perdón vengativo	Se perdona al ofensor después de haberle devuelto una ofensa similar al daño que ha provocado.
El perdón sujeto a restitución o compensación	Se perdona al ofensor después de que al ofendido se le ha devuelto aquello que le fue arrebatado por causa de la ofensa. También se perdona al ofensor cuando el ofendido quiere librarse de la culpa que le genera no perdonarlo.

El perdón sujeto a expectativas	El ofendido perdona a causa de la presión recibida de su entorno.
El perdón sujeto a expectativas legalistas	El ofendido perdona porque la religión así lo dicta, para cumplir los preceptos, pero no por culpa.
El perdón como armonía social	El ofendido perdona para restaurar la armonía y buenas relaciones sociales o mantener la paz en las relaciones, por lo que es un mecanismo de control social.
El perdón como amor	Se perdona al ofensor incondicionalmente porque esto promueve un verdadero sentido del amor, el cual no es alterado por la falta cometida. Mantiene abierta la posibilidad de reconciliación y cerrada la de venganza. El perdón no depende del contexto social. El ofendido, al perdonar, no está controlando al otro, sino liberándolo.

Nota: Figura elaborada por los autores a partir de los planteamientos de Enright *et al.* (1991).

Aunque existen estas seis motivaciones para perdonar, se ha llegado al consenso de que el perdón es cuando se percibe una transgresión y las respuestas (cogniciones, recuerdos, emociones y comportamientos) hacia el ofensor, la ofensa o las consecuencias de esta son transformadas de negativas a neutras o positivas (no son necesarios sentimientos de amor o compasión, bastaría con abandonar las emociones negativas) (Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen, Billings, Heinze, Neufeld, Shorey, Roberts y Roberts, 2005). El perdón es un recurso libremente elegido para manejar o superar el malestar producto de la ofensa y son necesarias algunas emociones positivas (empatía, simpatía, compasión, amor romántico y amor altruista) para reducir la resistencia a perdonar, pero esto no quiere decir que la persona ofendida experimente una respuesta positiva hacia el ofensor, por lo que el perdón podría ser parcial (se reduce la resistencia a perdonar) o completo (resultando en respuestas neutras o positivas hacia el ofensor) (Serrano-Fernández, 2017).

La fuente de la transgresión que es el objeto del perdón puede ser uno mismo, otras personas o una situación (una enfermedad, un desastre natural...). No es necesaria la reconciliación para que se dé el perdón y este es un proceso intrapersonal, en donde es necesario que el ofendido abandone el papel de víctima. El perdón no

excluye la posibilidad de perseguir la justicia a través del sistema legal o de otros recursos disponibles, pero no debe estar motivada por la venganza (Thompson *et al.*, 2005). Además, para perdonar no son necesarias las disculpas ni que el ofensor sea consciente del daño que ha causado (Serrano-Fernández, 2017). Hay dos tipos de perdón: el perdón específico, que consiste en un cambio prosocial en los pensamientos, emociones y conductas del ofendido hacia el ofensor, que ha de ser menos negativo y más positivo a medida que pasa el tiempo (McCullough, Pargament y Thoresen, 2000), y el perdón como disposición personal (característica estable o personalidad perdonadora), que se refiere a una inclinación o tendencia a perdonar a los demás a lo largo de una gran variedad de situaciones interpersonales (Thompson *et al.*, 2005).

Es importante tener presente que perdonar es distinto a absolver o declarar libre de responsabilidad a quien estaba acusado, a condonar o justificar la ofensa, a excusar o alegar razones o causas a la ofensa, a olvidar o perder el recuerdo de la transgresión y a negar o no reconocer o admitir la ofensa realizada. Además, existen algunas perspectivas muy reduccionistas sobre el perdón que pueden causar confusión y obstaculizar el perdón, como «dejar que el tiempo cure las heridas», el deber de tener sentimientos positivos hacia el ofensor, el solo decir «te perdono» de palabra, aceptar lo que ocurrió o aceptarlo porque Dios se encargará de castigar al ofensor. Por último, hay que reconocer que el perdón no es una solución fácil ni rápida, que una consecuencia positiva de retener el perdón es el mantenimiento del código moral ante atrocidades y que para algunas personas hay transgresiones que son imperdonables o creen que no todo el mundo tiene derecho a perdonar, solo la persona ofendida (Serrano-Fernández, 2017).

Comprender la diversidad de concepciones o creencias sobre el perdón es necesario, ya que las mismas abren o cierran posibilidades de perdón, determinan la disposición a perdonar e influyen profundamente en el tono emocional de la vida, por lo que preguntar a las personas si han perdonado la respuesta puede estar influenciada por la comprensión que cada una tenga del perdón, como el núcleo religioso, teológico y ético del cristianismo. El tema del perdón aparece

a lo largo del Nuevo Testamento en innumerables ocasiones y existen tres palabras para referirse al perdón: *eleao* (mostrar misericordia), *aphiemi* (apartar, descargar) y *splanchnizomai* (tener compasión por alguien), y representan la posibilidad y la realidad del cambio y de la transformación de la persona en relación con los demás y viceversa (McCullough, Pargament y Thoresen, 2000).

