

**COLABORADORES INTERNACIONALES****Confiabilidad y validez de un instrumento que mide la intención de ciber-selectividad**

*Cruz García Lirios, Jorge Hernández Valdés, José Alfonso Aguilar Fuentes, María de Lourdes Morales Flores, María de Vianey Peralta Buendía*

**Influencia positiva del estrés en la toma de decisiones**

*Annie Julieth Álvarez Maestre  
Christian S. Rivera Quiñones*

**COLABORADORES NACIONALES****Normalización, subjetividad y alternativas al bajo rendimiento escolar**

*Verónica Lucía Molina Pertuz, Jonny Alexander Cruz Bolaños*

**Responsabilidad de la psicología en la conformación de los derechos humanos**

*Daniel Andrés Bonilla Montenegro*

**Elementos para la comprensión del trastorno de espectro autista**

*Oscar A. Erazo Santander*

**Significados e imaginarios de las mentiras piadosas en estudiantes universitarios**

*Angie Daniela Forero Correa, Paula Valentina Gutiérrez Palmariny  
Ingrid Lorena Castellanos Jaime*

**Perspectiva de la Salud Mental en el contexto colombiano. Comentarios sobre la Ley 1616 de Salud Mental**

*Ángela María Barrero Plazas  
Christian S. Rivera Quiñones*

**COLABORADORES LOCALES****Psicoanálisis y educación. La apertura de un nuevo conocimiento**

*César Augusto Sierra Varón*

**Por los abismos de la infancia**

*Myriam Ríos Madrid*

**¿Era Freud un chamán? ¿El psicoanálisis proviene de la brujería?**

*Nicolás Ignacio Uribe Aramburo*

**Imaginarios sociales de 27 jóvenes de grado 11 sobre Medellín la más Educada, en una institución educativa del nororiente de la ciudad: Institución Educativa Ramón Múnera Lopera**

*Laura Cristina Quiceno Gil, Lina Marcela Zapata Pérez  
Heidi Smith Pulido Varón*

**Adultos con trastornos del aprendizaje: dificultades adaptativas**

*Nathaly Berrío García*

**Ruptura del paradigma subcortical en los procesos emocionales**

*Jorge Alexander Ríos Flórez, Viviana Cardona Agudelo*

**El desencuentro entre los sexos**

*Hernando Alberto Bernal Zuluaga*

**GRUPO OPERATIVO****El grupo operativo y sus efectos pedagógicos**

*Nicolás Uribe*

**La tarea implícita como representante de lo inconsciente en los grupos operativos**

*Gladys Janeth Ríos Palacio*

**JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS****Terapia familiar: una propuesta para resignificar el sentido de familia**

*Ana Isabel Arbeláez Gallo, David Edíson Escobar Serna  
Francy Elena García Duque, Juliana Lopera Lopera*

**Tolerancia y convivencia universitaria: un paso más para la integridad social**

*Juliana Gómez Villada, Mariana Peña Villegas, Samuel Camilo Villegas Bernal, Walter Bañol López*

**Escribir en la universidad**

*Estefanía Ruiz Montes, Manuela Pineda Patiño, Marcela Rojas Urán,  
María Fernanda Espinal Gañan, Sandra Milena Vásquez Rivera,  
Alexander Rodríguez Bustamante*

**Psicología comunitaria: apuntes para no olvidar**

*Angie Daniela Cuervo Paniagua, Claudia Milena Carvajal Gallo, Luisa Del Castillo Baena*

**Vida en pareja: ¡porque te quiero te maltrato!**

*Juliana Bedoya Velásquez, Sandra Milena Dávila Vélez, Sandra Milena Tapias Uribe, Yuliana Salazar Ríos*

**Terapia familiar sistémica en contextos de pobreza**

*David Sierra Gaviria, Jennifer Caro Jaramillo, José David Rúa Gómez,  
Kevin Castro Gutiérrez, María Elena Londoño Tejada*

**Posconflicto: ideas para una paz en Colombia**

*Daniela Holguín Muriel, Erika Durango Calle, Kelly Marcela Cardona Arboleda, Luz Stefanny Cataño Hurtado, Sara Isabel Duque Cano*

**Sobre la relevancia del resentimiento y la justicia**

*Edison Francisco Viveros Chavarría*

**Perdón, convivencia y reconciliación en el proceso de paz, desde una mirada psicológica**

*Isamar Marín Hinestroza, Luz Adriana Triana Osorio, Mayra Gisella Martínez Saldarriaga, Sara Mileydy Alzate Berrio*

**La oralidad en el film El discurso del rey**

*Katerine González Roldán*

**El marco económico-social para comprender el futuro y el tipo de intervenciones psicosociales en el postconflicto**

*Julio César Córdoba Upegui*

**Psicología Dinámica: epistemología y práctica. El devenir de nuestra profesión**

*John Alexander Jaramillo Serna, Lina Marcela Uribe Jaramillo  
Yuliana Alejandra Rojas Hernández*

**Cultura y lenguaje: elementos reestructuradores de la conciencia del ser humano**

*Marcela Patricia Sánchez Trujillo*

**Del "hombre elefante" a "la mujer más fea del mundo"**

*Myriam Ríos Madrid*

**Pensamiento sistémico y psicología. Un cambio de paradigma para la comprensión de realidades complejas**

*Liliana Arbeláez Naranjo*

**Ser mujer: entre la maternidad y la identidad**

*Jessica Agudelo Londoño, Johana Bedoya García, Dora Liliana Osorio Tamayo*

**La homoparentalidad en el quehacer terapéutico. Una mirada inclusiva**

*Erika María Vásquez Acosta, María Alejandra Gómez, Marivel Pico García*

©Fundación Universitaria Luis Amigó

Nº. 31, julio – diciembre de 2016

**ISSN:** 1692-0945

**Rector**

Pbro. José Wilmar Sánchez Duque

**Vicerrectora de Investigaciones**

Isabel Cristina Puerta Lopera

**Decana de Psicología y Ciencias Sociales**

Luz Marina Arango Gómez

**Coordinadora Departamento de Fondo Editorial**

Carolina Orrego Moscoso

**Diagramación**

Arbey David Zuluaga Yarce

**Contacto editorial**

Fundación Universitaria Luis Amigó

Transversal 51A N°. 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia  
Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)  
[www.funlam.edu.co](http://www.funlam.edu.co)–[fondoeditorial@funlam.edu.co](mailto:fondoeditorial@funlam.edu.co)

Órgano de divulgación de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y Escuela de Posgrados de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Hecho en Colombia / Made in Colombia.  
Financiación realizada por la Fundación Universitaria Luis Amigó.

**Director de la revista**

Mg. Hernando Alberto Bernal Zuluaga

**Comité Editorial**

Mg. Sonia Natalia Cogollo Ospina

**Directora de la Revista Colombia de Ciencias Sociales**

Luis Hernán Saldarriaga Restrepo

**Director del Programa de Psicología**

Hernando Alberto Bernal Zuluaga

**Docente Asociado del Programa de Psicología**

Luz Marina Arango, Colombia

**Decana de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales**

**Edición**

Fundación Universitaria Luis Amigó

**Solicitud de canje**

Biblioteca Vicente Serer Vicens

Fundación Universitaria Luis Amigó

Medellín, Antioquia, Colombia

**Para sus contribuciones**

[poiesis@funlam.edu.co](mailto:poiesis@funlam.edu.co)

Facultad Psicología y Ciencias Sociales.

Fundación Universitaria Luis Amigó.

La Revista *Poiesis* es de divulgación de artículos de calidad en Psicología, resultado de reflexiones académicas e investigaciones formativas, relevantes a nivel teórico, profesional y disciplinario, en los diferentes ámbitos y corrientes de la Psicología. De este modo, espera contribuir en la generación, conservación y divulgación del conocimiento científico.

Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto de los derechos de autor. Por lo tanto, estos no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

La reproducción de los artículos se regirá conforme a lo descrito en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional.

# Contenido

## COLABORADORES INTERNACIONALES

### **Confiabilidad y validez de un instrumento que mide la intención de ciber-selectividad**

6

*Cruz García Lirios, Jorge Hernández Valdés, José Alfonso Aguilar Fuentes, María de Lourdes Morales Flores, María de Vianey Peralta Buendía*

### **Influencia positiva del estrés en la toma de decisiones**

19

*Annie Julieth Álvarez Maestre  
Christian S. Rivera Quiñones*

## COLABORADORES NACIONALES

### **Normalización, subjetividad y alternativas al bajo rendimiento escolar**

30

*Verónica Lucía Molina Pertuz, Jonny Alexander Cruz Bolaños*

### **Responsabilidad de la psicología en la conformación de los derechos humanos**

46

*Daniel Andrés Bonilla Montenegro*

### **Elementos para la comprensión del trastorno de espectro autista**

51

*Oscar A. Erazo Santander*

### **Significados e imaginarios de las mentiras piadosas en estudiantes universitarios**

64

*Angie Daniela Forero Correa, Paula Valentina Gutiérrez Palmariny  
Ingrid Lorena Castellanos Jaime*

### **Perspectiva de la Salud Mental en el contexto colombiano. Comentarios sobre la Ley 1616 de Salud Mental**

72

*Ángela María Barrero Plazas*

## COLABORADORES LOCALES

### **Psicoanálisis y educación. La apertura de un nuevo conocimiento**

79

*César Augusto Sierra Varón*

### **Por los abismos de la infancia**

91

*Myriam Ríos Madrid*

**¿Era Freud un chamán? ¿El psicoanálisis proviene de la brujería?**

*Nicolás Ignacio Uribe Aramburo*

101

**Imaginario social de 27 jóvenes de grado 11 sobre Medellín la más Educada, en una institución educativa del nororiente de la ciudad: Institución Educativa Ramón Múnera Lopera**

*Laura Cristina Quiceno Gil, Lina Marcela Zapata Pérez*

*Heidi Smith Pulido Varón*

109

**Adultos con trastornos del aprendizaje: dificultades adaptativas**

*Nathaly Berrío García*

121

**Ruptura del paradigma subcortical en los procesos emocionales**

*Jorge Alexander Ríos Flórez, Viviana Cardona Agudelo*

132

**El desencuentro entre los sexos**

*Hernando Alberto Bernal Zuluaga*

141

**GRUPO OPERATIVO**

**El grupo operativo y sus efectos pedagógicos**

*Nicolás Uribe*

147

**La tarea implícita como representante de lo inconsciente en los grupos operativos**

*Gladys Janeth Ríos Palacio*

153

**JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS**

**Terapia familiar: una propuesta para resignificar el sentido de familia**

*Ana Isabel Arbeláez Gallo, David Edison Escobar Serna*

*Francy Elena García Duque, Juliana Lopera Lopera*

161

**Tolerancia y convivencia universitaria: un paso más para la integridad social**

*Juliana Gómez Villada, Mariana Peña Villegas,*

*Samuel Camilo Villegas Bernal, Walter Bañol López*

173

**Escribir en la universidad**

*Estefanía Ruiz Montes, Manuela Pineda Patiño, Marcela Rojas Urán, María Fernanda*

*Espinal Gañan, Sandra Milena Vásquez Rivera, Alexander Rodríguez Bustamante*

178

**Psicología comunitaria: apuntes para no olvidar**

*Angie Daniela Cuervo Paniagua, Claudia Milena Carvajal Gallo,*

*Luisa Del Castillo Baena*

188

<b>Vida en pareja: ¡porque te quiero te maltrato!</b> <i>Juliana Bedoya Velásquez, Sandra Milena Dávila Vélez, Sandra Milena Tapias Uribe, Yuliana Salazar Ríos</i>	<b>203</b>
<b>Terapia familiar sistémica en contextos de pobreza</b> <i>David Sierra Gaviria, Jennifer Caro Jaramillo, José David Rúa Gómez, Kevin Castro Gutiérrez, María Elena Londoño Tejada</i>	<b>212</b>
<b>Posconflicto: ideas para una paz en Colombia</b> <i>Daniela Holguín Muriel, Erika Durango Calle, Kelly Marcela Cardona Arboleda, Luz Stefanny Cataño Hurtado, Sara Isabel Duque Cano</i>	<b>225</b>
<b>Sobre la relevancia del resentimiento y la justicia</b> <i>Edison Francisco Viveros Chavarría</i>	<b>238</b>
<b>Perdón, convivencia y reconciliación en el proceso de paz, desde una mirada psicológica</b> <i>Isamar Marín Hinestroza, Luz Adriana Triana Osorio, Mayra Gisella Martínez Saldarriaga, Sara Mileydy Alzate Berrio</i>	<b>245</b>
<b>La oralidad en el film El discurso del rey</b> <i>Katerine González Roldán</i>	<b>257</b>
<b>El marco económico-social para comprender el futuro y el tipo de intervenciones psicosociales en el postconflicto</b> <i>Julio César Córdoba Upegui</i>	<b>267</b>
<b>Psicología Dinámica: epistemología y práctica. El devenir de nuestra profesión</b> <i>John Alexander Jaramillo Serna, Lina Marcela Uribe Jaramillo Yuliana Alejandra Rojas Hernández</i>	<b>274</b>
<b>Cultura y lenguaje: elementos reestructuradores de la conciencia del ser humano</b> <i>Marcela Patricia Sánchez Trujillo</i>	<b>282</b>
<b>Del “hombre elefante” a “la mujer más fea del mundo”</b> <i>Myriam Ríos Madrid</i>	<b>288</b>
<b>Pensamiento sistémico y psicología. Un cambio de paradigma para la comprensión de realidades complejas</b> <i>Liliana Arbeláez Naranjo</i>	<b>296</b>
<b>Ser mujer: entre la maternidad y la identidad</b> <i>Jesica Agudelo Londoño, Johana Bedoya García, Dora Liliana Osorio Tamayo</i>	<b>306</b>
<b>La homoparentalidad en el quehacer terapéutico. Una mirada inclusiva</b> <i>Erika María Vásquez Acosta, María Alejandra Gómez, Marivel Pico García</i>	<b>314</b>

# **COLABORADORES INTERNACIONALES**

# Confiabilidad y validez de un instrumento que mide la intención de ciber-selectividad

## *Reliability and validity of an instrument that measures intent to ciber-selectivity*

### Forma de citar este artículo en APA:

García Lirios, C. G., Hernández Valdés, J., Aguilar Fuentes, J. A., Morales Flores, M. de L. y Peralta Buendía, M de V. (2016). Confiabilidad y validez de un instrumento que mide la intención de ciber-selectividad. *Revista Poiésis*, 31, 6-18.

Cruz García Lirios<sup>\*</sup>, Jorge Hernández Valdés<sup>\*\*</sup>, José Alfonso Aguilar Fuentes<sup>\*\*\*</sup>, María de Lourdes Morales Flores<sup>\*\*\*\*</sup>, María de Vianey Peralta Buendía<sup>\*\*\*\*\*</sup>

### Resumen

En el marco de la era de la información y la sociedad transparente, la influencia de los medios de comunicación sobre la opinión pública es conocida como establecimiento de agenda. En tal proceso, la selectividad es un rasgo característico de sociedades con cobertura universal de Internet, telefonía y televisión. En este contexto, los estudios psicológicos de la información han establecido modelos para el estudio de los efectos de la agenda sobre estilos de vida digitales. En este sentido, el objetivo del presente trabajo fue establecer la confiabilidad y la validez de un instrumento que mide la selectividad. A partir de un estudio no experimental, una selección no probabilística de 250 estudiantes de una universidad pública y un modelo estructural reflejante [ $\chi^2 = 14,25$  (15 gl)  $p = 0,000$ ; CFI 0,970; GFI = 0,975; RMSEA = 0,001], se estableció la confiabilidad de la escala general y su validez, pero fue la lectura o visualización de películas exitosas el rasgo más indicativo del constructo (0,60). En relación con el estado del conocimiento se concluyó que la selectividad es una habilidad percibida que estaría evidenciada por el grado de esquematización de información. Tal hallazgo resalta la hipótesis del homo videns en torno a que los estilos de vida dependen de la representación icónica de la información más que de su abstracción en otro tipo de discurso.

### Palabras clave:

Internet, Agenda, Selectividad, Esquematización, Codificación.

\* Estudios de Doctorado en Psicología, Profesor de asignatura, UAEM-UAP, Huehuetoca: garcialirios@yahoo.com

\*\* Doctorante en Trabajo Social, profesor titular "C", UNAM-ENTS jorheval@unam.mx

\*\*\* Doctor en Educación, Profesor de Tiempo Completo, UAEMEX-UAP, Huehuetoca: jaaguilarf@uaemex.mx

\*\*\*\* Doctora en Educación, Profesora de Educación a Distancia, UNAM-ENTS, Nezahualcōyotl: malumoflo7416@gmail.com

\*\*\*\*\* Maestra en Educación, Profesora de asignatura, UAEMEX-UAP, Chimalhuacán: maneypebu@gmail.com

## Abstract

As part of the information age and transparent society, the influence of the media on public opinion is known as agenda setting. In this process, the selectivity is a characteristic of societies with universal coverage of Internet, telephony and television. In this context, the psychological information studies established models for studying the effects of agenda digital lifestyles. In this sense, the objective of this study was to establish the reliability and validity of an instrument to measure selectivity. From a non-experimental study, a probabilistic selection of 250 students of a public university and a reflecting structural model [ $\chi^2 = 14.25$  (15 gl)  $p = 0.000$ ; IFC 0.970; GFI = 0.975; RMSEA = 0.001], the reliability of the overall scale and its validity was established, but was outlining the most indicative of the construct trait (0.60). Regarding the state of knowledge it was concluded that the selectivity is a skill that would be perceived as evidenced by outlining the degree of information. This finding highlights the homo videns hypothesis about the lifestyles depend on the iconic representation of information rather than its abstraction in another type of discourse.

## Keywords:

Internet, Setting, Selectivity, Outlining, Coding.

# Introducción

En el marco de la era de la información y la sociedad transparente, el establecimiento de una agenda pública como fenómeno mediático, supone la emergencia de procesos colaterales o derivados de la difusión intensiva de temas relativos a la relación entre sociedad y Estado (Rodríguez, 2010).

La selectividad ha sido planteada desde diferentes disciplinas para evidenciar el proceso deliberado, planificado y sistemático que la teoría de la elección racional sostiene como premisa esencial ante el embate de información que el individuo procesa a partir de creer que puede reunir información suficiente para la toma de decisiones (Chavarría, 2013).

De este modo, la era digital y la sociedad de la información son ámbitos de selectividad informativa, ya que las oportunidades laborales están en función ya no de la ganancia per sé, sino de las capacidades de procesamiento de información del capital humano, tales como los conocimientos y habilidades relativas al uso intensivo de tecnologías y dispositivos electrónicos (Abu et al., 2014).

Por consiguiente, la selectividad es un proceso transversal en el que las oportunidades del contexto se vinculan con las capacidades que se presume son individuales porque es una decisión personal incrementar los conocimientos y habilidades para intensificar las ventajas competitivas entre los talentos y se espera que en este ámbito de competencia (Wong, Osman y Goh, 2013), las organizaciones seleccionan a aquellos más capaces no sólo de procesar la información, sino de transformarla en conocimiento, o bien, en elementos y sistemas constructivos que generan valor a los procesos productivos, organizativos, educativos, académicos, científicos o tecnológicos (Cerviño, 2013).

Es así como la selectividad es un proceso transversal de generación de conocimiento y difusión de habilidades concernientes a la construcción de escenarios informacionales en los que las tecnologías de información y los dispositivos electrónicos se ajustan cada vez más a disposiciones favorables de producción científica y tecnológica (Albacerrín y Wyer, 2011).

En el caso de las redes de conocimiento, a diferencia de las redes digitales, la construcción de una agenda científica y tecnológica depende de las ventajas competitivas y los mecanismos de financiamiento que hacen posible la investigación de frontera y la invención de nuevas tecnologías (Barba, 2013).

En contraste, las redes digitales son ámbitos de gestión de conocimiento más que escenarios en los que los temas se discuten, consensuan e implementan. Se trata de espacios de difusión más que de debate y formación de opinión pública (Chihú, 2011a).

Sin embargo, la selectividad atraviesa ambos escenarios: redes digitales y redes de conocimiento en tanto que en los dos espacios se generan iniciativas que después se traducirán en innovaciones tecnológicas (Artaza, 2013).

Se trata del emprendimiento digital que, a diferencia del emprendimiento social confinado al auspicio del Estado, supone la emergencia de nuevas fuentes de inversión, producción y difusión de conocimientos e innovaciones (Carcelén, Esteba y Peyró, 2013).

El emprendimiento digital necesariamente requiere del establecimiento de una agenda, pero los temas pueden ser diferentes de un momento a otro (Sandoval y Saucedo, 2010). Las capacidades de invención de los actores es más interactiva en las redes digitales y las redes de conocimiento que en el emprendimiento social auspiciado por fundaciones, institutos u organizaciones de la sociedad civil (Chihú, 2011b).

De hecho, el emprendimiento digital no requiere de un proceso formal de financiamiento, ya que es iniciativa del internauta el crear una tecnología y difundirla sin derechos de autor o reservados, ya que la especificidad del conocimiento protege a inventor de cualquier acto ilícito (Orozco y Franco, 2012).

Precisamente, la selectividad consiste en el establecimiento de redes de conocimiento que por su grado de especialización comparten información compleja, aunque inaccesible para la mayoría de los internautas (Ballesteros et al., 2010).

Así de este modo, la selectividad es; 1) un proceso de migración de conocimientos y habilidades en función del desarrollo de tecnologías y dispositivos electrónicos; 2) un indicador del establecimiento de una agenda, aunque poco comprensible a la mayoría de los internautas; 3) es resultado del debate no directo de inventores, pero si de difusores e inquisidores del conocimiento (Hee y Mc Daniel, 2011).

El objetivo del presente trabajo será establecer la confiabilidad y validez de un instrumento para el estudio de la selectividad.

La Teoría del Establecimiento de la Agenda explica el proceso representacional y emocional (Ruíz, Sanz y Tavera, 2010). Tanto los símbolos como las imágenes son, según los estipula la TEA, el resultado de un proceso improvisado y heurístico en el que las percepciones, creencias, actitudes, decisiones y comportamientos están determinados por la mediatización de un hecho (Ajzen et al., 2011).

La TEA sugiere que los medios de comunicación masiva o mass media, se rigen por una lógica de mercado y a partir de minimizar costos para maximizar beneficios, sesgan la información y la transforman en noticias (Sánchez, 2012). Reducen los hechos a simples reportajes, spots, entrevistas, columnas, opiniones o slogans (Amujo, Otubango y Adeyinka, 2013).

El estudio de las audiencias y los medios puede realizarse a partir del establecimiento de la agenda como resultado del poder mediático más que del poder político (Shrrof, Denenn y Ng, 2011). El impacto de la contextualización, enmarcado e intensificación de las noticias sobre la opinión pública es propiciado por el sesgo informativos de los medios de comunicación (Orantes, 2011).

En la medida en que son seleccionadas las noticias, la representación y el procesamiento de la información tienden a objetivarse en emociones (Yaghoubi y Bahmani, 2010). Una vez contextualizada y enmarcada una noticia, se inicia un proceso de persuasión marcado por la necesidad de escuchar los pormenores de las noticias, el electorado ha objetivado y naturalizado el contenido de dichos mensajes para resguardar su significado en un anclaje representacional (Albacerrin et al., 2012).

Los medios de comunicación, son representados como guías de valores, discursos, decisiones y comportamientos por parte de la ciudadanía (Simsek, 2011). Ayer los mensajes sesgados definían el significado de una representación política, hoy los símbolos mediatizados son afectos o emociones y en tanto tales, introducen expectativas de procesamiento de información (Ozer y Yilmaz, 2011).

Precisamente, éste es el fundamento de la mediatización, como símbolos persuasivos, los mensajes sesgados determinan su recepción (Sommer, 2011). El encuadre de un hecho en una noticia incide en la representación afectiva de imágenes (Phan y Daim, 2011). Se trata de una objetivación y naturalización de símbolo conocidos por la opinión pública gracias a la difusión intensiva. Dado que los símbolos son inconmensurables, las respuestas también son impredecibles (Chuo et al., 2011).

Al ser contextualizada la cobertura de un hecho político, la mediatización de la democracia se enmarca más en imágenes relativas a la contienda, el debate y los comicios (Teh et al., 2010). Durante el proceso electoral, los sesgos noticiosos están en función del nivel de audiencia y expectativa (Fenoll, 2011).

Los estudios del establecimiento de la agenda, en relación con la selectividad, sostienen que los medios de comunicación, las tecnologías y dispositivos electrónicos procesan información, ya sea en la difusión abierta o en la diseminación de aplicaciones, de un modo tal que generan una opinión selectiva de fenómenos cotidianos tales como la migración, la sustentabilidad o la seguridad (López y López, 2011).

Preponderantemente, los estudios del establecimiento de la agenda centran su atención en el encuadre de los medios que consiste en reducir a su mínima expresión los contenidos racionales de los símbolos para enaltecer su arquetipo y con ello su significación como mera imagen sin historia (Núñez et al., 2013).

De este modo, se construyen escenarios xenófobos a partir de discursos y estereotipos orientados a la segmentación de la sociedad civil desde la confrontación simbólica de sus valores o creencias establecidas por los temas de la agenda mediática (Kogh, 2012).

Empero, el proceso de selectividad no sólo atraviesa estos fenómenos, sino además les genera un contenido que determinará la evaluación de políticas públicas, la intención de voto o la formación de una opinión con respecto al desempeño de autoridades locales (Fondevilla y Quintana, 2013).

En el ámbito de Internet, el establecimiento de la agenda se invierte. En principio ya no son los medios y sus encuadres los que determinan la formación de una agenda o la opinión pública, sino son estos líderes de opinión los que determinan aquellos contenidos que serán diseminados en televisión, radio, prensa o cine al estar dedicados al cultivo de audiencias juveniles (Mao et al., 2012).

En Internet, más bien es evidente el cultivo de la agenda más que su establecimiento tradicional (Wasike, 2013). Se trata de la difusión intensiva de la utilidad de las tecnologías o los dispositivos ante un problema individual con repercusión en un grupo (Latorre, 2011).

A diferencia del cultivo mediático que consistía en la emisión deliberada de información con la finalidad de influir en las preferencias electorales, el cultivo internauta estriba en la disponibilidad de información específica para la toma de una decisión puntual (Groshek, 2011).

Mientras que el cultivo mediático consistía en una relación general de información para incentivar decisiones políticas, el cultivo internauta se observa en la relación entre mensajes generados por los propios internautas y el tiempo dedicado en las redes digitales tales como facebook, twitter, instagram, whatsapp o google+ (Gamal y Gebba, 2013).

Se trata de un auto cultivo que pudiera ser incentivado por la agenda mediática, pero se distingue de esta porque se utiliza a los mismos contactos de las audiencias objetivo para orientar sus preferencias y decisiones de consumo, mismas que a su vez influirán en otros contactos desconocidos o conocidos (Navarro, Climent y Fernández, 2012).

En este sentido, la selectividad es un proceso emotivo más que racional, espontáneo más que deliberado, imprevisto más que planificado y heurístico más que sistemático. Los estudios de la selectividad han relacionado este fenómeno con la utilidad, facilidad y compatibilidad (Iconaru, 2013).

La agenda internauta, observada desde la utilidad de la misma, supone beneficios esperados de los usuarios con respecto a obtener más información, procesarla más rápidamente o difundirla más eficazmente (Tavera, Sánchez y Ballesteros, 2001). En este sentido, la selectividad hereda de la utilidad no sólo la emergencia de sus rasgos, sino la percepción misma de que la información es un medio de persuasión o disuasión (Fuente, Herrero y Gracia, 2010).

La facilidad de uso de la tecnología no sólo es requerimiento para su intenso manejo, sino además supone que toda información está disponible en una tecnología y que además puede reducirse a su mínima expresión, o bien, amplificarse de tal manera que el internauta podrá dirigir sus mensajes a determinados contactos sin tener que competir por su atención (Nisbet, Stoycheff y Pearce, 2012).

La compatibilidad, entendida como el ajuste de las capacidades a las oportunidades que brinda la información disponible en Internet, resalta la importancia de la formación de grupos en torno a contenidos específicos de información (Rottenbacher y De la Cruz, 2012).

En este sentido, la selectividad parece ser más bien un indicador del ajuste de los usuarios a la información circundante, pero también explica cómo es que los usuarios tienden a minimizar el contenido racional de sus mensajes para transformarlos en íconos que pueden ser inmediatamente consumidos y desechados (Guardiola, Espinar y Hernández, 2010).

Por consiguiente, la selectividad estaría indicada por frases o imágenes asimilables y resguardables inmediatamente.

**Formulación:** ¿Cuáles son los indicadores de la selectividad en una muestra de universitarios que usan intensivamente dispositivos electrónicos para establecer una agenda digital entre y para con sus contactos?

**Hipótesis nula:** Las relaciones entre los indicadores y el constructo de la selectividad establecidos en la revisión de la literatura se ajustan a los datos observados en la investigación empírica.

## Método

**Diseño.** Se llevó a cabo un estudio no experimental, transversal y exploratorio.

**Muestra.** Se realizó una selección no probabilística de 250 estudiantes. El criterio de selección fue el tiempo dedicado al uso intensivo de un dispositivo en Internet, establecido por la diferencia entre el tiempo auto-reportado y el promedio general de la muestra de encuestados. El 55% fueron mujeres y el 45% hombre. El 26% tiene menos de 18 años ( $M = 17,29$  y  $DE = 0,16$  años), el 49% tienen entre 18 y 22 años ( $M = 20,35$  y  $DE = 0,16$  años) y el 25% tienen más de 22 años ( $M = 25,35$  y  $DE = 312,25$  años). El 62% declararon ingresos menores a 4500 pesos ( $M = 3901$  y  $DE = 217,29$ ), el 26% dijeron que sus ingresos mensuales fueron de entre 4500 y 6000 pesos ( $M = 5,361$  y  $DE = 128,39$ ) y el 12% señalaron que sus familias ingresaban más de 6000 pesos ( $M = 7,294$  y  $DE = 178,49$ ). El 81% señaló que dedicaba menos de 3 horas diarias a Internet ( $M = 2,49$  y  $DE = 0,95$  horas), el 19% dijo que dedicó más de tres horas ( $M = 3,92$  y  $DE = 18,29$ ).

**Instrumento.** Escala de Selectividad Informativa, incluye 8 ítems en torno a la influencia de imágenes o frases sobre la opinión de contactos. Las opciones de respuesta de cada reactivo son; “siempre” hasta “nunca”.

**Procedimiento.** Se construyó la escala de selectividad internauta a partir de la técnica Delphi que consiste en aplicar cuestionamientos relativos a temas establecidos por imágenes o frases, su posterior discusión en grupo y consenso en cuanto al significado o sentido de cada ítem. De esta manera, se elaboraron 18 ítems de los cuales se depuraron 10. La encuesta se aplicó en el vestíbulo de la biblioteca de la universidad pública. Se informó a los encuestados del estudio y se les proporcionó una garantía de confidencialidad en una carta firmada por los investigadores. Se procesaron los datos en el paquete estadístico para ciencias sociales versión 20. Se estimaron parámetros alfa de Cronbach, Bootstrap, KMO, prueba de Bartlett, y estadísticos de análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax, así como parámetros de ajuste chi cuadrada bondad de ajuste y residual.

## Resultados

El instrumento obtuvo una confiabilidad superior al la mínima requerida de 0,80 que supone una consistencia interna adecuada, pero las correlaciones entre ítem y factor desestimaron diez de los 18 reactivos (véase tabla 1).

**Tabla 1.** Propiedades psicométricas y descriptivas del instrumento

	Ítem	M	DE	α	F
<i>Si le dedicará a Internet gran parte de mi tiempo vería imágenes y/o a leería frases de:</i>					
R1	Sexo amoroso	2,23	0,23	0,841	0,476
R2	Playas desconocidas	2,56	0,15	0,857	0,218
R3	Ciudades antiguas	2,95	0,17	0,801	0,216
R4	Dispositivos electrónicos	2,05	0,15	0,805	0,297
R5	Innovaciones tecnológicas	2,51	0,34	0,815	0,285
R6	Artistas clásicos	2,71	0,22	0,895	0,465
R7	Futbolistas exitosos	2,04	0,13	0,852	0,210
R8	Políticos corruptos	2,94	0,24	0,857	0,285
R9	Líderes espirituales	2,21	0,21	0,801	0,273
R10	Enfermedades sexuales	2,03	0,35	0,882	0,295
R11	Comida rápida	2,44	0,12	0,831	0,217
R12	Eventos deportivos	2,63	0,39	0,863	0,264
R13	Familias tradicionales	2,01	0,31	0,841	0,521
R14	Parejas infieles	2,58	0,22	0,805	0,486
R15	Películas exitosas	2,50	0,13	0,825	0,506
R16	Entretención deportiva	2,57	0,22	0,823	0,433
R17	Programas sociales	2,15	0,14	0,841	0,418
R18	Desastres naturales	2,83	0,11	0,842	0,404

Bootstrap = 0,000; KMO = 0,628; prueba de Bartlett [ $\chi^2 = 14,25$  (15 gl)  $p = 0,000$ ], F = Selectividad (alfa = 0,824 y 45% de la varianza total explicada)

**Fuente:** Elaborada con los datos del estudio

Para el contraste de la hipótesis se estimó un modelo estructural en el que las imágenes y las frases relativas a películas exitosas fueron el indicador reflejante de la selectividad informativa (véase figura 1).

Figura 1. Modelo estructural reflejante



Fuente: Elaborada con los datos del estudio

La estimación del modelo estructural [ $\chi^2 = 14,25$  (15 gl)  $p = 0,000$ ; CFI 0,970; GFI = 0,975; RMSEA = 0,001] evidencia la aceptación de la hipótesis nula.

## Discusión

El aporte del presente trabajo al estado del conocimiento y la revisión de la literatura estriba en la confiabilidad y validez de un instrumento que en su versión original fue de 18 ítems, pero que en la depuración del análisis factorial exploratorio y confirmatoria se redujo a 8 indicadores de los cuales la información concerniente a imágenes y frases de películas exitosas fue el rasgo más indicativo del factor de selectividad.

Por consiguiente, la aceptación de la hipótesis de la selectividad que sostiene un vínculo estrecho entre oportunidades informativas y capacidades de difusión, explica en buena medida la emergencia de una agenda internauta.

Sin embargo, la selectividad es únicamente un rasgo de la construcción de una agenda en las redes digitales. Esto es así porque existe un porcentaje de varianza superior a la explicada que evidencia la correlación entre la selectividad y los otros factores reportados en la literatura.

Se trata de la utilidad, la facilidad y la compatibilidad que en su conjunto explicarían un porcentaje de varianza superior al que la selectividad podría connotar. En este sentido, es necesario llevar a cabo el contraste de un modelo integral en el que los factores mencionados se asocien de tal manera que expliquen el mayor porcentaje de la varianza.

## Conclusiones

En el marco de la era digital y la sociedad informacional el presente trabajo ha establecido la confiabilidad y validez de un instrumento que mide la selectividad como factor subyacente a la construcción de una agenda digital en la que los internautas construyen y por y para sí mismos con la finalidad de difundir frase o imágenes concernientes a temas específicos y ajustados a su cotidianidad.

## Referencias

- Abu, F., Yunus, A., Majid, I., Jabar, J., Sakidin, H. y Ahmad, A. (2014). Technology Acceptance Model (TAM): Empowering smart customer to participate in electricity supply system. *Journal of Technology Management and Technopreneurship*, 2 (1), 85-94
- Ajzen, I., Joyce, N., Sheikh, S. y Cote, N. (2011). Knowledge and the prediction of behavior: the role of information accuracy in the Theory of Planned Behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 33, 101-117
- Albacerrín, D. y Wyer, R. (2011). Elaborative and non elaborative processing of a behavior related communication. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 691-705
- Albacerrín, D., Wallace, H. y Hart, W. (2012). How judgments change following comparison of current and prior information. *Basic and Applied Social Psychology*, 34, 44-55
- Amujo, O., Otubango, O. y Adeyinka, B. (2013). Business news configuration of stakeholders opinions and perceptions of corporate reputation of some business organizations. *International Journal of Management and Strategies*, 6, 1-27
- Artaza, O. (2013). Gobierno de redes asistenciales: evaluación de los consejos integradores de la red asistencial en el contexto de la reforma del sector salud. *Salud Pública de México*, 55 (6), 650-658
- Ballesteros, R., Gil, M., Gómez, S. y Gil, B. (2010). Propiedades psicométricas de un instrumento de evaluación de la adicción al cibersexo. *Psicothema*, 22, 1048-1063

- Barba, C. (2013). Inseguridad y protección social en los países desarrollados y en América Latina". *Revista Mexicana de Sociología*, 75 (1), 29-61
- Carcelén, R., Esteba, P. y Peyró, L. (2013). Tratamiento informativo de las drogas en medios de salud en España y su relación con la agenda científica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1-35
- Cerviño, B. (2013). El uso de las redes sociales como fuente de información para periodistas. Tesis de doctorado. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chavarría, C. (2013). Estructura social y locus de control en colegios catalogados como violentos de zonas urbanas y rurales. Evidencias de su relación como insumo para la promoción de la cultura de la paz. *Reflexiones*, 92 (1), 77-96
- Chihú, A. (2011a). *El framing de la prensa*. México: Porrúa-Uam
- Chihú, A. (2011b). *El Framing del spot político*. México: UAM-Porrúa
- Chuo, Y., Tsai, C., Lan, Y. y Tsai, C. (2011). The effect of organizational support, self- efficacy and computer anxiety on the usage intention of e-learning system in hospital. *African Journal of Business Management*, 5, 5518-5523
- Fenoll, V. (2011). Usuarios activos y pasivos. La interactividad de la audiencia en los medios digitales. *Revista de Ciencias Sociales*, 51, 1-26
- Fondevilla, G. y Quintana, M. (2013). Juego de palabras: los discursos presidenciales sobre el crimen. *Estudios Sociológicos*, 31 (93), 721-754
- Fuente, A., Herrero, J. y Gracia, E. (2010). Internet y apoyo social: sociabilidad online y ajuste psicosocial en la sociedad de la información. *Acción Psicológica*, 7, 9-15
- Gamal, M. y Gebba, T. (2013). Mobile banking adoption: an examination of Technology Acceptance Model and Theory of Planned Behavior. *International Journal of Business Research and Development*, 2 (1), 35-50
- Groshek, J. (2011). Media, instability, a democracy: examining the granger causal relationships of the 122 countries from 1943-2003. *Journal of Communication*, 61, 1161-1182
- Guardiola, A., Espinar, E. y Hernández, I. (2010). Los inmigrantes como amenaza en la televisión española. *Convergencia*, 53, 59-58
- Hee, D. y Mc Daniel, S. (2011). Using an extended Technology Acceptance Model in exploring antecedents to adopting fantasy sports league websites. *International Journal of Sport Marketing & Sponsorships*, 17, 240-253
- Iconaru, C. (2013). The moderating rol of perceived self-efficacy in the context of on-line bullying adoption. *Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution*, 4, 20-29

- Kogh, T. (2012). Changing political attitudes towards media accountability in Sweden. *Central European Journal of Communication*, 2, 204-224
- Latorre, E. (2011). Visibilización de la memoria de las víctimas de la violencia en el departamento de Magdalena: Resiliencia para construir verdad jurídica. *Prolegomenos, Derechos y Valores*, 27, 199-212
- López, L. y López, J. (2011). Los modelos de adopción de tecnologías de información desde el paradigma actitudinal. *CuadernosEbape*, 9, 176-196
- Mao, Y., Richter, M., Burns, K. y Chaw, J. (2012). Homelessness coverage, social reality, and media ownerships: comparing a national newspapers with to regional newspapers in Canada. *Mass Communication & Journalism*.2, 1-7
- Navarro, Y., Climent, J. y Fernández, J. (2012). Modelos de gestión de conflictos en serie de ficción televisiva. *Escritos de Psicología*, 5, 52-60
- Nisbet, E., Stoycheff, E. y Pearce, K. (2012). Internet use and democratic demand: a multinational, multinivel model of Internet use and citizen attitudes about democracy. *Journal of Communication*, 62, 249-265
- Núñez, D., Ochoa, E., Vales, J., Fernández, M. y Paz, G. (2013). Actitudes y hábitos asociados al uso de las TIC's en alumnos de psicología. *Psicología para América Latina*, 25, 91-114
- Orantes, S. (2011). Viabilidad del Modelo de la Aceptación de la Tecnología en las empresas mexicanas. Una aproximación a las actitudes y percepciones de los usuarios de las tecnologías de la información. *Revista Digital Universitaria*, 12, 1-15
- Orozco, G. y Franco, D. (2012). Las audiencias convergentes y su investigación: análisis de recepción transmedial de la serie El Equipo. *Derecho a Comunicar*, 5, 46-63
- Ozer, G. y Yilmaz, E. (2011). Comparison of the theory of reasoned action and the theory of planned behavior: An applications on accountants information technology usage. *African Journal of Business Management*, 5, 50-58
- Phan, K. y Daim, T. (2011). Exploring technology acceptance for mobile services. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 4 (2), 339-360
- Rodríguez, F. (2010). Discurso xenófobo y fijación de agenda. Un estudio de caso en la prensa de Canarias (España). *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 222-230
- Rottenbacher, J. y De la Cruz, M. (2012). Ideología política y actitudes hacia la minería. Entre el crecimiento económico, el respeto por las formas de vida tradicionales y el ambientalismo. *Liberabit*, 18 (1), 83-96
- Ruíz, C., Sanz, S. y Tavera, J. (2010). Análisis de factores determinantes del uso de mensajes SMS para participar en programas de televisión. *Cuadernos de Gestión*, 10, 117-132

- Sánchez, S. (2012). Análisis del discurso político infantil en primarias públicas de Guadalupe, Nuevo León. *Global Media Journal*, 17, 81-109
- Sandoval, R. y Saucedo, N. (2010). Grupos de interés en las redes sociales: el caso de Hi5 y Facebook en México. *Educación y Humanidades*. 4, 132-142
- Shrrof, R., Denenn, C. y Ng, E. (2011). Analysis of the Technology Acceptance Model in examining student's behavioral intention to use an e-portfolio system. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27, 600-618
- Simsek, A. (2011). The relationships between computer anxiety and computer self-efficacy. *Contemporary Educational Technology*, 2, 177-187
- Sommer, L. (2011). The Theory Planned Behavior and the impact of past behavior. *International Business & Economic Research journal*, 10, 91-110
- Tavera, J., Sánchez, J. y Ballesteros, B. (2001). Aceptación del e-commerce en Colombia: Un estudio para la ciudad de Medellín. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 19, 9-23
- Teh, P., Chong, C., Yong, C. y Yew, S. (2010). Internet self-efficacy, computer self-efficacy, and cultural factor on knowledge sharing behavior. *African Journal of Business Management*, 4, 4086-4095
- Wasike, B. (2013). Framing news in 140 characters: how social media editors frame the news and interact with audiences via twitter. *Global Media Journal*, 6, 5-23
- Wong, K., Osman, R. y Goh, P. (2013). Understanding student teacher's behavioral intention to use technology: Technology Acceptance Model (TAM) validation and testing. *International Journal of Instruction*, 6 (1), 90-104
- Yaghoubi, N. y Bahmani, E. (2010). Factors affecting adoption of online banking. An integration Technology Acceptance Model and Theory of Planned Behavior. *International Journal of Business and Management*, 5 (9), 159-165

# Influencia positiva del estrés en la toma de decisiones

**Forma de citar este artículo en APA:**

Álvarez Maestre, A. J. (2016). Influencia positiva del estrés en la toma de decisiones. *Revista Poiésis*, 31, 19-28.