3. GRATITUD, ESPIRITUALIDAD Y VEJEZ

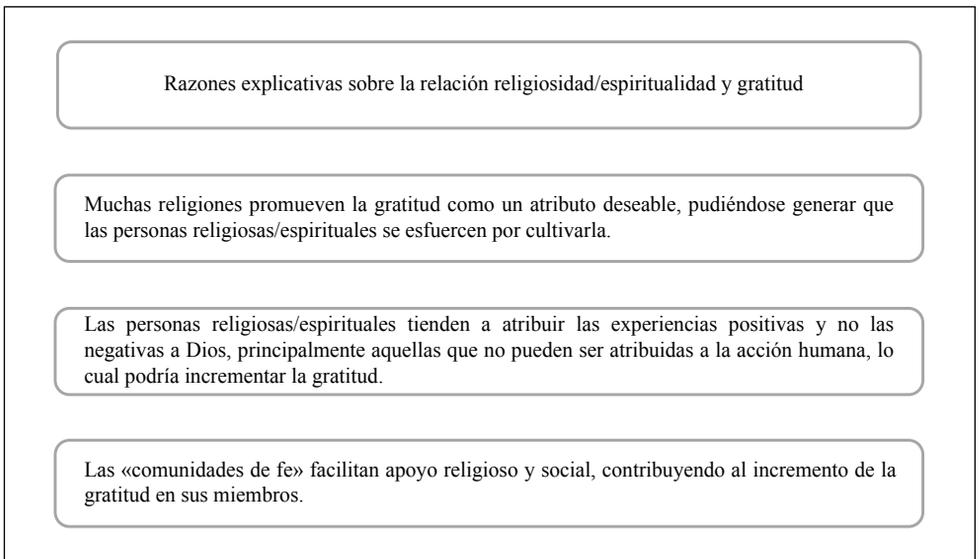
La palabra gratitud proviene de la raíz latina *gratia*, que significa gracia, gentileza o agradecimiento. La gratitud es una tendencia a reconocer, valorar y responder a los aspectos positivos (incluso los negativos o adversos) de la existencia personal, vivenciados como dones recibidos (Peterson y Seligman, 2004). Es posible apreciar, aceptar e integrar los aspectos negativos o adversos como parte propia de la existencia humana, debido a lo que aportan o por el potencial de crecimiento personal que pueden alcanzar (Bernabé, 2012).

García-Méndez, Serra-Desfilis, Márquez-Barradas y Bernabé-Valero (2014) informan de estudios que evidencian que la gratitud se relaciona positivamente con la satisfacción con la vida, con un mayor bienestar psicológico, subjetivo y físico, con tener un propósito en la vida, y está relacionada negativamente con trastornos como la ansiedad y la depresión. Además, el estudio de dichas autoras apoya las evidencias que indican que las personas mayores son más propensas a concebir la gratitud como una experiencia positiva, ya que conforme avanza la edad experimentan un cambio en el valor de sus prioridades y dirigen sus recursos hacia aquellos acontecimientos o situaciones que les brindan experiencias con gran significado emocional.

Bernabé (2012) explica que al conceptualizarse la gratitud como una actitud existencial se dan cuatro procesos básicos: el reconocimiento de los dones, la atribución a un agente, la valoración del don y la expresión de la gratitud. Además, dicha autora informa que los agentes se clasifican en dos grupos: agente transpersonal, cuando el donante es concebido en un sentido espiritual amplio (Dios, el destino, la vida), y agente interpersonal, cuando es un ser humano.

La gratitud tiene un doble significado, el material y el espiritual, por lo que muchos filósofos y teólogos le han otorgado un papel central en la relación entre el ser humano y Dios. Todas las religiones consideran que la gratitud posee un alto valor (Emmons y McNamara, 2006). En estudios comparativos de diferentes religiones, la gratitud aparece como una práctica humana muy valorada en el pensamiento judío, cristiano, musulmán, budista e hindú. Las religiones fomentan la gratitud en sus miembros por medio de tradiciones, textos y enseñanzas, cargados con dicho factor de bienestar personal, y también promueven el comportamiento prosocial, por lo que las personas religiosas podrían mostrar una mayor tendencia a reconocer los actos bondadosos de los demás y responder a ellos, lo cual es una actitud básica de las personas agradecidas. La gratitud es uno de los aspectos más presentes en las oraciones o en las descripciones de las vidas religiosas (Bernabé, 2012). McCullough, Tsang y Emmons (2004) plantean tres razones para explicar la relación entre la religiosidad/espiritualidad y la gratitud:

FIGURA 10. LA RELACIÓN ENTRE LA RELIGIOSIDAD/ESPIRITUALIDAD Y LA GRATITUD



Razones explicativas sobre la relación religiosidad/espiritualidad y gratitud

Muchas religiones promueven la gratitud como un atributo deseable, pudiéndose generar que las personas religiosas/espirituales se esfuercen por cultivarla.