Annie Julieth Álvarez Maestre\*  
Christian S. Rivera Quiñones

## Resumen

La toma de decisiones es una actividad básica en el día a día de todos los seres humanos. Según se va madurando, como proceso natural y en la mayoría de los casos, más se van agudizando y complicando la toma de decisiones. A nivel personal se toman decisiones básicamente de manera automática, desde dónde y que se va a comer, hasta que ruta se tomará hacia el trabajo. Pero, cuando se trata de tomar decisiones de más envergadura, entonces se complica el panorama e influyen otros factores en esa toma de decisiones, factores como el estrés. El presente escrito contiene una revisión de literatura sobre el estrés y su efecto en la toma de decisiones de dirigentes empresariales, sus causas y posibles implicaciones, discutiendo la influencia del estrés en cuanto a efectos positivos o negativos se refiere. Alternando a la discusión inicial se presentan estrategias para la mejora en la toma de decisiones a nivel organizacional y empresarial.

## Palabras Clave:

Estrés laboral, toma de decisiones, desarrollo profesional, recursos humanos, desempeño, gerencia, comportamiento empresarial.

\* Nova Southeastern University

## *Influencia positiva del estrés en la toma de decisiones*

Cambios, demandas, exigencias y prisas. Este es el diario vivir de un dirigente en el mundo empresarial. Los cambios en todos los ámbitos de la vida demandan ajuste, este ajuste genera sensaciones particulares en cada individuo. Estas sensaciones comprenden emociones, sentimientos, conductas que se convierten en estímulos e influyen positiva o negativamente en diferentes aspectos del desempeño psicológico armonioso de los dirigentes. Siempre que existen cambios y situaciones inesperadas aparece el estrés.

En muchas ocasiones se ha relacionado el estrés con enfermedad o se le otorga un componente negativo. No obstante, el estrés es la respuesta natural del organismo, como mecanismo de alerta ante situaciones donde hay que reaccionar con prontitud. Este cambio fisiológico es la preparación del cuerpo en estado vigilante para controlar el evento que ocasiona estrés. Es una técnica del sistema nervioso simpático para la protección de los individuos ante una situación que parece peligrosa. En otras palabras, es un mecanismo de defensa y por ende, es una bondad contar con dicha activación dentro del repertorio humano instintivo de respuestas al medio ambiente que le rodea (Lazarus & Folkman, 1986; Fontana, 1992).

Sin embargo, el estrés se puede mantener prolongado por extensos periodos de tiempo ocasionando que tenga repercusiones negativas para el organismo y la salud del individuo. Este es el caso de altos dirigentes empresariales que continuamente se enfrentan a situaciones apremiantes que requieren pronta respuesta. A largo plazo se puede pensar que las situaciones estresantes pueden afectar el desempeño laboral del individuo (Salgado & Mejía, 2008).

El tema del estrés y cómo influye en las funciones de un dirigente empresarial es relevante para garantizar el mejor de los desempeños y procurar que los altos mandos cuenten con un equilibrio mental y físico que les permita dar lo mejor de sí en las empresas. "Para la administración estratégica, la toma de decisiones constituye uno de los roles y responsabilidades fundamentales de la dirección" (Rivas, 2013, p. 21).

Según Kast (1995) la toma de decisiones es una de los momentos empresariales que definen el avance de las mismas. También son situaciones de una gran carga emocional y demanda. Pero, ¿cómo funciona el estrés en esta área de desempeño? Existen tres posibles opciones, asumiendo que lo puede dificultar, lo puede fortalecer o por el contrario, el ejecutivo se termina adiestrando en situaciones estresantes, y no afecta en lo absoluto la presencia de las reacciones fisiológicas del individuo en la toma de decisiones administrativas. Con relación al trabajo tensionante de los dirigentes, Rivera (2014) expone que:

Por el alto ritmo de trabajo estas personas pueden llegar a desarrollar más allá de un simple estrés o agotamiento laboral, el padecimiento conocido como síndrome de burnout que influye para que la persona presente pérdida de interés en el trabajo y del sentido de la responsabilidad, pudiéndose considerar como detonante principal de numerosas deficiencias laborales que impiden un mayor funcionamiento y desarrollo de cualquier empresa, incluyendo las familiares. (p. 162).

Una de las ramas que ha estudiado el estrés y la toma de decisiones es la neuropsicología. Bajo esta ciencia la toma de decisiones se categoriza de dos maneras: decisiones ambiguas y decisiones de riesgo. En las decisiones ambiguas no hay información explícita acerca de los posibles resultados y las posibles consecuencias de las distintas toma de decisiones. En contraste, en las decisiones de riesgo, el sujeto que toma decisiones tiene conocimiento acerca de las probabilidades y potenciales resultados, así como de consecuencias, lo que es determinante en el nivel de estrés que se desarrolla por parte del líder o persona que toma la decisión (Gathmann et al., 2014).

Según explica Mercado y Salgado (2008) “el rol del ejecutivo se caracteriza por enfrentar luchas permanentes para alcanzar los objetivos de la empresa, por tomar decisiones de peso que repercuten en la vida, o muerte, de la organización (p. 17)”. Al reconocer que la presencia del estrés es capaz de afectar drásticamente al ser y el hacer personal, de la organización y de la comunidad, es menester constatarlo mediante las manifestaciones que dicha presión representa para los ejecutivos.

Las implicaciones negativas del estrés surgen de las activaciones del sistema nervioso y la forma como estas son tratadas. La reacción fisiológica ante una situación que demanda urgencia provoca en el individuo estados de ansiedad. Cuando el dirigente no puede controlar la ansiedad, su proceso de planeación, juicio y control emocional se puede ver obstruido. Si las situaciones que generan estrés son constantes y el dirigente no cuenta con apropiadas estrategias de afrontamiento o tiene una débil capacidad de adaptación, el ambiente puede resultar frustrante y hostil, generando la posible aparición de un cuadro patológico como el síndrome de burnout.

El grado de ansiedad puede ser manejable, teniendo en cuenta que este se puede predecir por el significado de la situación enfrentada y el valor que se otorgue a las mismas. Es decir, no tendrá la misma carga psicológica la decisión urgente sobre un déficit económico y manejo de acciones, que la evaluación de un perfil para la contratación de un posible candidato a un puesto de bajo nivel (Duran, 2010). Las percepciones de éxito o fracaso de una decisión, igualmente son relevantes para determinar el nivel de estrés o activación ansiógena que se pueda presentar.

Sin embargo, estudios en empresarios mexicanos de alto nivel indican que los ejecutivos a pesar de las largas jornadas de trabajo diarias no perciben estas como estrés, en cambio lo ven como compromiso. Por otro lado, si se percibe como estrés la falta de información, la ambigüedad, los problemas personales y la falta de definición de roles; también, “una posible fuente de inseguridad radica en aspectos externos como la apertura comercial, la política fiscal, la violencia y la corrupción del país” (Mercado & Salgado, 2008, p. 28).

Pero, no todos los panoramas y escenarios de trabajo son iguales, existen unos más complejos donde el estrés es la orden del día y la toma de decisiones no simplemente es sinónimo de ganancias o dinero, muchas veces es sinónimo de vida o muerte. Así se expone la importancia de la toma de decisiones en momentos de estrés, esto en contextos militares, médicos y judiciales (Harvey, 2001).

Sobre esto, autores afirman que el estrés es uno de los factores con que las personas que tomarán decisiones deben lidiar, máxime en situaciones de vida o muerte. Ellos sugieren que una mejor comprensión de las actividades de juicio y de toma de decisiones del individuo, mientras se encuentra bajo estrés, producirían una mejor comprensión de cómo reaccionará la persona y cómo llega a ese proceso de toma de decisiones en situaciones de emergencias. En otras palabras, sugieren la importancia de los adiestramientos y capacitación (Kowalski & Vaught, 2003).

Se puede pensar que a mayor exposición del dirigente a eventos decisorios, se incrementará su capacidad de adaptación y se reducirá la activación fisiológica. A esto, Bathorski (2012) manifiesta que “los efectos de la sobrecarga, la fatiga y otros estresores en el juicio de los líderes y la toma de decisiones han sido conocidas como causales de la toma de decisiones impulsivas o parálisis de la toma de decisiones” (p. 1). Partiendo de estas afirmaciones, sería definitorio el efecto negativo que presenta cualquier evento estresante en el desempeño administrativo.

De forma similar, Sapolsky (2008) aporta información sobre el efecto de situaciones estresantes en la toma de decisiones. Resultado de sus investigaciones, afirma que ante la aparición del estrés se activan los sistemas de respuesta inmediata y se desactivan aquellos orientados al largo plazo. En esta misma línea de pensamiento, Ubierna (2010) afirma:

Debido a que el estrés aumenta el foco en el aquí y ahora, a las personas estresadas les cuesta pensar en el largo plazo. Un gerente que cree posible perder en lo inmediato su puesto de trabajo tiene poco interés en tomar una decisión que le permitirá estar mucho mejor en tres años. (p. 1).

Entonces, se puede afirmar que en el ámbito de la toma de decisiones administrativas, el estrés facilita la aparición de la visión de túnel, filtrando la información y perdiendo de vista el contexto a mediano y largo plazo. Por ende se afecta la forma racional y estratégica de la toma de decisiones. Sin embargo, aún no se puede asumir que esto tenga un efecto negativo o positivo sobre las decisiones tomadas.

Estudios muestran un efecto de reflexión más fuerte cuando los participantes están bajo estrés que cuando están en la fase sin estrés. Esto sugiere que el estrés armoniza la toma de riesgos, lo que podría acentuar el sesgo de comportamiento. En el mismo estudio, se concluye que el estrés es un buen aliado en los contextos financieros porque permiten tomar decisiones rápidas, básicamente automáticas; esto sumado a la experiencia y capacidad de análisis de los agentes de bolsas de valores, permite tomar decisiones certeras a largo plazo (Porcelli & Delgado, 2009).

Claro está que el ideal de funcionamiento en los dirigentes es que sus dictámenes sean efectivos y de alto impacto para las empresas. Las medidas establecidas se espera sean de calidad. Pero, en la toma de decisiones influyen una serie de variables que también requieren de precisión para controlar los efectos estresantes que las afecten. Harvard Business School (2006) explica que en la toma de decisiones de calidad, el contexto de debe tener en consideración. Los participantes, los recursos materiales y tecnológicos, la experiencia del dirigente y las personas participantes, son básicos para el ambiente propicio de discusión de decisiones exitosas.

En el análisis del contexto, Zuluaga y Moreno (2012) hacen una revisión enfocándose en la estructura organizacional y la institucionalización del apoyo social como condiciones predictoras para un entorno propicio para la toma de decisiones de calidad y el manejo de estrés. El modelo de la organización dice mucho del tipo de situaciones a las que se enfrentará el dirigente y su relación con eventos disparadores de estrés. Así se pueden interpretar diferencias marcadas en los niveles de estrés y estímulos estresores en dirigentes de entidades públicas o privadas, o en empresas de actividad comercial, empresas de prestación de servicios, instituciones de seguridad o militares.

Igualmente, el tipo de actividad económica permitirá una fácil adaptación a los eventos que generan estrés. Existe mayor probabilidad que dentro de un ambiente controlado como una escuela, un dirigente pueda desarrollar una adaptación más rápida y estable que un dirigente en la bolsa de valores. Empero, las experiencias serán diferentes para ambos. Por ello, la estrategia de confrontación al estrés empleada por un director académico universitario de una entidad privada puede no ser igualmente funcional para el gerente de un hospital público de tercer nivel. A esto también hay que sumarle las dinámicas organizacionales, donde ocasionalmente existen algunos factores poco favorecedores para el desempeño como personal fluctuante, limitados recursos, estructuras burocráticas, falta de liderazgo, competencia desleal, entre otros.

Existe, en las organizaciones, poca tendencia a la adaptación estancada en cuanto a situaciones estresantes se refiere. Las organizaciones son estructuras dinámicas en constante flujo, por tanto, en la mayoría de los casos los dirigentes se verán enfrentados a nuevos retos que los conlleven a la toma de decisiones. En este sentido, las compañías han diseñado estrategias para mejorar la salud ocupacional, reducir los niveles de ansiedad y contrarrestar los efectos del estrés prolongado en sus empleados y altos ejecutivos.

Existen autores que consideran el estrés como un elemento positivo en la toma de decisiones administrativas. Es el caso de Gunther (2008), experto investigador en el tema, el cual considera que el estrés facilita y mejora el desempeño en la toma de decisiones. Su planteamiento sugiere que la concentración se focaliza y se agudiza la capacidad mental. Otro elemento positivo a nivel organizacional, permite conocer evidencia de que las mujeres pueden tomar decisiones acertadas bajo condiciones de estrés. Su capacidad de empatía y de riesgo calculado facilita la eficacia en momentos de crisis (Lighthall et al., 2011; Tomova et al., 2014).

Por otro lado, empresas han optado por tomar decisiones en equipos de trabajo. Con relación al tema Arrendondo Trapero y Vázquez Parra (2013) explican:

Aunque se considera que el liderazgo gerencial es fundamental en la empresa, en el ámbito de la toma de decisiones se privilegia que participen grupos de decisión, ya que se estima que estos dan una mayor riqueza de ideas, como es el caso de los comités organizacionales que se constituyen para un fin específico. (p. 147).

Las empresas con consejos administrativos o juntas de trabajo han evidenciado un mayor nivel de efectividad en el crecimiento organizacional y por ende resultado eficiente en su toma de decisiones. En cuanto a los participantes de las juntas de trabajo, han demostrado mayor eficacia aquellas que se componen por ambos sexos, que aquellas formadas netamente por hombres (Orrit, 2014).

Los psicólogos sociales han levantado especial atención a como los grupos de trabajo y comunidades toman decisiones basadas en presiones y factores externos como lo es el estrés. Estudios sugieren que las organizaciones responden al estrés con una centralización de la autoridad para que la toma de decisiones se concentre en los niveles más altos de la jerarquía de la organización. El estudio sugiere que dentro de los grupos, las personas de los niveles jerárquicos bajos no les gusta responsabilizarse sobre la toma de decisiones; en otros casos simplemente entienden no les corresponde (Driskell & Salas, 2001).

Otra vertiente que influye en la toma de decisiones dentro de las organizaciones, es la toma de decisiones morales por parte de los individuos; estas también se ven afectadas, de una u otra manera, por el estrés. Los primeros estudios sobre la toma de decisiones morales destacaron el papel de los procesos ejecutivos racionales, de manera que se centraron en los cambios que ocurren a nivel neurológicos cuando los sujetos están atravesando estrés y necesitan tomar decisiones morales. Ante esto, estudios concluyen que las mujeres tienden a tomar decisiones morales personales menos utilitarias en comparación con los hombres, proporcionando una prueba más de que hay diferencias de género en el razonamiento moral (Youssef et al., 2012).

A esto Mather y Lighthall (2012) complementan el abanico de posibilidades en cuanto a estrés y toma de decisiones enfocándose en las diferencias entre géneros. En sus estudios se puede evidenciar un contraste de como el género influye en la toma de decisiones; el estrés, aumenta las diferencias en cómo los hombres y las mujeres piensan en el riesgo. Cuando los hombres están bajo estrés, están más dispuestos a correr riesgos; cuando las mujeres están estresadas, asumen riesgos de manera más conservadora, lo que se reflejará en la toma de decisiones.

Pero en todos los procesos estratégicos hay riesgos y el consenso grupal en las decisiones no se queda atrás. Los grupos grandes son de difícil manejo y aunque se logre la aprobación general, es el gerente quien toda la responsabilidad sobre el efecto resultante de la disposición votada. "Aunque el proceso de decisión es muy participativo por naturaleza, y toman cabal parte de ellos los subordinados, el director es el responsable en último término de los resultados de una decisión" (Ivancevich, Konopaske & Matteson, 2006, p. 459).

El entrenamiento en toma de decisiones es otra de las herramientas empleadas en la actualidad para garantizar la efectividad de las mismas. Se plantea que a mayor refuerzo en el mecanismo de decisión, la respuesta en una situación que requiera inmediatez será productiva. Al desarrollar la capacidad de los directivos en el procesamiento de información y realizar un proceso establecido, comprobado científicamente como efectivo en la toma de decisiones, la empresa se ahorra sorpre-

sas desagradables a largo plazo. La capacidad estratégica propenderá a seleccionar alternativas relacionadas directamente con la misión y visión institucional y mejorará las expectativas empresariales a corto, mediano y largo plazo (Rivas, 2013).

Otras herramientas buscan incrementar la calidad de vida del dirigente y su equipo de trabajo, fortaleciendo la salud física, mental y ocupacional. Manuales sobre manejo del estrés, cómo identificar síntomas, grupos de apoyo, ejercicio físico en la empresa, espacios de recreación e integración y la capacitación en temas de liderazgo son actividades que competen al intento de la organización por fortalecer el locus interno de los empleados.

La inteligencia emocional también se ha convertido en respuesta a la dicotomía entre estrés y decisiones asertivas. Ante un evento estresante se disparan una serie de emociones que el dirigente puede desconocer y entorpecer su función. El control de emociones se puede emplear a favor de las decisiones asertivas y efectivas. Ante esto, Hayashi (2006) expone como “emociones y sentimientos no sólo pueden ser importantes en nuestra capacidad intuitiva de adopción de nuevas decisiones, sino que realmente pueden ser esenciales” (p. 192).

El fortalecimiento del liderazgo también es clave para la efectividad en las decisiones. Los líderes se enfocan en promover espacios de bienestar y salud. Está demostrada la relación entre liderazgo y disminución de respuestas inadecuadas a situaciones de estrés (Silla & Rodríguez, 2008; Casales, 2000). Los líderes con sus capacidades de inspiración, carisma, creatividad, sentido del compromiso y la ética, cuentan un mayor número de estrategias de afrontamiento adaptativas para el manejo del estrés. Es válido recordar, que una de las clasificaciones de liderazgo incluye el conocido *Laissez Faire*, el cual “es considerada la forma más inefectiva de liderazgo” (Nader & Castro Solano, 2007, p. 55). Entonces, claramente se debe apuntar al desarrollo de líderes transformacionales.

Si bien es cierto, el estrés ha evidenciado tener efectos positivos en la toma de decisiones. Las decisiones en momentos de crisis, bajo los efectos del aumento de cortisol, permiten dar respuestas inmediatas que pueden salvar el día; pero también se ha observado en este escrito que a largo plazo, las decisiones tomadas bajo los niveles de estrés pueden no ser las más acertadas. Las decisiones que en un momento de dificultad por medio de un análisis situacional pueden parecer correctas, al final pueden terminar no siendo costo efectivas, trayendo más consecuencias negativas de lo que se esperaba. Como expresa Ubierna (2010) “la respuesta de estrés, tan eficaz para hacer frente a los riesgos del aquí y ahora, interfiere con el aparato de toma de decisiones y nos predispone a las malas decisiones” (p. 1).

Entonces, La vida útil de una empresa dependerá de sus planes administrativos, su misión, visión y objetivos. Ante esto, las decisiones que se tomen son esenciales para el funcionamiento sincronizado. La responsabilidad en la toma de decisiones no se puede dejar a la deriva y la casualidad. Conociendo que ante una situación de cambio se presentan alteraciones fisiológicas como la ansiedad y estrés, no se puede dar ventaja a los efectos de los mismos. Por ello es indispensable

continuar en las organizaciones con la aplicación de todas las estrategias posibles para el control del estrés, desde los ámbitos personales de cada miembro de la empresa, hasta la creación de una perspectiva sistémica organizacional.

## Conclusiones

Como siempre fue el objetivo de este análisis, es importante recalcar la importancia del manejo de estrés y de la capacitación del personal en el tema. Esto sin duda maximizará y permitirá que el personal esté mejor preparado a la hora de tomar decisiones. La literatura es consistente sobre el particular, a mayor exposición, mejor respuesta realizará el equipo de trabajo.

En cuanto al estrés y fatiga laboral, es impostergable y sumamente necesario, que los patronos analicen sus políticas de trato al empleado. En pleno siglo XXI las políticas laborales de coacción y temor están completamente obsoletas. Las empresas se deben mover a procesos de trabajo inclusivos donde se tomen decisiones certeras a todos los niveles de la organización. De esta manera, no simplemente se evita el estrés laboral, sino que se maximizan recursos tan importantes como lo es el recurso económico, mayoría de la veces el más importante de los recursos.

Para finalizar, la pasada literatura permite que toda persona, no importa la posición que ocupe, en la escala jerárquica de cada organización, analice el proceso de toma de decisiones que realiza a diario. Así mismo, podrá encontrar novedosos planteamientos sobre los beneficios del estrés en la toma de decisiones, partiendo del hecho de que por lo general se habla de los efectos negativos que produce. También, podrá identificar herramientas valiosas para el control del estrés y como fortalecer la toma de decisiones, aspectos que puede aplicar en su lugar de trabajo como medidas innovadoras que aún no se han aprovechado y con ello favorecer la construcción de excelentes resultados organizacionales.