Las personas religiosas/espirituales tienden a atribuir las experiencias positivas y no las negativas a Dios, principalmente aquellas que no pueden ser atribuidas a la acción humana, lo cual podría incrementar la gratitud.

Las «comunidades de fe» facilitan apoyo religioso y social, contribuyendo al incremento de la gratitud en sus miembros.

Nota: Figura elaborada por los autores a partir de los planteamientos de McCullough, Emmons y Tsang (2002).

Por lo que, como argumenta Bernabé (2012), si la gratitud ha aparecido en el contexto de las emociones religiosas, su estudio científico ha de contemplar la contribución de estas variables e incluir la dimensión religiosa, ya que la gratitud es considerada como aspecto intrínseco en la vivencia espiritual, además que la religión facilita el contexto, la dirección, la experiencia y la expresión de las emociones de manera considerable (Emmons y McNamara, 2006).

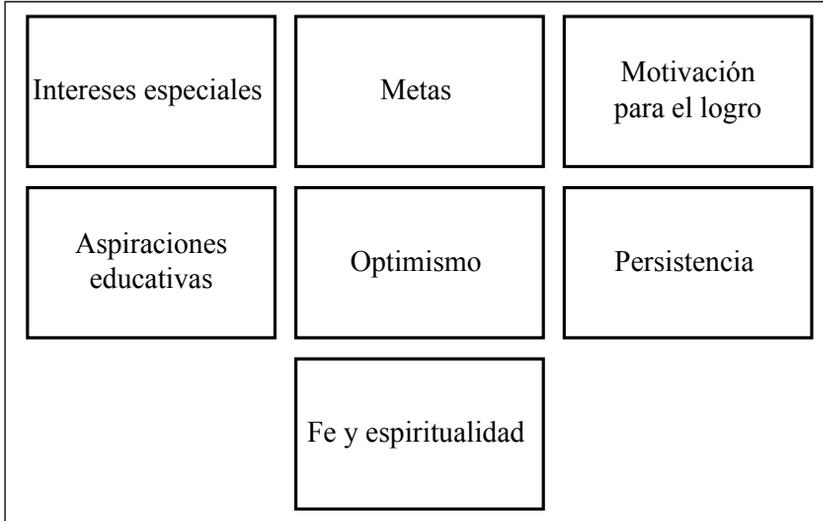
Algunos estudios hechos con personas mayores muestran que esta población puede ser más propensa a valorar la gratitud como una experiencia positiva y gratificante, principalmente en comparación con los adultos jóvenes (García-Méndez *et al.*, 2014); también, las personas con un nivel mayor de trascendencia espiritual experimentan un incremento de la gratitud en su humor cotidiano, en comparación con las personas menos espirituales (McCullough, Pargament y Thoresen, 2004). Gracias a la gratitud, las personas reconocen que están conectadas entre sí de una manera que no es posible explicar del todo, ya que esta conexión está determinada por un contexto más amplio o trascendente a las fuerzas físicas (Bernabé, 2012).

4. SENTIDO DE LA VIDA, ESPIRITUALIDAD Y VEJEZ

El sentido de la vida es encontrar un propósito (metas y objetivos) que genere motivación, coraje, satisfacción, aliento y amor, generando la convicción en la persona de que la vida siempre tiene sentido, aun en los momentos difíciles y desagradables, como en el sufrimiento, debido a que «quien tiene un por qué para vivir soporta todos los cómo». La búsqueda de sentido es un proceso intrapersonal que conlleva libertad y responsabilidad, ya que contempla como componentes centrales el «vivir con decisión», es decir, estar decididos a lograr algo, a superar todo obstáculo y a luchar por lo que se desea en cada momento, teniendo claros los propósitos vitales en cada etapa de la vida y la «actitud resiliente» (fuerte y positiva) para encontrar un sentido de la vida más elevado, profundo y esperanzador (Frankl, 1979). Jiménez-Segura y Arguedas-Negrini (2004)

mencionan siete rasgos o propiedades que posibilitan el encuentro o la manifestación del sentido de la vida:

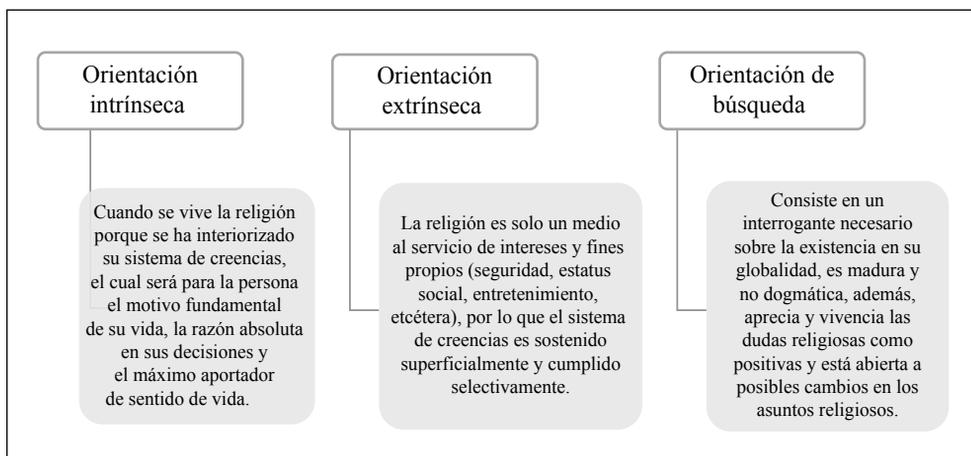
FIGURA 11. RASGOS QUE POSIBILITAN EL ENCUENTRO Y MANIFESTACIÓN DEL SENTIDO DE LA VIDA



Nota: Figura elaborada por los autores a partir de los planteamientos de Jiménez-Segura y Arguedas-Negrini (2004).

Existe una relación muy estrecha entre la religiosidad/espiritualidad y el sentido de la vida (Migdal, 2010), ya que este es un componente propio o característico de la espiritualidad/religiosidad. Hay dos tipos de orientación religiosa que están muy relacionadas con el sentido de la vida, las cuales son la intrínseca y la extrínseca; por otra parte, se ha agregado la orientación de búsqueda. Sin embargo, muchos estudios evidencian que el sentido de la vida tiene una relación más potente con la religiosidad intrínseca que con la religiosidad de búsqueda (García-Alandete, Martínez, Sellés-Nohales y Soucase-Lozano, 2013).

FIGURA 12. ORIENTACIONES RELIGIOSAS RELACIONADAS CON EL SENTIDO DE LA VIDA



Nota: Figura elaborada por los autores a partir de los planteamientos de García-Alandete, Martínez, Sellés-Nohales y Soucase-Lozano (2013).

Con respecto a los cuatro tipos de bienestar (bienestar subjetivo, bienestar psicológico, bienestar existencial y bienestar espiritual), el bienestar espiritual y el bienestar existencial podrían formar un único factor (Migdal, 2010). Para Bernabé (2012), la religiosidad/espiritualidad y el sentido de la vida son «actitudes existenciales». Hay una relación positiva y significativa entre el sentido de la vida y el bienestar, además, el bienestar espiritual se relacionó con el propósito de la vida, medido como parte del bienestar psicológico, por lo que hay asociaciones entre bienestar religioso/espiritual, propósito en la vida, relaciones positivas con los demás, crecimiento personal y autonomía. La percepción de tener sentido de la vida actúa como mediador entre la religiosidad y el bienestar autopercebido, cuando este es medido según la satisfacción del sujeto con su vida y según su autoestima (Torres-Jiménez, 2015).

El sentido de la vida es protector ante el miedo, principalmente ante el temor a la muerte. Las personas religiosas/espirituales tienden a tener más propósito en la vida (Bernabé, 2012), y el sentido de la vida es un mecanismo explicativo entre la religión/espiritualidad y la salud. Las personas con claridad de sentido son capaces de evaluar

objetivamente los resultados de sus vidas. Las personas mayores que valoran lo que hacen en su comunidad, trabajo, familia y en otros ámbitos tienen un sentido de logros alcanzados y por ende una gran satisfacción, lo que las hace sentirse dignas, valiosas, humanas y con un profundo significado como seres humanos únicos (Jiménez-Segura y Arguedas-Negrini, 2004).

Las personas que consiguen aclarar el sentido de la vida son capaces de preparar el «guion básico» de su existencia, de transformar relaciones, reorganizar su ámbito laboral, afrontar adversidades y reconstruir su gama de valores, agregando nuevos objetivos, metas y creencias. Por el contrario, los que no consiguen clarificar su propósito de vida durante estos últimos años se sentirán desesperados, desanimados y expresarán miedo a morir (Erikson, 1970). No solo lo edificante, lo bonito o lo placentero da sentido a la vida, sino también, los aspectos contrarios, como el dolor y el sufrimiento, por lo que la claridad de sentido contribuye a asumir los errores como esfuerzos y los problemas como desafíos, permitiendo la manifestación de rasgos de empatía, altruismo, excelencia, alegría, autonomía y serenidad en los/as gerontes, que las convierte en sobrevivientes (Jiménez-Segura y Arguedas-Negrini, 2004).