## Referencias

Arrendondo Trapero, F. G., & Vázquez Parra, J. C. (2013). Un modelo de análisis racional para la toma de decisiones gerenciales desde la perspectiva elsteriana. *Cuadernos de Administración*, 26(46), 135-158. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-35922013000100007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-35922013000100007&lng=en&tlng=es)

- Bathorski, M. (2012). *Developing situation awareness capacity to improve executive*. (Tesis doctoral, Pepperdine University). Recuperada de [https://www.academia.edu/15121862/developing\\_situation\\_awareness\\_capacity\\_to\\_improve\\_exec\\_judgment\\_dissertation](https://www.academia.edu/15121862/developing_situation_awareness_capacity_to_improve_exec_judgment_dissertation)
- Casales, J. (2000). Patrones de liderazgo, estrés y desempeño profesional en instituciones de salud. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2), 131-146.
- Duran, M. (2010) Bienestar psicológico: el estrés y la calidad de vida en el contexto laboral, *Revista Nacional de Administración*, 1 (1) 71-84.
- Driskell, J. E., & Salas, E. (2001). Group decision making under stress. *Journal of Applied Psychology*, 76(3), 473. Retrieved from <http://search.proquest.com.ezproxylocal.library.nova.edu/docview/213945524?accountid=6579>
- Fontana, D. (1992). *Control del estrés*. México: Manual moderno.
- Gunther, E. (2008). *The truth about making smart decisions*. United States: Pearson
- Gathmann, B., Schulte, F. P., Maderwald, S., Pawlikowski, M., Starcke, K., Schäfer, L., C., & Brand, M. (2014). Stress and decision making: Neural correlates of the interaction between stress, executive functions, and decision making under risk. *Experimental Brain Research*, 232(3), 957-73. doi:[http://dx.doi.org.ezproxylocal.library.nova.edu/10.1007/s\\_00221-013-3808-6](http://dx.doi.org.ezproxylocal.library.nova.edu/10.1007/s_00221-013-3808-6)
- Harvard Business School. (2006). *Toma de decisiones para conseguir mejores resultados*. España: Deusto.
- Harvey, N. (2001). Decision making under stress. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 246-249. Retrieved from <http://search.proquest.com.ezproxylocal.library.nova.edu/docview/199345022?accountid=6579>
- Hayashi, A. (2006). Cuando confiar en el instinto. *En la toma de decisiones*. Argentina: Harvard Business Review.
- Ivancevich, J., Konopaske, R., & Matteson, M. (2006). *Comportamiento Organizacional*. México: McGraw Hill.
- Kast, F. (1995). *Administración de las organizaciones*. México: Mc Graw Hill.
- Kowalski, K. & Vaught, C. (2003). Judgment and decision making under stress: an overview for emergency managers. *International Journal of Emergency Management*, 1(3), 278 – 289.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Martínez Roca.
- Lighthall, N., Sakaki, M., Vasunilashorn, F., Nga, L., Somayajula, S., Chen E., Samii, N., Mather, M. (2011). Gender differences in reward-related decision processing under stress. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 7 (4): 476-484.

- Mather, M., & Lighthall, N. R. (2012). Risk and reward are processed differently in decisions made under stress. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 36-41
- Mercado, P. & Salgado, S. (2008). Estrés en ejecutivos de medianas y grandes empresas mexicanas: un enfoque de desarrollo humano organizacional. *Estudios Gerenciales*, 24 (108), 15-36.
- Nader, M. & Castro Solano, A. (2007). Diferencias en los estilos de liderazgo entre líderes de alto y bajo nivel. Un estudio comparativo. *Perspectivas en psicología*, 4 (1), 51-58.
- Orrit, J. (2014). ¿Afecta el estrés a tu capacidad para tomar buenas decisiones? Recuperado de <http://www.prevencionintegral.com/comunidad/blog/tribulaciones-prevencionista/2014/11/09/afecta-estres-tu-capacidad-para-tomar-buenas-decisiones-0>
- Porcelli, A. J., & Delgado, M. R. (2009). Acute stress modulates risk taking in financial decision making. *Psychological Science*, 20(3), 278-283. doi:<http://dx.doi.org.ezproxylocal.library.nova.edu/10.1111/j.1467-9280.2009.02288.x>
- Rivas, L. M. (2013). *Decisiones Corporativas: Ilusiones de la sinergia y horizontes de la complejidad*. Colombia: Universidad del Rosario.
- Rivera, E. (2014). El síndrome de burnout y la eficiencia del personal de gerencia y líderes de la empresa familiar. El caso de la cadena comercial Sams Club Culiacán, México. *Firmy Rodzinne*. vol. 15, nr 7, cz. 3.
- Salgado, P. M., & Mejía, R. S. (2008). Estrés en ejecutivos de medianas y grandes empresas mexicanas: un enfoque de desarrollo humano organizacional. *Estudios Gerenciales*, 24(108), 15-36.
- Sapolsky, R. (2008). *¿Por qué las cebras no tienen úlceras? La guía del estrés*. España: Alianza Editorial.
- Silla, J., & Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del psicólogo*, 29(1), 68-82.
- Tomova, L., Von Dawans, B., Heinrichs, M., Silani, G. & Lamm, C. (2014). ¿Is stress affecting our ability to tune into others? Evidence for gender differences in the effects of stress on self-other distinction. *Psychoneuroendocrinology*, 43, 95-104.
- Ubierna, A. (2010). *Toma de decisiones. Extrapolación y estrés*. Recuperado de: <http://andresubierna.com/2010/toma-de-decisiones-extrapolacion-y-estres/#ixzz3spFkiVzG>
- Youssef, F. F., Dookeeram, K., Basdeo, V., Francis, E., Doman, M., Mamed, D. & Legall, G. (2012). Stress alters personal moral decision making. *Psychoneuroendocrinology*, 37(4), 491-498. doi:<http://dx.doi.org.ezproxylocal.library.nova.edu/10.1016/j.psyneuen.2011.07.01>
- Zuluaga, P. M., & Moreno, S. M. (2012). Relación entre síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement. *Psicología desde el Caribe*, (29), 205-227.

# **COLABORADORES NACIONALES**

# Normalización, subjetividad y alternativas al bajo rendimiento escolar<sup>1</sup>

**Forma de citar este artículo en APA:**

Molina Pertuz, V. L. y Cruz Bolaños, J. A. (2016). Normalización, subjetividad y alternativas al bajo rendimiento escolar. *Revista Poiésis*, 30-45.

Verónica Lucía Molina Pertuz \*, Jonny Alexander Cruz Bolaños \*\*

## Resumen

El “bajo rendimiento académico” es considerado un factor que promueve el fracaso y la deserción escolar. Si la vida escolar es un escenario de socialización, las experiencias de fracaso o deserción tendrán implicaciones directas en su subjetividad que pueden ser determinantes en la participación social. El presente estudio busca comprender los procesos de configuración de subjetividad, dentro del escenario de socialización de la escuela, en aquellos niños y niñas que afrontan la condición de ser catalogados en el rango de “bajo rendimiento escolar”, mediante la exploración de las Funciones Cognitivas Superiores (en adelante FCS) desde la Neuropsicología y la exploración del concepto de “sí mismo”. El estudio se ha llevado a cabo mediante la exploración de la FCS y la indagación sobre el concepto de sí mismos, en dos escenarios: “Exploración en condiciones evaluativas” y “Exploración en condiciones no-evaluativas”. Los participantes son niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y 8 años, que pertenecen a colegios de ampliación de cobertura de la Arquidiócesis de Cali.

## Palabras Clave:

Funciones Cognitivas Superiores, Subjetividad, Bajo rendimiento académico.

<sup>1</sup> Investigación Realizada con el apoyo de la Dirección de Investigación de la Fundación Universitaria Católica LUMEN GENTIUM, 2014-2015, Programa de Psicología, Grupo U-MANOS.

\* Psicóloga Magister en Psicología Social, Universidad del Valle, Especialista en Neuropsicología Infantil. Docente Investigadora de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Docente Universidad Cooperativa de Colombia

\*\* Psicólogo Magister en Psicología Social, Universidad del Valle. Docente Investigador de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Docente y Jefe de área de Psicología Social, Universidad Cooperativa de Colombia

## **Abstract**

The "Poor academic performance " is considered a factor that promotes failure and dropout. If school life is a stage of socialization experiences of failure or desertion have direct implications on their subjectivity which may be decisive in social participation. This study seeks to understand the processes of subjectivity settings within the scenario of socialization of school, those children who face the condition of being cataloged in the range of " Poor academic performance ", by exploring cognitive functions higher (hereinafter FCS) from the Neuropsychology and exploration of the concept of "self". The study was conducted by scanning the FCS and inquiry on self-concept in two scenarios: "Exploration in evaluative conditions" and "Exploration in non-evaluative conditions". The participants are children aged between 6 and 8 years, belonging to schools to expand coverage of the Archdiocese of Cali.

## **Keywords:**

Higher Cognitive Functions, Subjectivity, Poor academic performance.

# Introducción

El bajo rendimiento académico es un concepto que transita entre las búsquedas en las capacidades individuales de los sujetos y las interacciones sociales que se entretajan en los espacios de socialización, especialmente en el contexto escolar y en las instituciones que la representan. Es conocido el papel normalizador que cumplen las distintas instituciones en la sociedad, particularmente, la escuela promueve disciplina en el cumplimiento de horarios, deberes escolares, estimula comportamientos que considera son garantías para que el sujeto que está siendo educado “encaje” en la sociedad y contribuya a su sostenimiento.

La búsqueda de ese sujeto deseado, así como los procesos de disciplinamiento de quienes no “encajan”, constituye una de las tareas que debe asumir la escuela. Para ello, los procesos de medición y categorización a través de la evaluación, constituyen el mecanismo para determinar “Normalidad” y son la base para comprobar el éxito o el fracaso, no sólo de quienes son evaluados, sino también del proceso educativo.

En este contexto, es de gran interés para las instituciones, el proceso de evaluación, gracias a lo que se ha acordado socialmente pueden decir los resultados de dichas evaluaciones sobre el sujeto que es evaluado y de los procesos educativos, de modo tal que un buen proceso formativo debería reflejarse en el éxito de una mayoría de los educandos evaluados. Por el contrario, la minoría que “fracasa”, deberá ser diagnosticada y atendida de acuerdo a la condición que dicho diagnóstico señala, que en el contexto educativo podemos llamar “bajo rendimiento escolar” y que constituirían el grupo que sale de los parámetros de “normalidad”.

Se parte del precepto de que los niños y niñas con “bajo rendimiento escolar” han sido catalogados de este modo a partir de sistemas de evaluación tradicional, éstos al no cumplir el margen de normalidad, son etiquetados como quienes están fuera de las lógicas disciplinarias: no obedecen, no responden, no son hábiles, no son manipulables, no son obedientes, no son útiles y no se dejan normalizar y esto tiene un efecto directo en la subjetividad, especialmente en el concepto que construyen de sí mismo.

Estos procesos evaluativos establecen procesos de construcción de subjetividad, al designar y categorizar a los evaluados de acuerdo a su desempeño. El bajo rendimiento escolar, podría ser entendido no sólo como una condición específica ante un contexto específico de los procesos académicos y escolares o frente a determinadas competencias curriculares, sino como un universo de significados y relaciones en las que el sujeto designado con “bajo rendimiento escolar” se asume a sí mismo, asume su existencia y también la manera cómo los demás le asignan un lugar en el mundo, a partir de su condición.

## *Sujeto, subjetividad, disciplinamiento y rendimiento escolar*

Las categorías conceptuales utilizadas en la investigación hicieron referencia al Sujeto y los procesos en que se configura como tal, en el contexto de la escuela y dentro de ésta, los sistemas de evaluación y de normalización.

La manera de entender lo humano desde el proyecto Moderno, conlleva a procesos de planeación y proyección del sujeto deseado e idealizado para que construya la sociedad anhelada. Para lograrlo, la ideología moderna ha estado atravesada por un sinnúmero de estrategias de configuración social que han hecho presencia de manera sutil a lo largo de la historia determinando tipos de sujeto de acuerdo a las necesidades del contexto en un momento determinado. El sujeto deseado e idealizado se ha ido moldeando y configurando a partir de lo que se ha querido que sea.

Con el sujeto han ocurrido interrelaciones con su contexto histórico, que han dado forma a la persona, desde unos patrones basados en sistemas clasificatorios en la relación sujeto-contexto. Esta relación hace referencia al vínculo entre la unidad estructural de análisis y el entramado de relación que lo constituyen históricamente. El entramado de relaciones que se caracteriza por lo histórico y sus movimientos en la temporalidad, por las jurisdicciones que hacen el ordenamiento social, por el sistema de intercambio económico, por las formas culturales en las que se simbolizan los significados de la existencia, que se construyen en lenguaje, se expresa en los discursos y se materializa en prácticas cotidianas.

La posibilidad de plantear conceptualizaciones sobre el proceso de configurarse como sujetos (subjetividad), desemboca inevitablemente en el lenguaje internalizado que el sujeto usa para definirse y juzgarse a sí mismo. Hablar del sujeto es un mero recurso para entender lo humano, en condiciones occidentalizadas, el hombre se ubica ante una organización predeterminada del tiempo, del espacio y de las formas bajo una lógica relacionada con la normalización y a partir de esta, se han transformado históricamente diversas formas de autoridad para disciplinar los cuerpos, los comportamientos y todas las transacciones sociales posibles. Dadas estas condiciones, los sujetos están y estamos determinados por ello. Es casi obligatorio hacer uso de estas organizaciones que normalizan para lograr participar en la dinámica social.

El sistema de escolarización es una forma de disciplinar para cumplir objetivos de funcionamiento social. Es por ello que participar en el escenario del contexto social de la escuela, la cual es un sistema de normalización, adecuación y disciplinamiento, resulta necesario para poder ser parte en el espacio llamado sociedad. En ese sentido, la experiencia en la escuela influye en la formas como se construye el "sujeto consciente" y en las formas como se desarrollan las posibilidades de funcionamiento cognitivo superior (esta es una manera de nombrar todas las posibles formas en las que el cerebro permite experiencias abstracta como el pensamiento, el lenguaje, etc.)

A pesar de las duras críticas que históricamente ha enfrentado la escuela en las experiencias que ella provee, no pretendemos asumir una actitud pesimista: hay que reconocer que hemos aprendido a necesitar de la escuela como ente regulador de un orden necesario. De igual forma, se debe tener en cuenta que a pesar del carácter alienante de algunas instituciones, se debe reconocer que nadie está alienado totalmente, y como lo propone Michel De Certeau (1996), al referirse a los "Puntos de tensión o quiebre de la cultura hegemónica", las personas buscan modos de revertir los efectos negativos de las relaciones que sobre ellos se tejen, son capaces de deconstruir y subvertir incluso, los mecanismos de control social alienantes, hacia modos de relación más dignos.

Es necesario reconocer los aportes del espacio socializador de la escuela, el cual constituye un campo de oportunidades de interacción. Los recursos otorgados en la escuela hacen que el sujeto participe en la configuración de sí mismo y de los otros desde determinadas características y aunque desde su modelo más tradicional pareciera aportar muy poco en la formación integral del sujeto, la posibilidad de tener acceso a la información y de interactuar con otras personas hacen de ella, un contexto de interacción constituyente de la vida de los seres humano: se crean amistades, se generan situaciones de aprendizaje y situaciones de interacción, de construcción personal y de lazos significativos, de identificación (positiva o negativa) con pares, docentes y directivos, el encuentro y desencuentro con el otro, con el poder, la norma, con la carga valorativa, etc.

Los procesos de homogenización social que llevan a cabo las instituciones, se materializa en los procesos de normalización, los cuales se cumplen a través de sistemas disciplinarios. En ello existe una práctica ritualizada que permite medir el nivel de adecuación a la normalidad: exámenes. Desde el momento de la fecundación se inicia un proceso de monitoreo sobre los comportamientos y destrezas, se evalúan la normalidad en las características física, se cuantifica su peso y tamaño con medidas arbitrarias pero ampliamente aceptadas.

Al momento de iniciar el proceso de escolarización también se está expuesto al examen, que mide el nivel de conocimientos. Según Foucault (2002), el examen es un dispositivo disciplinario altamente ritualizado en el que se unen la ceremonia del poder, la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. Aquellos sujetos que "no obedecen", "no son hábiles", están fuera de las lógicas disciplinarias porque no pueden ser normalizados, se les individualiza para marcar en ellos una clara exclusión y a partir de allí se generan sutiles castigos sociales; micropenalidad por no cumplir con los objetivos de la normalización que implica pequeñas humillaciones y privaciones menores o mayores.

Los sujetos con "bajo rendimiento escolar" han recibido esta categoría que los define, como consecuencia de haber perdido los exámenes que evaluaron su capacidad de dar respuestas correctas, de acuerdo a una norma establecida. (Será necesario buscar otros recursos lingüísticos para referirse a este grupo de sujetos sin tener que reafirmar la categoría evaluativa).

Una de las penalidades por el incumplimiento de estándares, tiene que ver con las exclusiones. Discriminar es una acción que está muy ligada a formas de relación humana de tipo social. Discriminar le permite al ser humano tomar decisiones frente a lo que quiere o a lo que evita, lo que incluye y lo que excluye. Visto de este modo, la tendencia a excluir a otros se traduce en la posibilidad de pertenecer o ser parte de algo: es necesario para pertenecer, establecer criterios de discriminación que permitan o garanticen la homogeneización y por ende, la exclusión de aquello que no pertenece al grupo homogeneizado, ocasionando que quien quiera sentirse parte de algo, termine discriminando y excluyendo.

El ordenamiento social siempre ha existido, sin embargo a partir de la modernidad, la penalidad deja de aplicarse como formas de castigos abominables al cuerpo físico y se opta por una penalidad incorpóral que afecta más la interacción social que al cuerpo. Los nuevos castigos deben actuar sobre el pensamiento y la voluntad. El cumplimiento de estándares, activa dispositivos sociales en los que está ampliamente permitida la micro-penalidad. Burlas, señalamientos, estigmatización, etc. generan en el sujeto y para la sociedad, la urgencia de acceder a la normalidad; la exclusión es un limitante en lo que se puede llegar a ser.

En todo proceso evaluativo podríamos decir que hay una finalidad política que está determinada por un proceso de calificación que es histórico y tiene que ver con lo económico. Se relaciona con el discurso de efectividad, de control, de calidad. Entonces los sujetos deben comportarse como empresas, como lo sugiere Ball (2013): “Requiere que se construya y se complete un nuevo ser a manera de persona con carácter empresarial, un tipo de ciudadano, de trabajador y de aprendiz” (p. 111).

Dentro de estos procesos evaluativo, Sánchez-Serrano citando a Rivera (2015), explica que el rendimiento se puede comprender desde la visión tradicional o desde una visión más actual. La visión tradicional (intelectualista) ve el rendimiento escolar exclusivamente como producto: las calificaciones y la conducta, en el que las buenas calificaciones son entendidas como el éxito escolar y las malas como el fracaso escolar (que en una perspectiva determinista llevará al fracaso en la vida), es decir, se equipara rendimiento escolar a rendimiento académico.

Bajo estas condiciones podría afirmarse que el cumplimiento de estándares académicos es una tecnología de subjetividad. Lo que el sujeto debe ser lo determinan los objetivos de la disciplina y se miden en los resultados de la evaluación. Aunque en una visión actual de lo que se ha denominado “bajo rendimiento”, que pretende ser inclusiva, se entiende éste como: “proceso multidimensional relacionado con los fines de la educación: políticos, científicos, humanísticos, históricos y estéticos; es una educación para el pleno desarrollo de la personalidad y el desarrollo de valores religiosos, éticos y estéticos (Ibíd. 2015. p. 42).

Aún con esta definición inclusiva, para todos aquellos sujetos que no han cumplido los estándares, se han creado categorías clasificatorias como lo son, en el caso de las instituciones educativas actuales y en nuestro contexto: las aulas de aceleración del aprendizaje o *aula brújula*, que deben existir por mandato nacional, en todas las instituciones educativas. La metáfora de un “aula

brújula”, remite a un espacio en el que se deben ubicar a los estudiantes que están “perdidos”, que requieren “orientación”, “deben tomar un rumbo”, etc. Se constituyen en espacios que pretenden que los estudiantes del “aula brújula” queden en un tiempo corto, al mismo nivel de la mayoría “de estudiantes normales”. Para ello, los estudiantes con bajos rendimiento académico, deben ser separados de los demás, por lo que las “aulas brújula” pueden ser entendidas como procesos de segregación. Esto se justifica puesto que la categoría “bajo rendimiento” ha sido construida dentro de los procesos disciplinarios con el fin identificar en forma individual, a aquellos que no cumplen el nivel mínimo de destrezas en el aprendizaje.

Aquellos sujetos que “no obedecen”, “no son hábiles”, están fuera de las lógicas disciplinarias porque no pueden ser normalizados, se les individualiza para marcar en ellos una clara exclusión y a partir de allí se generan sutiles castigos sociales; micropenalidad por no cumplir con los objetivos de la normalización, que implica pequeñas humillaciones.

Todo acto de micropenalidad tendrá un efecto en la subjetividad, especialmente en el concepto que construye el sujeto de sí mismo.

## Metodología

*“Concepto de sí y funciones cognitivas superiores: una mirada no normalizadora al bajo rendimiento”*, se trató de una investigación de tipo exploratoria, para la cual se planteó un método de tipo Mixto, de Triangulación con un modelo de convergencia (Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. 2007), a través del cual se buscó conocer los puntos de intersección entre la construcción del concepto de sí mismos y el funcionamiento cognitivo superior, tomando datos cualitativos y cuantitativos. La exploración se realizó con niños-niñas que presentan “bajo rendimiento académico”, en rango de edad entre 6 y 8 años, y que estudian en los Colegios de Ampliación de Cobertura de la Arquidiócesis de Cali, en la Comuna 21 de esa ciudad.

La recolección de la información estuvo dividida en dos fases. La *Fase I*, fue denominada exploración de las Funciones Cognitivas Superiores y del concepto de sí mismo en condición Evaluativa. La *Fase II* estuvo denominada exploración de las Funciones Cognitivas Superiores y del concepto de sí mismo en condición No-evaluativa. El escenario de exploración “evaluativa”, se caracterizó por presencia de la figura de autoridad explícita por parte del adulto respecto a un desempeño de los participantes.

El escenario de exploración “No-evaluativa”, se caracterizó por una forma de relación basada en la exploración sin calificación explícita de las diversas posibilidades de respuesta del participante. En ambas situaciones de exploración (“evaluativa” y “no evaluativa”) se llevaron a cabo entrevistas con preguntas abiertas para propiciar los relatos que hicieran referencia sobre el “sí mismo” de los participantes.

El proceso de Sistematización y análisis de la información inició con el análisis individual y pormenorizado de cada una de las exploraciones realizadas por los participantes: análisis del acierto y del error, del cual surgieron datos cuantitativos que correspondieron a los puntajes directos. Estos fueron convertidos a Puntuación T, utilizando los baremos de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil-ENI (Matute, Rosselli, Ardila y Otrosky. 2007).

Para el análisis de la información cualitativa proveniente de las entrevistas, los relatos directos de los participantes, se establecieron 4 categorías de análisis, datos que fueron sometidos a la técnica de análisis de contenido categorial. Los resultados cualitativos y cuantitativos fueron comparados y contrastados. A partir de interpretaciones e inferencias soportadas en los datos se da respuesta a la pregunta sobre el concepto de sí mismos y el funcionamiento cognitivo superior, se identifican las diferencias y/o similitudes entre las experiencias que normalizan y evalúan y aquellas experiencias que intentan explorar sin normalizar.

## Resultados

En primera instancia se exploró el funcionamiento cognitivo superior (FCS) de los niños y niñas participantes en los dos escenarios de exploración. En segunda instancia se exploró en los relatos de los participantes, los elementos discursivos referentes al concepto de sí mismo. Se visibilizaron las similitudes y/o diferencias halladas según el escenario de exploración. En tercera instancia se resaltan los casos que cualitativamente se consideran relevantes con relación a las particularidades halladas en el desempeño de los participantes en cuanto a las funciones cognitivas y el concepto de sí.

A partir de la comparación de los desempeños obtenidos en los dos escenarios de exploración, se presenta en la Tabla 1, el escenario de exploración donde cada participante obtuvo un mejor desempeño.

**Tabla 1**

<i>Escenario de exploración con mejor desempeño</i>	
S1	No evaluativa
S2	No evaluativa
S3	No evaluativa
S4	No evaluativa
S5	Caso especial
S6	Igual
S7	No evaluativa
S8	Caso especial
S9	No evaluativa
S10	Igual
S11	No evaluativa
S12	No evaluativa
S13	Igual

S14	No evaluativa
S15	No evaluativa
S16	Igual
S17	Igual
S18	Igual
S19	No evaluativa
S20	Igual
S21	No evaluativa
S22	No evaluativa
S23	No evaluativa
S24	No evaluativa
S25	No evaluativa
S26	No evaluativa
S27	No evaluativa

La Tabla 2. Corresponde a la representación porcentual de estos resultados. De allí se puede explicar que los mejores desempeños estuvieron en el escenario de exploración No-evaluativa.

**Tabla 2**

	No Evaluativas	Igual	Evaluativas	Casos Especiales
<b>Total casos comparados=27</b>	18	7	0	2
100%	67%	26%	0%	7%

Durante la revisión detallada de las respuestas, se fueron descubriendo elementos que condicionan un tipo desempeño. En el rol de "evaluadores", se experimenta que, cuando se opta por una forma de relación de autoridad sobre el otro, la visión es sesgada, limitada y arbitraria. En cambio, si se opta por una posición de relación paciente, abierta, con confianza en "Sí y en el otro" para llegar a la meta, entonces la visión sobre el otro y sobre Sí mismo es más amplia. En este sentido, es relevante tener en cuenta aspectos como el nivel de maduración cognitiva del niño y las herramientas con las que afronta las tareas que se le presentan.

Según los resultados, se hallaron diferencias significativas en cuanto al desempeño de los participantes. Cabe resaltar que este fenómeno no se da porque cambian las habilidades del participante, sino porque cambia el lente de observación, del proceso y de la meta, los cuales están direccionados por el adulto.

En el caso de la exploración de las Funciones Ejecutivas (dentro de las Funciones Cognitivas superiores), se observó que el número de repeticiones de respuestas erróneas fue alto. Esto no solo implica el funcionamiento cognitivo del participante, sino del sistema social en el cual ha aprendido a usar dichas funciones. Cabe preguntarse: ¿es un problema ejecutivo en los participantes?, o ¿será que su ambiente de estimulación es tan pobre que no le invita a buscar alternativas de asociación para aproximarse a nuevas respuestas? Lo interesante de ello, fue que el tipo de error estuvo asociado a la repetición de la misma estrategia de respuesta, es decir que "se equivocaban siempre

de la misma forma". Es ante estos hallazgos que se insiste en que la visión del que tiene el poder y la autoridad deben ser transformadas a la hora de emitir un juicio sobre el otro, que está en una posición de vulnerabilidad, con relación al poder.

Experiencias registradas en los diarios personales de los investigadores, movilizan estos cuestionamientos. En el rol de Expertos y de autoridad frente a los niños y niñas, donde hubo 85 referencias como: "presenta indicios de déficit cognitivo", representa el reconocimiento de los condicionamientos sobre la idea que debe hacer un estándar de normalidad. Sin embargo, en el ejercicio de monitorear dichos condicionamiento, se insiste en propiciar relaciones horizontales con ese otro (que ha sido llamado "niño"), siendo cuidadosos con la identificación de las formas en las que el "niño" está percibiendo-aprehendiendo el mundo.

Otra de las experiencias tomadas de los diarios personales, que son la muestra de movilización de estos condicionamientos, hace referencia a: "bajos niveles atencionales". Utilizar el poder que en el rol de adultos se tiene, para determinar cuánto es el tiempo que el otro debe mantener focalizada su atención ante el estímulo que arbitrariamente es escogido. De ello se reflexionó que el tiempo de focalización de la atención no debería ser juzgado, especialmente si se ha escogido arbitrariamente el estímulo sobre el cual debe adherirse. Son las negociaciones en la interacción las que cobran un valor determinante.

## *Discusión de resultados*

Hablar de la realidad como una construcción social, hace referencia a que es a partir de los discursos, de las narraciones sobre el mundo, o sobre el mundo que se desea mostrar como real, en donde surgen las teorías, los conceptos, las definiciones y como consecuencia de ello, se institucionalizan en la cotidianidad en la cual está inmerso un sujeto, que toma dichos relatos para explicar su mundo. Posicionar la realidad como una construcción social es declarar una batalla contracorriente, la cual implica la coherencia interna y externa de lo que ha aprendido que es "verdad", y de lo que puede ser reconfigurado hacia formas alternativa de nombrar cada experiencia y fenómeno de su materialidad más cercana. Incluso, implica estar alerta a cada posibilidad de modificación, reactualización en sí misma, o redefinición de las creencias de sí mismo.

Asumir que la realidad es una construcción social, es más que una corriente de pensamiento. Es un posicionamiento ante la realidad, el cual trasciende el ámbito académico, y determina formas de interacción con el mundo circundante. Obliga a repensar que todo lo que se creía que estaba dado sobre los fenómenos sociales, tales como "La obesidad", "la anorexia", "la drogadicción", "la violencia", "el desplazamiento", y en el caso particular del presente estudia: del bajo rendimiento académico, puede ser abordado de un modo distinto, orienta nuevas formas de relación y abre posibilidades de transformación. De igual forma, implica un trabajo de participación orientado a nuevas formas de relación, desde el lenguaje inicialmente, para luego llevarlas al plano material de la experiencia de contacto con un ente específico, sobre el que se refleja el fenómeno (el sujeto, el grupo, la institución, la política, etc.).

Los relatos elaborados por los participantes, consistieron en enunciados cortos en extensión pero con contenidos significativos para dar respuesta a la pregunta sobre el concepto que tienen sobre sí mismo, como una forma de aproximación a los procesos de construcción de subjetividad en el ámbito disciplinar escolar. El sistema de normalización amerita ser reevaluado, la organización del tiempo, del espacio, del cuerpo, de los lenguajes, está solicitando cambio en los escenarios educativos. Si bien el examen es una forma práctica para la disciplina y la normalización, los resultados evidencian que las formas de relación deben ser transformadas para que los resultados en el escenario de la educación regular puedan ser diferentes.

Tal como lo plantea, Ferreiro (2015): El sistema escolar es de evolución muy lenta. Históricamente ha sido muy poco permeable a cambios que la afectaban. Siempre ha sido muy resistente a las novedades que no fueron generadas por ella.

En el análisis de los resultados cualitativos, se propuso la categoría Sí mismo, como la capacidad para referir las acciones, intenciones, deseos, valoraciones, etc., que el sujeto evidencia en su discurso frente al contexto de la presente investigación, donde la temática de "Rendimiento escolar" y "procesos evaluativos" suscitaron que dichos sujetos se manifestaran de modo verbal ante ello, lo cual permitió identificar algunas subcategorías de "Sí mismo" que corresponden a las distintas instancias enunciativas en las que se producen los discursos:

- Referencia de Sí Mismo, desde Sí: el enunciatario hace referencias de Sí mismo ubicándose como autor y responsable de su discurso.
- Referencia de Sí Mismo, desde otro: se hace referencia a Sí mismo, desde otro enunciatario. El sujeto puede acudir a los discursos de un otro para hacer referencia a definiciones de sí mismo o a posturas y opiniones frente a un tema.
- Referencia del otro desde Sí mismo: corresponde a discursos en los que el sujeto hace referencia a lo que piensa, cree, siente, etc., en relación al otro.
- Ausencia de verbalizaciones o silencios: el sujeto no enuncia discursos ante las temáticas específicas planteadas por el investigador.

Las diferencias significativas en los enunciados evidencia una tendencia hacia lo apreciativo, hacia lo positivo, en el escenario donde había ausencia de objetos que pusieran barreras en la relación. El hecho de no utilizar un escritorio para establecer la relación marcó una posibilidad de apreciar en los participantes, su propio desempeño en términos positivos, expresando las expectativas sobre los resultados en las actividades realizadas en discursos bajo posturas optimistas. Resaltar el hecho de que el tema de "evaluación", es descrito a partir de situaciones de fracaso y bajo sentimientos de tristeza, y que se asocian con un menor número de verbalizaciones sobre el sí mismo, muestran que la forma de relación entre el maestro y estudiante, con accesorios de autoridad, regulación y control, condiciona los desempeños.

Otro de los hallazgos relevantes están en el hecho de recordar los fracasos en sentido negativo, lo que se presentó con alta frecuencia en el escenario de relación que evalúa, sin embargo, las formas de relación menos artificiales permitieron expresiones sobre la experiencia centradas en las motivaciones y emociones, con menos preocupaciones sobre el desempeño, donde los niños evaluados se ubicaron desde el disfrute, con verbalizaciones que describen una posición optimista sobre el desempeño, es decir, se amplían las expectativas sobre el buen desempeño que se puede alcanzar. No debe desconocerse que algunos participantes identificaron en la situación evaluativa una forma natural para crear una relación basada en la obligación de comprometerse con la actividad, sin embargo fueron aquellos que no percibían dificultades en los desempeños propios.

## Conclusiones

El concepto de sí está en el lenguaje y los procesos de alfabetización, es una forma de lenguaje más compleja, sobre la cual se albergan mayores recursos para definirse. La alfabetización facilita la integración social.

El “bajo rendimiento” como problemática de la educación en las escuelas, nunca va a cambiar si no se transforman las formas como se construye el “buen rendimiento académico”. Las narrativas tradicionales sobre lo que está bien y lo que está mal, o sobre lo que se debe saber y lo que no se debe saber, sobre las formas como se debe evaluar, son las que deben ser transformadas hacia narrativas abiertas sobre el aprendizaje, el conocimiento y del ser humano en general.

Las categorías de estudiante, maestro, enseñanza, conocimiento, etc. Propias del contexto escolar, llevan implícitas formas de relación basadas en los roles que cada uno debe cumplir: El maestro da instrucciones y el estudiante debe seguirlas; el maestro pregunta y el estudiante responde; el maestro evalúa y el estudiante es definido según el resultado de dicha evaluación. Si las relaciones de poder, control y dominación predominan en los sistemas de interacción, y acarrear efectos de exclusión, es indispensable re-pensar las formas de relación basadas en la “reverencia recíproca”, que permite aprendizajes permanentes para todos los que participan en la interacción.

Los sujetos llamados “maestros” y “estudiantes” están puestos en un escenario oficial de formación y adoctrinamiento aparentemente necesario y naturalizado como lo es la escuela. La escuela funciona bajo un sistema de relaciones “bienintencionado”, basado en la normalización y clasificación de comportamientos y conocimientos que deben ser adquiridos. La escuela es un sistema de interacción, basado en lenguajes y puesto en prácticas específicas que se reproducen durante un tiempo determinado (pueden ser varios siglos) y se van reactualizando lentamente. En estos procesos de enseñanza pre-diseñados en el plan de estudios, los fenómenos lingüísticos presentes en la oralidad y los fenómenos escritos del lenguaje, quedan supeditados a la mera enseñanza técnica de la lecto-escritura (codificación y decodificación).

Este proceso técnico de alfabetización distanciado de la profundidad lingüística, tiene implicaciones directas sobre los recursos internos de los sujetos “niños” (categorizados como estudiantes), para poder poner en las palabras una definición del mundo y un conjunto de posibilidades para definirse a sí mismos. Entender y de-construir esos discursos sobre la enseñanza y específicamente la alfabetización, hacia discursos abiertos para abordar el lenguaje desde múltiples perspectivas, especialmente para aquellos sujetos que no se acomodan a una dinámica escolástica, y que al pasar por el ritual de la evaluación van incumpliendo las expectativas quedando en el lugar de los “otros no aptos”. Es necesario hablar de otro modo, pensarse el espacio de interacción que se vive en la escuela y su correlación con la constitución de subjetividad, puesto que esto es también determinante para la constitución de sujetos dinamizadores del cambio social necesario para una sociedad más digna y en paz.

Las categorías y conceptos que surgen de este ejercicio (bajo rendimiento académico, fracaso escolar, indisciplina, deficiencia, nivelación escolar, aulas brújula, etc.) no corresponden a un discurso unificado que las defina objetivamente, sino que por lo contrario, están atravesadas por una disparidad de ideas y conceptos, y son productoras de subjetividad. La heteroglosia, un concepto introducido por Mijaíl Bajtín en la lingüística y la filosofía del lenguaje, parece describir mejor lo que ocurre en el entramado de relaciones que se tejen en el contexto escolar en relación a dichas categorías: la Heteroglosia se entiende como la posibilidad de existencia múltiple, de muchos discursos que se instalan en relaciones asimétricas de poder, que aparecen de modo simultáneo e inscrito tanto en las voces como en las prácticas corporales y en los distintos textos, construidos en la interacción.

Para Mijaíl Bajtín (1991), se establece una nueva relación dialógica de la palabra que al entrar en contacto con otras voces, otros tonos, provocará una interacción viva, intensa, fenómeno propio de toda palabra y del lenguaje humano, una suerte de plurilingüismo social. La palabra encuentra siempre un objeto hacia el cual orientarse, a veces impregnado de condicionamientos, “ya contestados” o por el contrario, de voces y acentos ajenos (Cruz, 2014, p. 67). La palabra entonces entra en ese medio agitado y tenso (desde el punto de vista dialógico, de las palabras, las valoraciones y de los acentos ajenos), se entrelaza en complejas relaciones, se une a algunas voces, rechaza otras, hasta construir una imagen completa, plena de resonancias dialogísticas. La palabra viva que pertenece al lenguaje hablado está orientada directamente hacia la futura palabra-respuesta. Provoca su respuesta, la anticipa y se construye orientada a ella.

En ese sentido, Bajtín se aleja de las concepciones tradicionales en las cuales las palabras-técnicas y científicas no pueden dejar de orientarse hacia lo que es conocido de antemano, hacia la opinión general, por el contrario, reconocen el efecto activo de las palabras y por tanto de las categorías, donde no solo ocurre un traslado de información o concepto a partir de dichas categorías, sino que ocurre una interacción, una acción directa sobre el otro: la palabra es viva, histórica, produce subjetividad. En este orden de ideas, el efecto de las palabras “bajo rendimiento” genera una realidad de exclusión desde el lenguaje; los “malos” estudiantes están puestos en otro lugar desde el lenguaje y esas palabras construyen realidad tanto en la dinámica social como en el desarrollo de la subjetividad.

La palabra se encuentra con la palabra ajena y no puede dejar de entrar en interacción viva, intensa con ella. Bajtín sugiere que sólo "el mítico Adán, el Adán solitario, al abordar con la primera palabra el mundo virgen, que todavía no había sido puesto en cuestión, pudo de verdad, evitar totalmente en relación con el objeto, esa interacción dialogística con la palabra ajena". Esto no pasa con la palabra humana histórico-concreta, que solo de manera convencional y hasta cierto punto, puede sustraerse a ese fenómeno. (Bajtín, 1991, p. 46, Citado por Cruz, J., 2014. p. 101) a partir del pensamiento de Bajtín y particularmente del concepto de polifonía, el texto se va a concebir como un suceso dialógico caracterizado por su naturaleza ambigua y no neutral, por la versatilidad significativa del lenguaje en la proyección dialógica del "yo" social. El proceso de configurarse como sujetos (subjetividad), en el que la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento (metacognición) desemboca inevitablemente en el lenguaje internalizado que el sujeto usa para definirse y juzgarse a sí mismo, estará determinado por lo "social".

Este espacio de los "social" en la escuela puede ser vivenciado desde conexiones lingüísticas alternativas, que repercuten en alternativas a la auto-definición del sujeto. Para lograr un cambio en la problemática del "bajo rendimiento", se propone participar en una dimensión esencial: mostrar el efecto que tiene cuando se transforman las relaciones entre el "estudiante-maestro", hacia "sujeto-sujeto", en el que cada uno tiene elementos para contribuir a la formación del otro sujeto. Desde el rol del sujeto "adulto", posee elementos ya adquiridos sobre los códigos orales y escritos de la lengua, que son indispensables para definir el mundo, a sí mismo y para la integración social. Desde el rol de sujeto "niño", posee un universo de posibilidades para mostrar nuevas perspectivas para que el sujeto "adulto" defina su mundo, se defina a sí mismo y su participación en la dinámica social.

En este orden de ideas, las alternativas surgen desde las posibilidades de transformación en las formas de relación entre "maestro-estudiante" hacia "sujeto-sujeto" para compartir saberes sobre los códigos orales y escrito de la lengua, al igual que para construir amplios puntos de referencias para hablar sobre el mundo y sobre sí mismos, dentro del constante proceso de construcción de subjetividad.

Incluir los saberes que aportan la lingüística y dentro de ellas las narrativas, la literatura, la psicolingüística, unido a los aportes de la educación popular amplía el panorama de actuación. En La narración, explicada por Bruner (1995) como una herramienta que permite acceder al pensamiento que los sujetos construyen de sí mismos y del mundo en el que viven (subjetividad). La narración es una forma mediante la que el sujeto construye su contexto cultural y se ubica en él, lo dota de un "conjunto de herramientas culturales" que le permiten comprender y organizar las diferentes narraciones presentadas en su entorno, las heteroglosias en términos de Bajtín. La realidad de cada ser humano está atravesada por la narración que él crea de su propia historia y es en esta narración en la que construye y reorganiza su experiencia en un esfuerzo por hacerla inteligible, es decir, por encontrarle sentido, una razón de ser a su existencia.

Dicho en otros términos, la narración actúa como un eje articulador sobre el que se tejen las distintas experiencias que el sujeto ha tenido a lo largo de su vida, así, la manera como cuenta las historias de su vida y sus experiencias le permite estructurar la identidad personal y el concepto

de sí mismo. En este sentido Bruner afirma que la realidad psíquica predomina en la narración. Las constantes experiencias y exigencias que el contexto plantea, llevan al sujeto a realizar una permanente reformulación de los argumentos que conforman la trama de su vida. De este modo, el Yo se constituye a través de esas experiencias personales que se dan en un continuo histórico que comprende el pasado, el presente y las ideas en torno a lo que será el sujeto en un futuro.

Logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla. Estamos en medio de nuestras historias y no podemos estar seguros de cómo van a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vidas. El Yo, por consiguiente, no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido sino también previsiones de lo que uno va a ser. (Polkinghorne, citado por Bruner (1990), p. 114).

Ricoeur (1995) plantea que la identidad personal (subjectividad) sólo se puede pensar dentro de la dimensión temporal de la existencia humana. El relato al ser una representación de acciones entrelazadas en una secuencia de hechos, está basado en la manera de vivir la realidad de los sujetos y contiene su conocimiento práctico sobre el mundo. Este autor afirma que hay una relación mimética entre el orden de la acción y el de la vida presente en toda configuración narrativa y que se realiza en una "refiguración" de la experiencia temporal. De esta forma, el relato se convierte en un poderoso medio de conocimiento de la subjetividad. Es posible reconocer cómo el lenguaje ofrece un conjunto de instancias vacías de sentido que se llenan con la subjetividad del locutor que se enuncia a sí mismo como *yo* en la instancia de su discurso, instaurando un signo particular, pero móvil, que puede ser utilizado por todos los hablantes, pero que se carga de un sentido único cada vez que se emplea en el ejercicio del lenguaje. Ahora bien, la conexión entre los códigos orales y escritos del lenguaje que deben ser aprehendidos por los sujetos, pueden ser mediatizados por medios de las narrativas, en escenarios de relación "sujeto-sujeto".