5. A MODO DE PROPUESTA INTEGRADORA

Como se ha mencionado y desarrollado en los apartados anteriores, es importante abordar la religiosidad/espiritualidad porque la persona solo puede ser entendida desde todas las dimensiones posibles y porque los aspectos positivos de la religiosidad/espiritualidad han contribuido al crecimiento psicológico y a la madurez de la persona, a su salud y bienestar personal. Se aborda el perdón, la gratitud y el sentido de la vida, porque son los factores de bienestar personal más asociados a lo religioso/espiritual, a la salud y a las personas mayores (debido a los valores, desafíos y demás, presentes en esta etapa de vida). Por lo que, para un abordaje eficaz de la espiritualidad en los adultos mayores, es necesario partir del conocimiento de los conceptos sobre religiosidad/espiritualidad y sobre

la intervención espiritual, además de la comprensión de los alcances y el impacto que tiene la religiosidad/espiritualidad en el bienestar personal de dicho grupo etario. Tanto al investigar como al atender terapéuticamente es importante ser conscientes de tres aspectos:

- ¿En qué modelo espiritual está enmarcado el estudio o la persona que se estudia o atiende? Además, lograr identificar el estilo de afrontamiento religioso/espiritual que podría presentar la persona.
- ¿En qué etapa de la fe se encuentra la persona que se estudia o atiende, o qué etapa de la fe es la que se está abordando en el estudio? Generándose la posibilidad de entender y abarcar la inteligencia espiritual.
- ¿Cuál es la aproximación clínica a lo religioso/espiritual que se está teniendo en el estudio o al atender a la persona?

Teniendo en cuenta lo anterior y lo desarrollado a lo largo del presente capítulo, se presenta una propuesta de una posible integración de dichas temáticas para un proceso de intervención. Para que sea más comprensible la metodología se utilizará la espiritualidad cristiana y la técnica de visualización creativa como ejemplos, con el fin de desarrollar el perdón, la gratitud y el sentido de la vida con un enfoque espiritual, aunque es obvio que se puede utilizar otro enfoque espiritual y otra técnica.

FIGURA 13. EJEMPLOS DE ABORDAJE DE LA ESPIRITUALIDAD EN EL PERDÓN, LA GRATITUD Y EL SENTIDO DE LA VIDA

Perdón, gratitud y sentido de la vida con un enfoque espiritual	
Perdonar...	<p>Primero, escuche con atención la Parábola del Fariseo y el Publicano y comentémosla un poco.</p> <p>Ahora, anote en un trozo de papel el nombre de todo aquel que a lo largo de su vida lo ha tratado mal, lo ha herido, perjudicado, etcétera, y escriba al lado del nombre lo que le hicieron.</p> <p>Luego, cierre los ojos, relájese y vaya visualizando una a una a todas estas personas, seres o entidades. Expréseles por qué ha sentido ira, rencor, cólera, resentimiento, etcétera, hacia ellos.</p> <p>Explíqueles que ahora está reflexionando si los perdona, con el fin de disolver y liberar todas las emociones negativas y los bloqueos espirituales que experimenta a raíz de lo que le hicieron.</p> <p>Lea en voz baja los versículos sobre perdonar y reflexione en el mensaje asignado precedentemente.</p> <p>Si lo desea, bendígalos y dígalos: «Los perdono y los libero. Sigán sus caminos y sean felices, porque de acuerdo con lo que se indica en la Biblia...» (escoge y escribe uno de los versículos para cerrar la frase anterior). Rompa y tire el papel como un acto simbólico para expresar su liberación de estas experiencias del pasado.</p>
Visualizar los agradecimientos...	<p>Complete la lista de agradecimientos correspondiente a: «Yo le agradezco a... por...» (puede ser una persona, Dios Padre/Hijo, etcétera).</p> <p>Lea en voz baja la primera gratitud anotada. A continuación, con los ojos cerrados, visualícese dándole gracias al sujeto o entidad mencionada, y puede visualizar y pronunciar versículos bíblicos sobre gratitud.</p> <p>Realice lo anterior con la segunda gratitud anotada y así sucesivamente hasta completar toda la lista.</p>
Un propósito en la vida...	<p>Piense en un objetivo importante para usted, a largo o a corto plazo. Ponga por escrito ese objetivo tan claramente como le sea posible con una sola frase. Luego describa su situación ideal exactamente como quisiera que fuese cuando su meta haya sido plenamente alcanzada. Describa esa situación en tiempo presente, como si ya existiese, y con tantos detalles como desee. Por último, anote y visualice los versículos bíblicos, relacionados al sentido de la vida, como si fueran afirmaciones positivas sobre la situación ideal descrita. Firme el documento.</p>

Nota: Figura elaborada por los autores a partir de los planteamientos de Gawain (1995).

En concordancia con Pargament, Exline y Jones (2013), lo más relevante en el estudio sobre la religiosidad/espiritualidad no es saber únicamente si lo religioso/espiritual impacta en las diferentes dimensiones de la vida de las personas o cuántas personas lo consideran relevante en sus vidas, sino realizar estudios que tengan la capacidad

de expresar las diferentes maneras en las que la religiosidad/espiritualidad impacta en el bienestar personal y la vida de los individuos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beit-Hallahmi, B. y Argyle, M. (1997). *The psychology of religious behaviour, belief and experience*. London: Routledge.
- Bernabé-Valero, M. (2012). *La gratitud como actitud existencial: papel predictivo de la religiosidad, la espiritualidad y el sentido de la vida*. Tesis de doctorado, Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=wS%2BhTgl3vEI%3D>.
- Emmons, R. A. y McNamara, P. (2006). Sacred emotions and affective neuroscience: Gratitude, costly signaling, and the brain. En McNamara, P. (ed.), *Where God and Science meet: How brain and evolutionary studies alter our understanding of religion (vol. 1): Evolution, genes, and the religious brain, Psychology, religion, and spirituality* (pp. 27-46). Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Enright, R. D. y The Human Development Study Group (1991). The moral development of forgiveness. En Kurtines, W. y Gewirtz, J. (eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development, 1*: 123- 152. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Erikson, E. (1970). *Infancia y Sociedad*. Argentina: Hormé.
- Fox, A. y Thomas, T. (2008). Impact of religious affiliation and religiosity on forgiveness. *Australian Psychologist, 43*(3): 175-185. Recuperado de 10.1080/00050060701687710.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- García-Alandete, J., Martínez, E., Sellés-Nohales, P. y Soucase-Lozano, B. (2013). Orientación religiosa y sentido de la vida. *Universitas Psychologica, 12*(2): 363-374. Recuperado de 10.11144/Javeriana. UPSY12-2.orsv.
- García-Méndez, A., Serra-Desfilis, E., Márquez-Barradas, M. y Bernabé-Valero, M. (2014). Gratitud existencial y bienestar psicológico en personas mayores. *Psicología y Salud, 24*(2): 279-286. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/931-4343-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/931-4343-1-PB%20(1).pdf).
- Gawain, S. (1995). *Visualización Creativa*. Sirio: España. Recuperado de <https://docenteslibresmdq.files.wordpress.com/2009/11/visualizacion-creativa-shakti-gawain.pdf>.
- Jiménez-Segura, F. y Arguedas-Negrini, I. (2004). Rasgos de sentido de vida del enfoque de resiliencia en personas mayores entre los 65 y 75 años. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 4*(2): 1-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740205.pdf>.

- Koenig, H. G. (2008). Concerns about Measuring «Spirituality» in Research. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 196(5): 349-355. Recuperado de 10.1097/NMD.0b013e31816ff796.
- Koenig, H. G., King, D. y Carson, V. B. (2012). *Handbook of religion and health*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Koenig, H. G., McCullough, M. E. y Larson, D. B. (2001). *Handbook of religion and health*. New York: Oxford University Press.
- McCullough, M. E., Pargament, K. I. y Thoresen, C. E. (2000). The psychology of forgiveness: History, conceptual issues, and overview. En McCullough, M. E., Pargament, K. I. y Thoresen, C. E. (ed.), *Forgiveness. Theory, research, and practice* (pp. 1-14). New York: The Guilford Press.
- McCullough, M. E, Tsang, J. A. y Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2): 295-309. Recuperado de 10.1037/0022-3514.86.2.295.
- Migdal, L. (2007). *The structure of existential wellbeing and it relation to other well-being constructs*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Detroit Mercy, Detroit, MI.
- Pargament, K. I. (1997). *The Psychology of Religion and Coping. Theory, Research and Practice*. New York: The Guilford Press.
- Pargament, K. I., Exline, J. J. y Jones, J. W. (2013). *APA Handbook of Psychology, Religion, and Spirituality (vol. 1): Context, Theory, and Research*. Washington, DC, US: American Psychological Association. Recuperado de 10.1037/14045-001.
- Pargament, K. y Mahoney, A. (2002). Spirituality. En Snyder, C. R. y Lopez, S. J. (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 751-767). New York: Oxford University Press.
- Peterson, Ch. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strenghts and virtues. A handbook and classification*. Washington DC: American Psychological Association.
- Plante, T. G. y Thoresen, C. E. (2012). Spirituality, Religion and Psychological Counseling. En Miller, L. J. (ed.), *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality* (pp. 388-409). NY: Oxford University Press.
- Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2009). La salud en el marco de la psicología de la religión y la espiritualidad. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 5(2): 321-336. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/679/67916260008.pdf>.
- Rivera-Ledesma, A. y Montero-López, M. (2005). Espiritualidad y religiosidad en adultos mayores mexicanos. *Salud Mental*, 6(28). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v28n6/0185-3325-sm-28-06-51.pdf>.