## Referencias

- Bajtín, M. (1991). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus Humanidades, Editores.
- Ball, S. (2013). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagógica. *Educación y Cultura*. 100, 107-119.
- Bruner, J (1995) *Actos del significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cruz, J. (2014) *Las metáforas de la intervención social: una aproximación a la comprensión del asistencialismo social*. (Tesis de Maestría en Psicología). Universidad del Valle, Instituto de Psicología, Cali.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Buenos Aires: Giard Luce editorial.
- Ferreiro, E. (2015). *Si los docentes no leen, son incapaces de transmitir el placer de la lectura*. Recuperado de: <http://canalcultura.org/2015/01/21/si-los-docentes-no-leen-son-incapaces-de-transmitir-el-placer-de-la-lectura/>
- Foucault, M (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Matute, Rosselli, Ardila y Otrosky. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil*. México D.F: Manual moderno.
- Ricoeur, P. (1995.) La Metáfora y el Símbolo. *En, Teoría de la Interpretación*. México: Ed. Siglo XXI.
- Rivera (2015). Rendimiento escolar, crianza, origen étnico y agentividad. *Integración Académica en psicología*, 3,9. Recuperado de: <http://integracion-academica.org/18-volumen-3-numero-9-2015/108-rendimiento-escolar-crianza-origen-etnico-y-agentividad>

# Responsabilidad de la psicología en la conformación de los derechos humanos

**Forma de citar este artículo en APA:**

Bonilla Montenegro, D. A. (2016). Responsabilidad de la psicología en la conformación de los derechos humanos. *Revista Poiésis*, 46-50.

Daniel Andrés Bonilla Montenegro\*

## Resumen

Existe cierto interés en el tema de los derechos humanos al punto que se ha generalizado su uso en diferentes esferas tanto cotidianas como académicas. Por esto, El texto hace una reflexión frente al que hacer de la psicología y la vinculación de los derechos humanos en la práctica profesional.

## Palabras clave:

Psicología, Derechos Humanos, Intervención.

## Abstract

There is some interest in the subject of human rights to the point that has been widespread use in different spheres both every day and academic. The text reflects about which make psychology and linking human rights in practice.

## Keywords:

Psychology, Human Rights, Intervention.

\* Psicólogo Fundación Universitaria Konrad Lorenz, especialista en Gerencia social Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) Magister en Estudios culturales Universidad Nacional de Colombia (Est). Docente cátedra Konrad Lorenz Fundación Universitaria y Universidad de Cundinamarca. Correspondencia: daniela.bonillam@konradlorenz.edu.co; danabonillamon@unal.edu.co

# Introducción

Los derechos humanos han sido ubicados teóricamente desde diferentes lugares y han servido como un mapa frente a problemáticas dentro de lo ético, político, moral, cultural entre otros, que se puedan vincular al comportamiento de los seres humanos. La versión que conocemos de los derechos humanos en la actualidad ha surgido a partir de una serie de convulsiones durante la historia que han permitido que la concepción occidental se perpetúe en nuestros días; esto es visible a partir de las ideas de universalidad implícita en estos principios que permiten que se consoliden como un referente para el hombre moderno.

Además de esto, encontramos que la historia de los derechos humanos es paralela a la conformación de sociedades. O por lo menos podemos referenciarlos de acuerdo a las necesidades que los seres humanos han comprendido como indispensables para asegurar una convivencia relativamente adecuada.

Camino & Mendoza (2010) ejemplifican algunos hitos de la configuración de los derechos humanos:

La Declaración de los Derechos de 1689, resultado de la revolución gloriosa en Inglaterra; la Declaración del pueblo de Virginia en su lucha por la independencia de 1776; y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano como corolario de la Revolución francesa de 1789. (p. 88)

Los ejemplos anteriores, ubican la historia de los derechos humanos en ciertas coyunturas que han permitido fortalecer la idea de la universalidad de estos principios puesto que surgen para que los seres humanos puedan convivir adecuadamente o por lo menos garantizar su supervivencia en comunidad.

## *Acercamiento a los derechos humanos*

Los derechos humanos han sido un campo de trabajo y de análisis desde diferentes disciplinas, como por ejemplo el Derecho, pero el interés de este texto es ubicar a los derechos humanos dentro del campo de acción de la psicología. Para esto, se debe en primer lugar referir alguna definición sobre derechos humanos.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2013) los define como “Garantías esenciales para que podamos vivir como seres humanos. Sin ellos no podemos cultivar ni ejercer plenamente nuestras cualidades, nuestra inteligencia, talento y espiritualidad” También encontramos que “los derechos humanos se basan en el principio de respeto por el individuo. Su suposición fundamental es que cada persona es un ser moral y racional que merece que lo traten con dignidad “. (UHR, 2008).

Además de esto:

Los derechos humanos (DDHH), se entienden como el conjunto de valores intrínsecos a la persona humana, que le son inherentes, que lo hacen digno, incluso desde antes de su nacimiento y que le tendrán que ser respetados sin distinción de su condición de género, raza, credo religioso o político, condición social, pensamiento, etnia, cultura o cualquier otra condición (Hernández, 2010, p. 417).

Conforme lo anterior, se reconoce la expansión de estos principios en diferentes grupos o poblaciones, incluso se puede lograr involucran nuevas ciudadanía frente al contenido de los derechos humanos. Por ejemplo, la búsqueda de los derechos desde la comunidad LGBTI o el reconocimiento de comunidades ancestrales, como también, “los derechos del niño, de la mujer o del refugiado. Incluso, como parte de esta evolución expansiva, se ha llegado a reconocer, con mayor o menor amplitud, la aplicación de los derechos humanos a las relaciones entre individuos” (Prado, 2007, p. 66) Entonces, es de suma importancia referenciar las ventajas o desventajas frente a este proceso expansivos de los derechos humanos, identificándolo como un proceso de reconocimiento y resistencia o de segregación y marginación.

### *La voz de la psicología:*

De acuerdo con lo anterior, se entiende que somos universales o por lo menos iguales en términos de derechos humanos y habría que preguntarse ¿Qué tiene que decir la psicología en este campo? Ya que al parecer estos principios están consignados implícitamente en la realidad social y en las formas de comportamiento de todos los seres humanos independiente de su actividad productiva, política, credo, su convivencia en sociedad. etc.

Es importante entonces, cuestionar la situación de los derechos humanos en la realidad social, puesto que las demandas interventivas generalmente van a ser sensibles de intervenir a partir de la transformación de la vulnerabilidad de las diferentes poblaciones, como también a nivel particular en caso de la lógica del (la) profesional de psicología y la o el paciente. Lo anterior, entonces supone la necesidad de tener en cuenta y aplicar los derechos humanos en los procesos terapéuticos y en las transformaciones sociales debido a que sirven como un foco importante a la hora de desarrollar actividades de intervención, como también logran promover un reconocimiento de las garantías que debe tener la persona o la comunidad que se acompaña durante la aplicación de estrategias psicológicas para el cambio.

Hay una necesidad que imprime reflexión y crítica del que hacer de la persona que es profesional en psicología en el uso de los derechos humanos y en el contexto de aplicarlos. En este sentido, Bicalho, Cassal, Magellan, y Geraldini (Como se citó en Brandelli y Caetano 2013) comenta que “pensar la formación y el trabajo de los psicólogos insertados en un análisis de ese contexto y los convoca a pensar en los lugares que ocupan en las subjetividades que están produciendo”. De acuerdo a lo anterior, hay que reconocer el papel de la psicóloga y el psicólogo en procesos de conformación y consolidación de derechos humanos en las diferentes poblaciones con quienes se

trabaja ya sea legitimándolos o reconociéndolos dentro de la práctica profesional. Como también logrando que las personas potencialicen su ejercicio político y sean capaces de reconocerse como sujetos activos dentro de los diferentes procesos que atañen la vida cotidiana.

Por otro lado, se identifica que el trabajo en derechos humanos por parte de la psicología ayuda a establecer parámetros a nivel propio de la disciplina, como también a pensar en incluir estrategias que apropien estos conceptos (como el enfoque de derechos) en las intervenciones que se realizan. Además, se debe procurar “promover la creación de sujetos autónomos, capaces ellos mismos de reclamar voz y participación en la vida pública” (Levine, 2005, p. 19).

Desde la psicología se debe intentar ayudar a fomentar el reconocimiento, ejercicio y protección de los derechos humanos ya que en la práctica de esta disciplina aparecen lugares de enunciación particulares debido a la responsabilidad participativa, ética y profesional de la disciplina.

Así mismo, es importante desarrollar un puente entre formación en ciudadanía y cultura política que son necesarios para desarrollar una transformación a nivel social que está fuertemente vinculada a los cambios que se pueden realizar aplicando principios de la psicología social. Existen muchos lugares donde se puede hacer esto, trabajando con una comunidad en condición de vulnerabilidad, en una universidad y su comunidad educativa, o en un hospital de salud mental trabajando directamente con personas institucionalizadas. Entonces, podría decirse que es fundamental que el profesional de psicología vincule los derechos humanos dentro de su disciplina puesto que permite una potencialización de la autonomía de las personas con las que se interactúa.

## Conclusiones

Es importante que las y los psicólogos reconozcan la necesidad de incluir a los derechos en las intervenciones para impactar a las diferentes poblaciones con las que se trabajan en psicología, y sus áreas aplicadas, ya que aportan mucho a la construcción de sujetos activos tanto a nivel público, privado y comunitario.

Además de esto, hay que tener en cuenta que “los derechos humanos no tienen una existencia como objetos discretos en el mundo de las cosas inmateriales, con independencia de nuestras concepciones sobre el hombre y la sociedad” (Prado, 2007, p. 66) Entonces, nos convoca a orientar los procesos de reconocimiento de los derechos humanos en la disciplina y tratar de ubicarlos dentro de la interacción con las personas con las que se trabaje en su contexto. No solamente enunciarlos sino acercarlos a la praxis.

También, hay que contemplar la necesidad de realizar una reflexión desde el punto del ejercicio profesional y como se ubica la y el psicólogo dentro de las nociones de proteger estos derechos y no vulnerarlos, en este sentido sería interesante revisar la propuesta de la acción sin daño que abre una dimensión interesante dentro de las intervenciones.

Cabe destacar el código deontológico y ético del psicólogo en el caso Colombiano. Ya que este documento debería ser una guía recurrente en el ejercicio del profesional relacionando las experiencias éticas y la protección de derechos humanos. Además de esto, “los llamados habitualmente códigos de ética profesional, han tenido una larga impronta en comunidades científicas y profesionales más establecidas que la nuestra” (Ferrero, 2000, p. 33) aunque quizás esta tradición no es tan fuerte en Latinoamérica debemos apropiarnos más del contenido y aplicarlo en el campo en el que se aplique la psicología.

Finalmente, es necesario la ubicación de este tipo de términos frente a la praxis de la psicología y en el ejercicio formativo de las futuras psicólogas y psicólogos comprometidos con los derechos humanos, que son sensibles a vulnerarse y afectar a los sujetos con los que se trabaja. El reto quedaría en que la y el psicólogo lograra posicionarse dentro de la formación política de las personas con las que trabaja en cualquier área de la psicología, particularmente en la Psicología social.

## Referencias

- Brandelli, A., y Caetano, H. (2013). Diversidad Sexual y Evaluación Psicológica. Los Derechos Humanos en Cuestión. *Psicología: ciência e profissão*, (33), 124-137.
- Camino, I., y Mendoza, R. (2004). La construcción de los derechos humanos y la necesidad de la psicología política. *Psicología Política*, (28), 85-103.
- Ferrero, A. (2000). La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades*, (2), 21-42.
- Hernández, G. (2010). Los derechos humanos, una responsabilidad de la psicología jurídica. *Revista Diversitas*, 6(2), 415-428.
- Levine, D. (2005). Pluralidad, pluralismo y la creación de un vocabulario de derechos. *Ediciones Universidad de Salamanca*, (41), 17-34.
- Prado, M. (2007). Limitaciones de los derechos humanos. Algunas consideraciones teóricas. *Revista Chilena de Derecho*, 34(1), 61-90.
- ¿Qué son los Derechos Humanos?. (Junio de 2013). *La ONU y los Derechos Humanos*. P.1. Recuperado de <http://www.un.org/es/rights/overview/law.shtml>
- Unidos por los Derechos (2008-2015). Acerca de Nosotros. Recuperado de <http://es.humanrights.com/about-us/what-is-united-for-human-rights.html>

# Elementos para la comprensión del trastorno de espectro autista

**Forma de citar este artículo en APA:**

Erazo Santander, O. A. (2016). Elementos para la comprensión del trastorno de espectro autista. *Revista Poiésis*, 51-63.

Oscar A. Erazo Santander\*

## Resumen

En el 2015, el Ministerio Colombiano de Salud y Protección Social, socializó el protocolo de evaluación e intervención para pacientes con Trastorno de espectro autista, aceptando las referencias del DSM-5; este protocolo incluyó técnicas de evaluación e intervención integral, que si bien son significativas, no resultan suficientes para la atención de una población vulnerable con múltiples dificultades. Por tal razón, se ha sugerido continuar con procesos de educación, sensibilización y justificación en un plano científico y político para la comprensión y análisis de una problemática en la que aún no se tiene grandes certezas.

## Palabras clave:

Trastornos Generales del Desarrollo, Trastorno de Espectro Autista.

\* Psicólogo, Especialista en Intervención Social y Problemas Humanos; Magister en Neuropsicología; Cursos de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales. Docente del programa de Psicología de la Fundación Universitaria de Popayán –FUP-. Investigador en Problemas psico-educativos, Problemas de aprendizaje-conducta y Discapacidad en el aula.

# Introducción

Para inicios del 2015, el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, socializaba el *Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista* (Ministerio de Salud, 2015), asumiendo los planteamientos del DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) y, validando el modelo de intervención en análisis conductual aplicado. Hechos que para la población con discapacidad son oportunos pero insuficientes, haciendo necesario continuar con la divulgación de propuestas conceptuales que enriquezcan la temática, las cuales, son el propósito del presente artículo.

## *Elementos históricos del trastorno de espectro autista*

La ciencia del autismo, ha clasificado su desarrollo conceptual en tres etapas: La primera, entre 1943 y 1963, la segunda, de 1963 a 1983 y, la tercera del último cuarto del siglo XX en adelante (Riviére, 1997; citado en Rivero de Castro, 2007). Ahora bien, Rivero de Castro (2007) integra dos etapas más a las ya propuestas: La primera, marcada en el periodo antes de Kanner y Asperger y, la segunda, a inicios del siglo XXI. Su integración, implica el análisis de cinco periodos del desarrollo conceptual, los cuales serán descritos brevemente.

El primer periodo se caracteriza por las descripciones de casos clínicos reseñados en la literatura general, como es la historia de Haslan y Itard en 1799 (Hunter-Watts, 2005 citado en Rivero de Castro, 2007) o del “Niño salvaje de los bosques de Aveyron” en Francia, los dos nombrados en: “Autismo: hacia una explicación del enigma” de Uta Frith (1991, citado en García, 2008, p. 58), quien describiría el caso de Víctor:

(...)Víctor, nunca jugaba con juguetes, pero reía encantado cuando le dejaban chapotear y salpicar el agua del baño, llevaba a las personas de la mano para mostrarles lo que quería. Cuando había visitantes que se quedaban demasiado tiempo, les daba sus sombreros, guantes y bastones, los empujaba fuera de la habitación y cerraba con fuerza la puerta. Se resistía al menor cambio que se produjera en su entorno y tenía una excelente memoria para recordar la posición de los objetos de su habitación, que siempre le gustaba mantener exactamente en el mismo orden. Le encantaba palpar las cosas y tocaba y acariciaba la ropa, las manos y la cara de las personas que conocía, pero, en un principio, parecía completamente insensible (...). (Uta Frith 1991, citado en García, 2008, p. 62)

El segundo periodo, se sitúa entre 1943 y 1963 (Rivieri, 1997; citado en Rivero de Castro, 2007), siendo la etapa magistral de Kanner, pues logra describir la condición autista, con lo cual inicia un debate sobre la patología temprana de la adultez al diferenciarla de otras enfermedades mentales. La confirmación de sus hipótesis, se darían un año después con Asperger (García, 2008).

Con la confirmación del trastorno, se da inicio a las propuestas que buscan explicar su origen. Una de ellas, la *Psicodinámica* -dominante en la época-, la cual se enfocaba en la psicología de la personalidad y su relación con el instinto, los trastornos afectivos, las pautas de crianza y, la intervención que busca restablecer los lazos emocionales. Esta propuesta, tuvo gran acogida en la época, pero sus pocos logros y baja sustentación científica, llevaron a plantear la inoperacionalidad de la tesis; inoperacionalidad en la que García (2008) y Rivero de Castro (2007) afirman que aún existen nichos de la propuesta en el argot cultural, que dificultan la comprensión del trastorno.

El tercer periodo se ubica entre 1963 y 1983, en esta fase, se abandona la hipótesis psicodinámica hacia propuestas biológicas, neurológicas y neuropsicológicas. Concluyéndose, en un periodo que relaciona al trastorno con alteraciones cognitivas, trastornos del lenguaje, flexibilidad mental y, análisis de la conducta.

La integración entre la ciencia del Autismo, la Psicología experimental y, el Conductismo, permitirían la generación de propuestas tecnológicas en evaluación e intervención de alta confiabilidad, con objetivos en la adaptabilidad y educación de los niños y no en su déficit (Loovas, 1981). También es resaltada la relación con las tesis del desarrollo, la cual concluye en el reconocimiento de clasificaciones internacionales como el DSMIII de la Asociación Americana de Psiquiatría en los años 70 (Repeto, 2006).

En esta misma época, se expone en Carolina del Norte (Estados Unidos) el programa denominado *Teach*, el cual consiste en la creación de diversos programas de intervención, cuyo propósito es promover la adaptabilidad, la re-educación de las funciones alteradas y el re-entrenamiento de habilidades con técnicas de modificación de la conducta y análisis conductual aplicado. Abriendo camino a la creación de centros educativos especializados y, a la promoción de padres de familia que buscan visibilizar la causa de obtener propuestas más acertadas para sus hijos (Rivière, 1997, citado en Rivero de Castro, 2007).

Según Repeto (2006), El cuarto periodo se da entre 1983 y finales del siglo XX, caracterizado por la naciente ola de propuestas conductuales, cognitivistas, evolutivas, interaccionistas y, de profundización en el mundo cualitativo del autismo. Este periodo arrojó como resultado la existencia de déficits asociados, habilidades mentales y conductuales, y la existencia de un espectro. Este último, es el resultado de diversos estudios, como el de Allen (1989, citado en López-Escobar, 2008) y Wing (1998, citado en García, 2008) los cuales publicarían un artículo titulado el "*Continuo autista*", en el que describen un fenómeno con patrones comunes al autismo pero con un fenotipo clínico amplio expresado en dimensiones de profundidad (Belinchon y Olivar, 2003).

También Barón-Cohen y Frith (García, 2008) describirían la naturaleza diferencial de factores en relaciones sociales, lenguaje e inflexibilidad mental-comportamental, no mostrando rigidez, sino funcionalidades con intensidades diferentes, suscitando el debate sobre el espectro autista (TEA), lo anterior, requería adentrarse en el debate de las definiciones del DSMIV-TR (American Psychiatric Association, 2002) y su clasificación de trastornos generales del desarrollo (Artigas y otros, 2002; citado en García, 2008).

Tales debates, fueron profundizados en los años 90 por Uta Fritz, quien describió factores cognitivos y funcionalidades ejecutivas diferenciales en niños que presentaban el trastorno (Ozonoff, citado en Repeto, 2006), en relación con comportamientos repetitivos, estereotipados, impulsivos y, en ocasiones agresivos, los cuales lograban diferenciarse de su capacidad intelectual.

Así mismo, se hicieron descripciones desde la teoría de la mente mostrando deficiencias y diferencias entre pacientes en la cognición social, procesamiento de claves sociales y psicología intuitiva (Barón Cohen, citado en Repeto, 2006), encontrando habilidades con afinidad en memoria, inteligencia viso espacial, habilidades auditivas y pensamiento científico (Repeto, 2006). De igual manera, se encontraron diversas formas para el procesamiento de la información, o al menos así lo describen los estudios en integración sensorial que identificaban estados de híper e hipo sensibilidad en diferentes órganos sensoriales, con mayor interés en la estimulación de sentidos proximales (gusto, olfato, tacto) frente a distales (oído y vista) explicando su aturdimiento, temor e inestabilidad a ciertos estímulos y, su influencia en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas. Esto, llevo a la adecuación de estrategias centradas en la comunicación alternativa y utilización de pictografías, lenguaje visual y manual, al igual que a la implementación de técnicas que no eliminaran el control, la rigidez y el orden obsesivo. Por el contrario, estas, -las estrategias- debían basarse en la estructuración de técnicas que permitieran la anticipación, organización y control de la conducta, que redujesen la ansiedad y estereotipias.

El quinto y último periodo transcurre en la actualidad (Siglo XXI), notándose en él, la creación continua de programas educativos, sociales y políticos (Ministerio de Salud, 2015). Ya en este periodo, el fenómeno es referenciado continuamente en congresos y comunidades científicas que tienen como objetivo la implementación de programas en evaluación e intervención desde la interdisciplinariedad, además, cuenta con la aceptación del TEA nombrado en el DSM-5 de la Asociación Psiquiátrica Americana (2014) y otros estamentos científicos.

## *Referenciación desde el DSMIV-TR (Apa, 1994) hasta el DSM-5 (Apa, 2014)*

Actualmente, el DSM-5 (Asociación Psiquiátrica Americana, 2014) referencia en su capítulo de trastornos del desarrollo neurológico, la clasificación del TEA, especificando un fenotipo amplio de dimensiones con profundidad y capacidad de aprendizaje e inteligencia (Getea, 2004, citado en Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto, 2008), el cual, es descrito de la siguiente manera:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y de interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente:
  1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían (ej. desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal (...), pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos...).

2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían (ej. desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal...).
  3. Las deficiencias en el desarrollo mantienen y comprenden las relaciones, varían (ej. desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por las dificultades para compartir juegos imaginativos...).
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiesta actualmente o por antecedentes, en dos o más de los siguientes punto:
1. Movimientos, utilización de objetos o habla, estereotipados o repetitivos (ej. estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
  2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (ej. gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales...).
  3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (ej. fuerte apego o preocupación por objetos inusuales...).
  4. Híper o hipo-reactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (ej. indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva...).
- Especificar gravedad: la gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y, en patrones de comportamientos restringidos y repetitivos.
- C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases de desarrollo (...).
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (...) o por el retraso global del desarrollo (...)

Nota: a los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSMIV de trastorno autista, enfermedad de asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro autismo. Especificar si: (... nivel de gravedad 1, 2, 3). (Asociación Psiquiátrica Americana, 2014; p. 34-35)

Ahora bien, actualmente se tiene una clasificación con mayor adaptabilidad a la realidad, se debe explicar que esta, ha sido el resultado de un trayecto que inicio hace más de un siglo con Bleuler en 1911 (Giraldo, 2013) quien describía a grupos de pacientes con un patrón esquizofrénico, de trastornos del pensamiento, trastornos afectivos. Inmersos todos, en un mundo de fantasía, ensimismados y, alejados de la realidad. Su descripción objetiva, se hace evidente en 1943 con

Kanner (Rivero de Castro, 2007) al referenciar a 11 niños con deficiencias en: (a) relaciones sociales (incapacidad para relacionarse y situaciones-soledad), (b) comunicación y lenguaje (alteraciones en lenguaje, irrelevante, metafórico, ecolalia, comprensión literal, apariencia de sordera y, baja relevancia a emisiones), (c) inflexibilidad (reducción de actividades espontáneas y obsesión por el orden) (Tamarit, 1992 citado en Rivero de Castro, 2007).

Un año después, Asperger, un médico Vienés, describiría similares condiciones en su artículo *“La psicopatía autista en la niñez”*, validando a Kanner, al estructurar un síndrome diferencial a la psicopatía y otras enfermedades (García, 2008; Riviere citado en Repeto, 2006). Su descripción, incluía diferencias en el autismo que más adelante construirían el síndrome de asperger clasificado en el DSMIV-TR (American Psychiatric Association, 2002) y CIE-10 (Organización Mundial De La Salud, 1992) en el capítulo de los trastornos generales del desarrollo (TGD).

Los TGD, son una clasificación en el DSMIV-TR (American Psychiatric Association, 2002), que integran un grupo de diagnósticos (autismo, asperger, rett, desintegrativo y no especificado) con patrones comunes en déficit social, lenguaje y comportamiento, Pero con diferencias cualitativas, las cuales, entrarían en debate a finales del siglo XX, en relación a si son diagnósticos diferenciales o son el mismo, pero con intensidad y funcionalidad diferentes (Gillberg y Ehlers 1998, citados en López–Escobar, 2008).

Así entonces, el síndrome de asperger se reconocía por diferencias cualitativas en factores como lenguaje (Riviere, citado en, García, 2008), encontrando niños con un lenguaje “demasiado correcto y formal” (Riviére, 2001, citado en López–Escobar, 2008), pero con diferencias en: habilidades verbales y no verbales (razonamiento verbal, comprensión verbal, vocabulario y memoria auditiva); prosodia anómala (egocéntrico, pedante, unilateral, verbosidad); vocabulario sofisticado o, contenido complejo (idiosincrático); entre otras.

Podría mostrarse en ocasiones, un retraso motriz no perceptible, como torpeza, dificultad en la coordinación y resistencia a participar en juegos o actividades físicas, déficit en integración visomotora (percepción espacial, memoria visual, conceptos no-verbales), con apegos diferentes a la figura materna, motivación hacia las relaciones sociales (poco eficaces – déficit de comprensión social) y, exploración al medio, (Martín Borreguero 2004, citado en López–Escobar, 2008). Otros en cambio, podrían presentar habilidades de autosuficiencia y mejor actuación en teoría de la mente, con interés en acumulación de datos, juego imaginativo–solitario, reducción de manierismo motor y, estereotipado (en ocasiones, consciente de su diferencia) (Gillberg y Ehlers 1998, citados en López–Escobar, 2008; Riviere citado en García, 2008). Variados elementos que mostraban disparidades entre un paciente y otro, los cuales, no eran considerados en la clasificación de la APA. Su prevalencia era de tres a siete por cada mil niños menores de 16 años, con mayor frecuencia en niños, (Aguirre y otros, 2008; García, 2008) cifra que sería modificada al cambiar su clasificación al TEA.

Para finales del siglo XX, se suman al debate: los trastornos de Rett, el desintegrativo y el trastorno general del desarrollo–no especificado-. Para esta fase, se cuestiona si son un tipo de autismo o son un síndrome diferente, sin embargo, el DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) los acogió en la gama del espectro autista.

El trastorno de Rett, fue nombrado en 1966 por Andreas Rett en Viena-Austria, pero, solo fue visible en 1983 con Hagberg de Suecia, quien con especialistas de Francia y Portugal publicarían un artículo titulado: “*Una revisión del síndrome de Rett*”, en el cual, se describen treinta y cinco casos que presentaban un “síndrome progresivo de autismo, demencia, pérdida de la capacidad de manipulación y, aparición de estereotipias de lavado de manos en los pacientes” (García, 2008, p. 39). En 1984 en Viena, se aportarían documentos clínicos, fisiológicos y genéticos, que confirmarían los patrones ya expuestos en las primeras revisiones; Para 1985, el Dr. Rett, visitaría el instituto John F. Kennedy en Baltimore-Maryland (Estados Unidos) en el marco de la instalación de la Asociación Internacional del Síndrome de Rett, instalación en la que se describían prevalencias de 1 entre 12.000 infantes (García, 2008).

El trastorno de Rett, se desarrolla entre los siete meses y cuatro años (García, 2008), con una primera etapa de aparente normalidad que al activarse, inicia un deterioro marcado en los seis y nueve meses siguientes, con regresión de motricidad y conducta (pérdida de movimientos intencionales de manos, estereotipias, retorcimiento de manos e hiperventilación), pérdida parcial o completa de capacidades manuales adquiridas y del habla, retraso en el crecimiento de la cabeza, grave invalidez mental y déficit intelectual moderado o severo. El desarrollo social, se detiene en el segundo o tercer año pero el interés se mantiene, con ataxia y apraxia de tronco que se acompaña de escoliosis o cifoescoliosis algunas veces movimientos coreoatetósicos y crisis epilépticas.

El trastorno desintegrativo infantil conocido también como síndrome de Hedler o psicosis desintegrativa, se caracteriza por una regresión en varias áreas después de los dos o nueve años de desarrollo normal en quien lo padece, con deterioro en los meses siguientes. La activación de este trastorno afecta el funcionamiento intelectual, social y lingüístico (García, 2008). En el inicio, el niño es inquieto, hiperactivo, ansioso con síntomas conductuales, ira o rabietas que se acompañan con una pérdida progresiva extremadamente grave.

El deterioro lleva a un síndrome similar al autismo, excepto por el retraso mental (profundo). Con el tiempo, el deterioro se hace estable y, algunas capacidades se recuperan limitadamente, el 20% recupera la habilidad para hablar construyendo frases pero, teniendo aún una comunicación deteriorada. La mayoría de adultos son dependientes y requieren de un cuidado institucional.

Otro punto de discordia con la clasificación de la American Psychiatric Association (APA). (2002), se centra en el diagnóstico del trastorno general del desarrollo – no especificado, (DSMIV-TR) el cual es un diagnóstico que no reúne síntomas para definirse con claridad, diagnóstico al que Rivière (2001, citado en García, 2008; Belinchon y Olivar, 2003) considera que su aceptación no era más que la inexistencia de una definición precisa sobre el autismo.

La validez respecto a la clasificación del DSMIV-TR (APA, 2002) fue cuestionada continuamente, incluso Rivière (2001, en García, 2008) planteó inquietudes que dejaban en vilo esta situación: 1) la no claridad entre las fronteras y diferencias entre los trastornos, 2) las diversas desviaciones y deficiencias del desarrollo que no se incluyen en los síntomas, 3) ¿los trastornos de Rett y desintegrativo pertenecen al trastorno autista a pesar de tener un desarrollo clínico diferente? y, 4) hay una supuesta heterogeneidad en la clasificación negando las diferencias según su condición (edad, nivel intelectual, afectividad y gravedad). Inquietudes que también mostraban otros autores como Volkmar y Cohen (1991, citado en García, 2008) quienes referenciaban elementos comunes entre los trastornos que hacían difícil su comprensión, evidenciando la falta de teoría científica que explicara esta situación en su época.

**Tabla 1:** Tipos y diferencias en la clasificación de los TGD.

Trastorno	Autismo	Desintegrativo	Rett	Asperger	Tgd-ne
Características de rasgo	Autismo estándar	Inicio retardado autismo grave	Autismo de infancia media	Autismo de alto funcionamiento	Atípica y subliminal
Inteligencia	RM grave o normal	RM grave	RM grave	RM moderado a normal	RM moderado a normal
Edad de reconocimiento	0-3 años	+ 2 años	0.5 – 2.5 años	+ 2 años	Variable
Habilidades comunicativas	limitadas	Pobres	Pobres	Regulares a buenas	Limitadas a buenas
Habilidades sociales	Muy limitadas	Muy limitadas	Varían con la edad	Limitadas	Variabales
Perdida de habilidades	Generalmente no	Marcadas	Marcadas	Generalmente no	Generalmente no
Intereses restringidos	variable	No aplicable	No aplicable	Marcadas	Variabales
Curso en la vida adulta	Estable	Declina	Declina	Estable	Generalmente estable
Prevalencia estimada por 100.000	30-50	1-4	5-15	5-100	+ 15
Historia familiar de problemas similares	Raros	No	No	Frecuente	Desconocida
Pronóstico	Pobre	Muy pobre	Muy pobre	Regular a pobre	Regular a bueno

**Fuente:** Volkmar y Cohen en 1991 (citado en García, 2008, p. 38).

## Problemas asociados

Sumado a los problemas neurológicos y neuropsicológicos de los niños y niñas que presentan la dificultad, diversos autores han venido nombrando *comorbilidad* con diversas patologías que no son citadas en la clasificación, pero que se integran en la comorbilidad de la dificultad como son los problemas de conducta, afectividad, personalidad y, relaciones sociales.

Por ejemplo, la Fundación para el encuentro de soluciones de comportamientos (Esco, 2014) especializada en el tratamiento de niños con autismo, ha explicado que son comunes la habituación de comportamientos denominados como excesivos y deficientes, los cuales al ser intervenidos pueden dar mayor funcionalidad al paciente.

Tabla 2: *Tabla de Comportamientos.*

Comportamientos Excesivos	Comportamientos Deficientes
Agresividad: daños a sí mismo, hacia otros, berrinches	Comunicación: mudo, ecolalia, incomprendible
Auto estimulación: cuerpo, objetos, obsesión, rituales.	Social: rechazo, tolerante, torpe
Incumplimiento: constante, intermitente, pasivo.	Juego: auto estímulo, repetitivo, interés reducido
Hiperactividad: Incansable, sin freno, etc.	Visualización: No mira a los ojos de otro, errático
Aislamiento: severo, frecuente algunas veces.	Auditivo: no responde, hipersensitivo, selectivo.

Fuente: Fundación Esco (2014, p. 14).

También se conoce, que el 75% de pacientes no intervenidos temprana y apropiadamente, generan problemas afectivos, psiquiátricos y de conducta en la adolescencia (Rivero de Castro, 2007; Padilla, 2011), además de perder la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas y ocupacionales (García, 2008) las cuales, terminan en la pérdida de autonomía y desarrollo social en especial en los “grados 2 y 3 que requieren ayuda y necesidad de ayuda muy notable”, (Apa, 2014, p. 35).

Ahora bien, el 60% de los padres desconocen las formas de comprender a un hijo con TEA (Erazo, 2014) y su falta de asesoría incrementa los problemas de comorbilidad y, la generación de propuestas para sus familias, las cuales presentan dificultades que van desde lo afectivo (depresión, ansiedad) hasta patrones de crianza (sobrepotección, negligencia) (Lozano y Cañete, 2004 citados en Aguirre y otros, 2008).

En esta misma línea, existe un desconocimiento tanto científico como tecnológico en los profesionales de las ciencias de la salud, ciencias sociales y, la política misma. Encargadas todas de tratar el déficit, éstas niegan la posibilidad de mejorar las condiciones del paciente a través de programas que privilegien el desarrollo de la adaptabilidad, autonomía y, funcionalidad con acciones que incluyan intervenciones tempranas, interdisciplinarias, frecuentes e intensivas (Loovas, 1989). Perdiendo la posibilidad de desarrollar plasticidad, aprendizaje y mejoras en las deficiencias de los pacientes, independiente de su condición neuropsicológica (De Zubiria, 2013; Feurestein, citado en De Zubiria, 2002; Zuluaga, 2007).

## *Etiología*

Existe heterogeneidad en la etiología del TEA al definir condiciones hereditarias y no hereditarias (García, 2008). En el primero, hay relación en el 10% de los casos con el X frágil y el síndrome de Rett con la esclerosis tuberosa, identificándose anomalías cromosómicas- citogenéticas detectables en el 7,4%. La mayor ocurrencia está en las formas sindrómicas de translocaciones equilibradas e inversiones que representan el 17%, mientras que la anomalía más frecuente se deriva maternalmente de la duplicación del cromosoma 15q11-q13 en el 1%-3% de los casos. Se sabe poco acerca de la proporción de herencia en comparación con los cambios cariotípicos espontáneos en otros sitios. Pero existe relación con anomalías cromosómicas y, algunas mutaciones (Marshall, Noor Vincent, Lionel, Feuk, Skaug, Shago, Moessner, Pinto, Ren, Thiruvahindrapduram, Fiebig, Schreiber,

Friedman, Ketelaars, Vos, Ficicioglu, Chitayat, Weksberg, Thompson, Vardy, Crosbie, Luscombe, Baatjes y Zwaigenbaun, 2008). Pero a pesar que la tesis genética pareciera tener aceptación esta a un no es definitiva y no esta claro cuales son los tipos y número de genes involucrados.

Por su parte las propuestas neurofisiológicas, han explicado diferencias en el sistema nervioso central, destacándose dificultades en el desarrollo del cerebelo, amígdala y conexiones en la corteza e incluso con su neuroquímica que se encuentra en un nivel elevado de serotonina y déficit en catecolaminas, (Hsiao-Shan, 2007). Por otro lado, entre los factores no hereditarios son nombrados los factores prenatales (infecciones, uso de drogas) y posnatales, (exposiciones químicas, mercurio, anormalidad neonatal precoz), (Trottier, 1999; Newschaffer, 2002 en Hsiao-Shan, 2007).

Estas consideraciones, permiten reflexionar la posición afortunada de los esfuerzos de investigadores como Allen (1989, citado en López-Escobar, 2008), Wing (1998, citado en García, 2008) y otros, al lograr integrar el concepto de espectro en el trastorno, permitiendo así que sea acogido por comunidades científicas internacionales, dando cuenta en una medición política, como es el caso del Ministerio de Salud Colombiano, el cual acoge y acepta la demarcación científica, su análisis e intervención con parámetros conductuales e interdisciplinarios.

Lo anterior, permite la visibilización de una población vulnerada, de la cual se sabe existen cinco casos por cada mil, siendo más frecuente en niños que en niñas (Marshall y otros, 2008). Al momento de cambiar sus ítems de evaluación, seguramente, su epidemiología se ampliará, implicando nuevos retos para los profesionales y científicos en las ciencias sociales, de la salud y política para su comprensión y análisis.

## Conclusiones

El desarrollo de la ciencia del autismo permite develar cinco periodos: el primero, inicia con la narración de historias de niños y niñas con características autistas pero no reconocibles científicamente; el segundo, con el momento magistral de Kanner y Asperger; el tercero, con el desarrollo y explicación de teorías neurológicas, neuropsicológicas, cognitivas, conductuales y del desarrollo, las cuales permiten su inclusión en el DSMIII de la Asociación Americana de Psiquiatría, al igual que al desarrollo de propuestas de intervención con confiabilidad; el cuarto periodo caracterizado por la descripción cualitativa de factores sociales, lenguaje, conducta y otros que concluyen con la aparición del espectro autista; el quinto y último periodo, se enmarca con la aceptación del TEA, la estructuración científica y política que permite su visibilización.

El DSMIV-TR (APA, 2002), incluye en la clasificación de TGD, al autismo de Kanner y el trastorno de asperger con diferencias en factores de lenguaje e inteligencia, pero los trastornos de Rett y el desintegrativo, se marcan con un inicio y desarrollo clínico diferente, Rett a los dos años y el

desintegrativo hasta los 9 años, incorporándose la clasificación del TGD-NE no compresible en la definición diagnóstica. El DSM- 5 (APA, 2014), abarca el TEA integrando al lenguaje y la interacción social en uno, manteniendo el patrón de comportamiento. Sin embargo, sugiere la diferenciación en leve, moderado y severo, según la necesidad de acompañamiento, (grado 1: necesidad de ayuda, grado 2: ayuda notable y grado 3: necesidad de ayuda muy notable).

Para inicios del 2015, el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia ha expedido el protocolo para la evaluación e intervención de la discapacidad asumiendo los planteamientos del TEA a un modelo de intervención en análisis conductual aplicado, el cual es favorable para la población, resaltando su insuficiencia, para lo cual se requiere continuar con el desarrollo científico y la generación de propuestas políticas con énfasis en la promoción, prevención e intervención a este tipo de trastornos.

## Referencia

- Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M. y Prieto, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Junta de Andalucía–Consejería de educación. Andalucía España. Recuperado en: [http://www.junta-deandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278580505500\\_01.pdf](http://www.junta-deandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278580505500_01.pdf).
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Washington. Copyright.
- Belinchon, M. y Olivar, J. (2003). Trastornos del espectro autista en personas con (relativo). Alto nivel de funcionamiento: diferenciación funcional mediante análisis multivariado. *Acción Psicológica*. 2(3). pp. 223-238. Recuperado en: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/533/471>
- De Zubiria, J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Cooperativa Editorial del Magisterio. Bogotá. Colombia.
- De Zubiria, J. (2013). Mitos y realidades sobre la inteligencia y el talento. *Investigación Educativa*. 17(2). pp. 11-20. Recuperado en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8203-28641-1-PB.pdf>
- Erazo, O. (2014). *Trastornos generales del desarrollo: programa para la evaluación, comprensión e intervención*. Autores-Editores. Bogotá. Colombia.

- Fundación encuentro para soluciones de comportamientos (ESCO), (2014). Recuperado en: <http://www.autistas.com/>
- García, A. (2008). *Espectro autista: definición, evaluación e intervención educativa*. Junta de Extremadura. Mérida. España. Recuperado en: <http://es.slideshare.net/EscuelaBicentenario/espectro-autista-definicin-evaluacin-e-intervencin-educativa>.
- Giraldo, B. (2013). Análisis de la conducta aplicada y trastornos del espectro autista: los comienzos de una relación exitosa. *Educando con Amor*. Colombia. Recuperado en: [https://drumspercusion-bluesky.files.wordpress.com/2014/01/trastornos\\_del\\_espectro\\_autista-diagnostico\\_y\\_clasificacion.pdf](https://drumspercusion-bluesky.files.wordpress.com/2014/01/trastornos_del_espectro_autista-diagnostico_y_clasificacion.pdf)
- Hsiao-Shan, L. (2007). Etiology of Autism Spectrum Disorder. Recuperado en: <http://affairs.ymhs.tyc.edu.tw/guidance/10/special/fileList/%E8%87%AA%E9%96%89%E7%97%87%E8%87%AA%E9%96%89%E7%97%87%E7%9A%84%E7%97%85%E7%90%86%E5%9B%A0%E7%B4%A0%E5%88%9D%E6%8E%A2.doc>
- López–Escobar, M. (2008). Detección, diagnóstico y evaluación de los alumnos con síndrome de asperger. En *Trastornos generales del desarrollo, una aproximación desde la práctica – El síndrome de asperger una respuesta educativa*. 2. pp.14-66. Junta de Andalucía. Andalucía. España. Edit. Vásquez C. y Martínez M.
- Lovass, I. (1981). *Teaching Developmentally Disabled Children: The "ME" Book. (versión en español)*. Pro-Ed. Australia. Estados Unidos. Recuperado en: <http://www.psicodiagnosis.es/downloads/librolovaas.pdf>
- Marshall C., Noor A., Vincent J., Lionel A., Feuk I., Skaug J., Shago M., Moessner R., Pinto, D., Ren Y., Thiruvahindrapduram B., Fiebig A., Shreiber S., Friedman J., Ketelaars c., Vos Y., Fici-ciogl U, Chitayat D., Weksberg R., Thompson A., Vardy C., Crosbie V., Luscombe S., Baatjes R. y Zwaigenbaun I. (2008). Structural variation of chromosomes in autism spectrum disorder. *Journal AJHG*. 8(2). 477-488. Recuperado en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0002929707000353>
- Ministerio de Salud y Protección Social (2015). *Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista*. Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud. Bogotá. Colombia. Recuperado en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/Protocolo-TEA-final.pdf>
- Organización Mundial De La Salud. (1992). *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40(4). Recuperado en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502011000400007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502011000400007&script=sci_arttext)

Repeto, J. (2006). La naturaleza de los trastornos del espectro autista. En *los trastornos generales del desarrollo: una aproximación desde la práctica. Los trastornos del espectro autista*. Consejería de educación Junta de Andalucía. Andalucía. España.