- Rivera-Ledesma, A. y Montero-López, M. (2007). Ejercicio clínico y espiritualidad. *Anales de psicología*, 23(1): 125-136. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/23111-Article%20Text-111081-1-10-20080526%20(2).pdf.
- San Martín-Petersen, C. (2007). Espiritualidad en la Tercera Edad. *Psicod debate 8. Psicología, Cultura y Sociedad*, 8: 111-128. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EspiritualidadEnLa-TerceraEdad-5645384%20(1).pdf.
- Serrano-Fernández, I. (2017). *El papel de la religiosidad/espiritualidad en el perdón*. Tesis de doctorado, Universidad Pontificia Comillas ICAE-ICADE. Recuperado de <https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/22388/1/TD00285.pdf>.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., Heinze, L., Neufeld, J. E., Shorey H. S., Roberts, J. C. y Roberts. D. E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73(2): 313-360. Recuperado de 10.1111/j.1467-6494.2005.00311.x.
- Torres-Jiménez, F. (2015). *Estatus adulto, consolidación de identidad, religiosidad y trascendencia como predictores del bienestar psicológico en la adultez emergente*. Tesis de doctorado, Universitat de València. Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/49960/TESIS%20DOCTORAL_FRANCISCA%20TORRES%20JIM%c3%89NEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Valliant, G. (2002). *Aging well*. Boston: Little Brown and Company.
- Zinnbauer, B. J. y Pargament, K. I. (2000). Working with the sacred: four approaches to religious and spiritual issues in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 78: 162-171. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02574.x>.

SOBRE LOS/AS AUTORES/AS

EDUARDO SANDOVAL-OBANDO (CHILE)

Psicólogo, magíster en Educación y doctor en Ciencias Humanas. Es responsable del FONDECYT de Iniciación N° 11190028 «La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa». Paralelamente, desarrolla investigación postdoctoral sobre Desarrollo Evolutivo e Historias de Vida, en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia (España). Actualmente, se desempeña como investigador en la Universidad Autónoma de Chile. Sus publicaciones y áreas de interés incluyen el aprendizaje, la generatividad, el envejecimiento y las historias de vida. Para más información, visite <https://eduardosandoval.cl>

EMILIA SERRA DESFILIS (ESPAÑA)

Doctora en Psicología. Universidad Complutense de Madrid, España. Catedrática de Psicología del Desarrollo y de la Educación de la Universidad de Valencia, España. Pionera en la perspectiva del ciclo vital (Life-Span) en los estudios del Desarrollo Humano. Directora de doctorado y máster en Psicogerontología, Universidad

de Valencia, España. Autora de una quincena de libros y numerosos artículos científicos que abordan el desarrollo a lo largo del ciclo vital, adolescencia, socialización parental adultez, identidad o procesos de envejecimiento.

ÓSCAR F. GARCÍA (ESPAÑA)

Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia, España. Su agenda de investigación incluye el desarrollo a lo largo del ciclo vital, la socialización parental, la autoestima, la motivación académica, la adolescencia y la adultez. Durante los últimos años, ha contribuido sistemáticamente en la validez transcultural del modelo de socialización parental de cuatro tipologías.

CARLOS CALVO MUÑOZ (CHILE)

Profesor y licenciado en Filosofía, Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Máster of Arts en Educación, máster of Arts en Antropología y Ph.D. en Educación, Universidad de Stanford (USA). Académico postdoctoral (Universidad de Stanford, USA, y Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica). Académico (r) Universidad de La Serena y actualmente colabora como docente en la Universidad Abierta de Recoleta (Chile).

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA (CHILE)

Educadora de Párvulos y Diferencial, Universidad de La Serena, Chile. Magíster en Educación y en Psicología Comunitaria, Universidad de Chile. Diplomada en Estudios Avanzados y Suficiencia Investigadora (DEA), doctora en Pedagogía y estudios postdoctorales en la Universidad de Valencia, España. Profesora asociada (r) Universidad de La Serena y docente de postgrado en la Universidad Central y Universidad Santo Tomás (Chile).

ISABEL MARTÍNEZ (ESPAÑA)

Profesora contratada doctora en la Universidad de Castilla-La Mancha, donde dirige el grupo de investigación PSYE (Psicología Social y Evolutiva). Ha llevado a cabo investigación sobre socialización familiar en diferentes culturas y países, como España, Portugal, Brasil y Estados Unidos, examinando la validez transcultural del modelo de cuatro tipologías de socialización familiar.

CRISTINA SERNA (ESPAÑA)

Doctora en Psicología por la Universidad de Castilla-La Mancha y profesora en la Facultad de Trabajo Social de Cuenca. Compagina su labor docente con la investigación en distintas áreas de intersección entre la Psicología y el Trabajo Social. Miembro del grupo de investigación PSYE (Psicología Social y Evolutiva) de la UCLM.

ALEJANDRO IBORRA CUÉLLAR (ESPAÑA)

Profesor en la Universidad de Alcalá, departamento Ciencias de la Educación, área Psicología Evolutiva y de la Educación. Director del Instituto de Educación y Desarrollo Daiseku Ikeda (IEDDAI). Publica sobre desarrollo de la identidad personal en el contexto de las transiciones y las trayectorias evolutivas, y aplicaciones de la metodología del aprendizaje colaborativo-experiencial-transformacional.

ANA BELÉN GARCÍA-VARELA (ESPAÑA)

Profesora titular de la Universidad de Alcalá en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Actualmente es subdirectora del Instituto de Investigación en Educación y Desarrollo Daisaku Ikeda. También forma parte del grupo de investigación Investiga, Construye, Crea. Su trayectoria investigadora se centra en el estudio de prácticas educativas innovadoras y la creación de valor.

FRANCISCA TORRES (ESPAÑA)

Profesora de la Universidad CEU Cardenal Herrera, España. Doctora en Psicología por la Universidad de Valencia, España. Imparte docencia en las áreas de Psicología, Atención a la Diversidad y Didáctica y Organización. Investiga sobre temas de psicología del desarrollo (adultez emergente), psicología positiva, didáctica y gestión positiva del aula o educación emocional.

JUAN JOSÉ ZACARÉS (ESPAÑA)

Profesor titular del departamento de Psicología evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia y codirector del máster oficial en Psicogerontología de la Universidad de Valencia. Su agenda de investigación abarca el estudio del desarrollo psicosocial en la adolescencia y adultez emergente, la identidad en la transición a la adultez o las tareas de generatividad e integridad.

MIGUEL GARCÍA MENDIOLA (ESPAÑA)

Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia (doctorado en Psicogerontología: Perspectiva del Ciclo Vital) y máster de Psicogerontología por la misma universidad. Antes estuvo trabajando durante 25 años en tráfico y seguridad vial. Actualmente ejerce tanto la docencia como la psicología clínica, fundamentalmente en su línea de trabajo: las relaciones de pareja a lo largo de la vida.

HERNÁN RIQUELME BREVIS (CHILE)

Sociólogo. Máster en Dinámicas de Cambio en las Sociedades Modernas Avanzadas. Doctor en Ciencias Sociales. Investigador responsable FONDECYT postdoctorado N° 3200682 «Visitors on the move: Etnografía de las prácticas y experiencias de movilidad en las zonas Lacustre, Andina, Continental e Insular-Costera de la

Región de Los Lagos, Chile». Sus líneas de investigación son movilidad cotidiana, patrimonio ferroviario y exclusión socioespacial.

ALEJANDRA LAZO CORVALÁN (CHILE)

Antropóloga social. Magíster en Antropología e Historia. Doctora en Geografía y Planificación Territorial. Investigadora responsable FONDECYT N° 1171682. Investigadora Responsable FONDEF «Gestión Integrada de la movilidad archipelágica» ID18I10284. Sus líneas de investigación son antropología urbana y rural, movilidades y reconfiguraciones territoriales, vida cotidiana y modos de habitar.

DIEGO SOLSONA CISTERNA (CHILE)

Sociólogo. Magíster en Investigación Social y Desarrollo. Estudiante del programa de doctorado en Ciencias Sociales en Estudios Territoriales (ULA). Sus líneas de investigación son metodologías de investigación e imaginarios sociales.

MARÍA SALVADORA RAMÍREZ (COSTA RICA)

Máster en Investigación en Psicología Aplicada a las Ciencias de la Salud, especialidad en Psicología Clínica (Universitat Autònoma de Barcelona) y doctoranda adscrita al Programa de doctorado en Psicogerontología: Perspectiva del Ciclo Vital (Universidad de Valencia). Sus líneas de investigación son la psicología de la religión, la espiritualidad en salud y factores de bienestar personal desde la psicología positiva.

Este libro se terminó de imprimir
en Santiago de Chile,
septiembre de 2020

Teléfono: 22 22 38 100 / ril@rileditores.com

Se utilizó tecnología de última generación que reduce el impacto medioambiental, pues ocupa estrictamente el papel necesario para su producción, y se aplicaron altos estándares para la gestión y reciclaje de desechos en toda la cadena de producción.

Este libro emerge a partir de la estrecha colaboración existente entre investigadores/as de Chile y España, reunidos bajo un proyecto en común: la psicología del ciclo vital. A partir de lo anterior, y desde diversas perspectivas, modelos teóricos y campos disciplinares abordan diferentes temas relacionados con las etapas evolutivas, procesos de cambio y transformaciones que ocurren a lo largo del ciclo vital, fundamentado en investigaciones previas o en curso, con un estilo claro y a la vez riguroso que permite avanzar en la exploración y comprensión de las diferentes dimensiones del curso de la vida. Su versatilidad y claridad en el abordaje de las temáticas, posibilita la emergencia de nuevas miradas en torno al desarrollo humano y la psicología del ciclo vital, haciendo énfasis en la infancia, la adolescencia, la adultez y el proceso de envejecimiento.

Se trata de un libro original y actualizado al mundo de hoy, en el que se implica activamente a todo profesional de las ciencias sociales, pero particularmente a los/as psicólogos/as del siglo XXI en el análisis de cuestiones clásicas y actuales, quizás impensables como contenido de un libro de Psicología del desarrollo, pero con un enfoque distinto, reflexivo y sugerente que invita a maravillarse con las complejidades y procesos que ocurren a lo largo del ciclo vital.



RiL editores

ISBN 978-956-01-0818-0



9 789560 108180