Rivero de Castro, J. (2007) *Guía para la atención educativa del alumno con trastorno generalizado del desarrollo (autismo)*. Junta de Extremadura. Mérida-España. Recuperado en: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20674/guia\\_autismo.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20674/guia_autismo.pdf)

Zuluaga, J. (2007). *Neurodesarrollo y estimulación*. Panamericana. Bogotá. Colombia.

# Significados e imaginarios de las mentiras piadosas en estudiantes universitarios

## *Meanings and imaginaries about white lies in university students*

**Forma de citar este artículo en APA:**

Forero Correa, A. D., Gutiérrez Palmariny, P. V. y Castellanos Jaime, I. L. (2016). Significados e imaginarios de las mentiras piadosas en estudiantes universitarios. *Revista Poiésis*, 64-71.

Angie Daniela Forero Correa, Paula Valentina Gutiérrez Palmariny e Ingrid Lorena Castellanos Jaime\*

### Resumen

Esta experiencia investigativa tuvo como propósito poder comprender los imaginarios que permiten que se mantengan las mentiras piadosas en algunos estudiantes de educación superior, para determinar las simbologías y las creencias que se desarrollan en el proceso de interacción frente a estas. Se circunscribe bajo un paradigma cualitativo siguiendo el método del interaccionismo simbólico. Se llevó a cabo en una institución de educación superior (Bogotá) mediante la conformación de grupos de discusión con la participación de seis estudiantes de dos facultades distintas realizados en el primer semestre del año 2016. A partir de la sistematización de los relatos surgieron como categorías centrales los significados y las creencias de las mentiras, la intención y las consecuencias de estas. Se estableció como conclusiones que la moralidad de las personas influye en la toma de decisión entre decir una mentira o no. Esta puede tener una connotación negativa si hace daño a otros o si genera desconfianza en las relaciones o, ser benevolente si no busca lastimar a alguien, además, puede ser entendida como necesaria. Así mismo, la religión parece ser un factor que juzga el hecho de la mentira dependiendo su intención. Por otro lado, la aceptación cultural es un componente predominante en el manteniendo de las mentiras. Se concluyó que a pesar de que las mentiras son un hecho constante en el diario vivir de las personas, no es muy cuestionable en el ámbito investigativo. Finalmente, dada la variabilidad de terminología asignada (blancas, dulces, piadosas), la connotación que se le establece es menos negativa o dañina.

### Palabras clave:

Benevolencia, Beneficios personales, Desconfianza, Mentiras piadosas, Valores morales.

\* Estudiantes en formación de la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.  
Email: [angie.forero@usantotomas.edu.co](mailto:angie.forero@usantotomas.edu.co)

## **Abstract**

This investigative experience had as purpose to understand the imaginaries that can keep the white lies in some students in higher education, to determine the symbologies and beliefs that are developed in the process of interaction. Is it confined under a qualitative paradigm, following the method of symbolic interactionism. It was realized at an institution of higher education (Bogota) through the conformation of discussion groups with the participation of six students from two different faculties in the first half of the year 2016. the systematization of the stories have emerged as central categories: meanings and beliefs of lies, the intention and the consequences of these. It was established as the conclusions that the morality of individuals influences decision making between tell a lie or not. This can have a negative connotation if it harms others or if it generates distrust in relations or, be benevolent if you are not looking to hurt someone, it can also be understood as necessary. Likewise, religion seems to be a factor that judges the fact lie depending on its intention. On the other hand, cultural acceptance is a predominant factor in the keeping of the lies. It was concluded that while lies are a constant in the daily lives of people fact, it is not very questionable. Finally, despite the variability of assigned terminology, the connotation that takes is less negative or harmful.

## **Keywords:**

Benevolence, Personal beneficts, Distrust, White lies, Moral values.

# Introducción

La “concepción frente a la mentira” depende de los significados atribuidos a estas, lo cual son producto de una interacción social en donde se ve principalmente influenciada la comunicación, y según su concepción, se ve inmersa en las conductas de las personas. En relación a la importancia de la comunicación, según Ajuiraguerra, citado por Lapidus (2005), la adquisición del lenguaje constituye la primera instancia de incitación a la mentira afirmando que sin palabras tampoco habrían mentiras.

El término de *mentira* ha sido entendido como una declaración falsa que encubre la realidad compartida por todos. En este ámbito, se entiende a la mentira como un engaño de tipo intencional que va en contra del derecho de lo cierto (Wood, 2011).

En el caso de lo “piadoso” dentro de la mentira, esto hace referencia a la afirmación benevolente, es decir, trae consigo una connotación de no causar daño en otra persona, evitar algún dolor tanto en sí mismo como en otros, excusarse de algo que se hace mal y que podría llegar a ser percibido como incorrecto por los demás -según las expectativas establecidas socialmente-, eludir alguna responsabilidad o compromiso que genere malestar o no sea significativo, obtener algún beneficio personal, entre otras cosas (Suárez, Caballero y Sánchez, 2009).

Desde la teología, esta concepción de “piadosa”, se ha entendido como “el amor, la misericordia, la compasión, el respeto, devoción y sometimiento por todo lo que es santo” (Zuluaga, 2011, p. 87). En este mismo sentido, Zambrano (1989), considera la piedad no como una forma de caridad, ni compasión sino como la prehistoria de todos los sentimientos positivos.

No obstante, se plantea que las mentiras desgastan los lazos entre los hombres, y que además son usadas como estrategias útiles para obtener cualquier beneficio o evitar un castigo (Calleja, 1998). En este mismo ámbito, la mentira se ha considerado un pecado desde el periodo de las escrituras, donde fueron descritas en forma de amenaza, estableciéndose, de esta manera un odio hacia la mentira para así poder conservar la gracia de Dios (Calleja, 1998). A fin de evitar la propagación de la mentira, se implementaron formas de evitación, juzgándola desde el ámbito religioso, ético, moral y jurídico (Calleja, 1998).

Por otro lado, desde la filología, esta no tiene la misma connotación negativa, sino por el contrario, funciona en virtud de procesos cívicos, en donde prima la consideración de las consecuencias negativas que podría generar el conocer la verdad (Schofield, 2005). Lo anterior, fundamenta el mito de la república planteado por Platón acerca de la consolidación de una ciudad buena y ordenada, suponiendo la importancia de las mentiras en las relaciones interpersonales para poder convivir en sociedad (Schofield, 2005). Por ende, considera que las falsedades pueden ser útiles si guardan alguna semejanza o afinidad con la verdad (De pinotti, 2008).

Empero, Para Kant, las buenas intenciones o las consecuencias que se siguen al decir una mentira piadosa no son suficientes para justificar el acto de mentir (Biziou, Haenen, Novoro, Occhipinti, & Capraro, 2015).

Por ende, constituye un requisito moral, en donde el *no mentir* se convierte en un deber para todos. Sus preceptos negativos frente a las mentiras, hacen alusión al fomento de la desconfianza entre las personas cuando se miente, debido a que imposibilitan la vida en sociedad, ya que la confianza es el ente principal de la conformación de vínculos entre los individuos (Biziou et al., 2015).

Dicho de otro modo, se estima que las mentiras pueden ser consideradas como dañinas en las relaciones interpersonales, en especial, cuando se ve perjudicada la confianza, pero a su vez, pueden ser interpretadas como estrategias adaptativas con el fin de lograr condiciones favorables en un ambiente de interacción social (Suárez, Caballero y Sánchez, 2009). Si bien, se establece que los valores morales en el proceso de comunicación, a menudo intervienen en la decisión entre decir la verdad o no. La concepción de una mentira negra o mala, implica aquellas que aumentan un beneficio personal teniendo que pasar por encima de otros. Por otro lado, se ha argumentado acerca de, si se dice una mentira que aumenta el beneficio de otra persona, esta es moralmente aceptable y suele llamársele una mentira blanca (Biziou et al., 2015).

El hecho de mentir no tiene el mismo impacto en todas las culturas o sociedades ya que para algunas personas las mentiras son aceptadas e incluso necesarias, mientras que para otros pueden resultar poco tolerables. Esta censura o legitimación de la mentira varía de acuerdo a la intención o finalidad que persigue (Soares, 2009) y a las significaciones que giran en torno a este hecho.

En este sentido, Gergen plantea que:

En cuanto a la génesis de los significados, es preciso afirmar que su emergencia, su nacimiento, tiene sentido en el seno de las relaciones... el ser humano desde su nacimiento se encuentra bajo la influencia de las relaciones de su comunidad, y en las acciones coordinadas es que empieza a construir, de-construir y co-construir de manera constante los significados. (Arcila et al., 2009, p. 44).

En el campo de la psicología, en especial el ámbito jurídico, las investigaciones acerca de las mentiras se conciben de manera dicotómica siendo estas verdaderas o falsas. Debido a esto, el análisis de los discursos y las declaraciones se ha considerado una forma de detectar ya sea la mentira o la veracidad del discurso. En este mismo sentido, se ha establecido que dichas declaraciones pueden llegar a ser falsas por distintas razones, entre las cuales se encuentra la intención de engaño ya sea deliberado o involuntario (Köhnken, Manzanero y Scott, 2015).

En el desarrollo de la investigación se planteó como objetivo el poder Comprender los imaginarios que permiten que se mantengan las mentiras piadosas en algunos estudiantes de educación superior, para determinar las simbologías y las creencias que se desarrollan en el proceso de interacción frente a las mentiras. Por tanto, la pregunta de investigación se centró en cuáles son los imaginarios que permiten que se mantengan las mentiras piadosas en un grupo de estudiantes

de educación superior. Con lo anterior, se buscó dar cuenta acerca de cómo la simbología y los significados influyen en la dinámica social e interpersonal de las personas, mediante la realización de una investigación cualitativa llevada a cabo en una institución de educación superior de la ciudad de Bogotá, Colombia, en el primer semestre del año 2016 con la participación de seis estudiantes de dos facultades distintas.

## Metodología

### *Diseño metodológico*

La técnica utilizada que permitió obtener los puntos de vista y los relatos de los participantes fue la técnica de discusión grupal. Mediante esta técnica cualitativa se pudo conocer y comprender los significados que las personas han atribuido a las mentiras piadosas y las consecuencias que estas traen en las relaciones interpersonales. En adición, por medio de la técnica de sistematización se procesó la información centrada en el estudio de las experiencias de los sujetos, debido a que esto implica la comprensión y la narración desde la subjetividad de cada una de las personas que a su vez se asume como una posibilidad de auto comprensión (Cendales y Torres, 2006).

### *Participantes*

Esta investigación se realizó con la participación de seis estudiantes (3 hombres y 3 mujeres) pertenecientes a la facultad de psicología y cultura física de una institución de educación superior de la ciudad de Bogotá. El tipo de muestreo fue aleatorio simple, teniendo la misma posibilidad de ser seleccionados. La edad de los participantes oscila entre los 19 y los 22 años de edad. No se tuvo en cuenta otros factores de inclusión ni de exclusión, Por otro lado, su participación en el grupo de discusión fue de manera voluntaria consolidada en el consentimiento donde ninguno se vio forzado a expresar su opinión.

## Resultados

Mediante la modalidad de investigación narrativa propuesta por Bruner, se buscó la verosimilitud de los relatos en donde predomina la narración y a su vez configura la realidad social de los individuos. El relato que se originó es una forma de interpretación que permite indagar sobre las significaciones e imaginarios de las mentiras piadosas.

Por medio de la estrategia de determinación discriminativa, se elaboraron categorías y subcategorías en relación al relato emergido en los seis participantes de acuerdo a cada experiencia. De este modo, surge como categorías: primero, *Significados y creencias de las mentiras piadosas* y como subcategoría de esta se encuentra la ética y valores y concepción cultural frente a las

mentiras. Una segunda categoría fue denominada la *Intención de la mentira*, que contiene las subcategorías de beneficios personales y evitar un daño en el otro, y finalmente, una tercera categoría llamada *Consecuencias de las mentiras* compuesta por las subcategorías de sentimiento de malestar y desconfianza.

Sus significaciones y creencias se atribuyen a la construcción de la realidad social que se va adquiriendo a través de la experiencia. Los participantes han categorizado las mentiras piadosas bajo un espectro de valores morales. En este sentido, se consideran como buenas cuando éstas son necesarias, pero por otro lado, son malas debido a que puede traer consecuencias adversas, por ejemplo, generar un problema mucho más grande, causarle daño a otros, obtener un castigo divino, etc.

Así mismo, esa catalogación de buena o mala depende de los contextos en los que se diga, es decir, si se da en un contexto social (ejemplo, a los amigos de la universidad, profesores, vecinos), es considerada por ellos como menos negativa atribuyéndole menor importancia, pero, si se dice en el ámbito familiar, puede llevar a tener una sanción moral, un castigo divino (sobretudo el familias católicas) o pérdida de confianza y esto les genera un sentimiento de malestar en ellos mismos. En relación a la religión, se ha dicho que esta la juzga como benevolente si busca no hacerle daño al otro, sino por el contrario proteger al prójimo, pero si es negativa, mala y pecaminosa si pasa por encima de los otros para una obtención de beneficios personales (Baeza, 2008).

Por otro lado, consideran que en Colombia, la mentira piadosa es aceptada, ya que es más fácil usar una mentira para excusarse que quedar mal frente a los demás. Detrás de todo esto, se persigue una intención que hace que se siga repitiendo. Se considera que todas las mentiras piadosas conllevan alguna intención ya sea explícita o implícita.

Los participantes exponen que entre los principales beneficios que pueden obtener cuando dicen mentiras está el zafarse de problemas que son significados como más grandes, así mismo, por medio de una mentira se puede obtener una inclusión a un grupo social o evitar una recriminación por parte de terceros.

De igual modo, se determina otro tipo de intención que no va direccionado hacia la misma persona sino a otras que son significativas en su entorno. Entre estas se encuentra el evitar un daño al otro, un daño que es considerado como malestar emocional y que puede incluso afectar la integridad de la otra persona (por ejemplo, no quieren que se sienta mal o preocupada). Cabe resaltar, que estas últimas asumen una connotación de benevolente. De acuerdo con sus consecuencias, se determina si es viable seguir usando las mentiras o, dejar de usarlas si estas son adversas. El sentimiento de malestar fue referido tanto a la misma persona como a otros. En relación a la misma persona, el malestar fue entendido por los participantes como una sensación de cargar algo negativo al no poder decir una verdad, ya sea si se ha dicho para evitar daño en otros o para un beneficio personal. Existen contextos en donde la mentira piadosa se comienza a dar de forma repetitiva (especialmente en contexto social universitario) ya sea para evadir hacer trabajos en grupos, no llegar a clase, evitar encontrarse con alguien, etc. A raíz de esto, se comienzan a distanciar a las

personas que son catalogadas como mentirosas y por ende, se tiende a debilitar los vínculos. Esto se debe a la desconfianza que se genera en las dinámicas relacionales. En este sentido, Se considera que las mentiras pueden incluso a ser dañinas en las relaciones interpersonales debido al impacto negativo que genera en la confianza (Suárez, Caballero y Sánchez, 2009).

## Conclusiones

Lo anteriormente analizado permitió determinar la concepción moral de los individuos que hacen que la cataloguen como buenas o malas, de acuerdo a la intención por la que la dicen. Si bien, por medio del discurso, dieron cuenta de lo que creían acerca de las mentiras piadosas, todo eso en base a sus relaciones interpersonales, su experiencia y su modo de entender el contexto en el que están, que constituye la significación y los imaginarios frente a las mentiras. A pesar de estar muchas veces cargadas de una connotación negativa, son así mismo, consideradas como necesarias, ya que como expresa Calleja (1998), estas pueden ser utilizadas con la intención de obtener algún beneficio personal. De igual forma, la concepción religiosa que gira en torno al monitoreo de sus acciones, la denota como benevolente si no busca hacer daño a otro, por el contrario, la niega y la juzga por medio de un castigo divino si afecta a otra persona.

De modo similar, se comprendieron las consecuencias que trae decir una mentira. Entre las más frecuentes y las reconocidas por los participantes estuvo la desconfianza y el malestar emocional. Detrás de estas intenciones y de los beneficios, oscilan las creencias que se tienen de las mentiras y que hacen que estas se mantengan en los discursos.

## Discusión

A pesar de que en muchos lugares se conoce de forma distinta, la expresión que acompaña a la mentira ya sea piadosa, noble, dulce o blanca, da un sentido de menor impacto negativo. Así mismo, a pesar de que el bagaje teórico no estuviera referido únicamente al contexto colombiano, lo hallado en los discursos no fue muy variado a lo expuesto en la literatura. Por otro lado, Se puede observar cómo a pesar de que el tema de las mentiras piadosas es poco estudiado, son formas de comunicación presentes en muchos tipos de relaciones e intercambios de discursos del diario vivir. Las aceptaciones culturales y las consecuencias de tipo positivo inmersas en la mentira son un factor que inciden en el mantenimiento de las mismas. Por tanto, agregarle lo *piadoso* a la mentira, va a convertirla en un hecho menos grave, que no obtiene una sentencia o penalidad fuerte que implique el dejar de hacerlo.

# Referencias

- Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J., y Cañón, O. (2009). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas*, 6(1). pp. 37-49.
- Baeza, M. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago: RIL editores
- Biziou, L., Haenen, J., Novoro, A., & Occhipinti, A. (2015). Dos telling White lie signal pro-social preferences?. *Judgment and Decision Making*, 10(6), pp. 538-548
- Calleja, J. (1998). Reseña de la "prohibición de mentir" de Sergio Pérez Cortés. *Espiral*, 5(13). pp. 185-191.
- Cendales, L., y Torres, A. (2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. En la Piragua No. 23. Panamá: CEAAL
- De Pinotti, G. M. (2008). Mentiras semejantes a verdades según Platón. Justificación y alcance del ψεῦδος en República II. *Revista De Filosofía De La Universidad De Costa Rica*, 46(117/118), 95-103
- Köhnken, G., Manzanero, A., y Scott, M. (2015). Análisis de la validez de las declaraciones: mitos y limitaciones. *Anuario de psicología jurídica*, 25. 13-19
- Lapidus, J. (2005). Las tesis de Belgrano. *Facultad de humanidades*, 163. 3-31
- Schofield, M. (2005). La mentira noble. *Onamazein*, 1(2). pp. 81-104.
- Soares, L. (2009). La utilidad religiosa y ético-política de la mentira en el paradigma poético platónico de república. *Signos filosóficos* (22), 101-121
- Suárez, T., Caballero, A., y Sánchez, F. (2009). Incidencia de la mentira en la confianza y la cooperación en el ámbito laboral. *Revista latinoamericana de Psicología*, 41 (2). ISSN 0120-0534
- Wood, A. W. (2011). Kant and the right to lie. *Eidos*, (15), 96-117.
- Zambrano, M. (1989). *Para una historia de la piedad*. Málaga: Ed. Torre de las palomas.
- Zuluaga, D. (2011). *Manifestado en Carne ¿misterio de la piedad?*

# Perspectiva de la Salud Mental en el contexto colombiano. Comentarios sobre la Ley 1616 de Salud Mental

**Forma de citar este artículo en APA:**

Barrero Plazas, A. M. (2016). Perspectiva de la Salud Mental en el contexto colombiano. Comentarios sobre la Ley 1616 de Salud Mental. *Revista Poiésis*, 72-77.

Ángela María Barrero Plazas\*

## Resumen

Se presenta una reflexión crítica sobre varios puntos relevantes que se contemplan en el desarrollo de la Ley de Salud Mental 1616 del 2013, como también una discusión sobre la existencia simultánea de dos modelos de atención, uno centrado en la hospitalización psiquiátrica, donde el principal referente es el trastorno mental y otro, desde la concepción de carácter psicosocial.

## Palabras Clave:

Ley de Salud Mental, modelos de atención, trastorno mental, psicosocial.

\* Psicóloga. Estudiante Maestría Salud Mental Comunitaria. Universidad el Bosque. Contacto: amariabp@gmail.com

De acuerdo con la OMS (2001), actualmente, a nivel mundial, se ha evidenciado un elevado crecimiento de los trastornos mentales, donde una de cada cuatro personas ha sufrido un trastorno mental o neurológico en algún momento de su vida. En Colombia se estima que 8 de cada 20 personas, han padecido un trastorno de este tipo (Ministerio de Salud y protección social, 2013).

Esto implica una alta responsabilidad del Estado, de instituciones ya sean públicas o privadas, de los profesionales en salud mental, las sociedades científicas, universidades, organizaciones que representan a personas con discapacidad cognitiva o trastornos mentales, sus familias y/o cuidadores, y la comunidad en general.

La Ley de salud mental, expedida en enero del 2013, permite dar un paso adelante en la atención de las personas que habitan el territorio colombiano, garantizando el derecho a la salud mental de la población, e intentando eliminar las barreras que se presentan al momento de acceder a los servicios.

Como se menciona, es preferible contar con una Ley en salud mental a carecer de ella, por ello es un avance muy importante para el Sistema general de seguridad social en salud y para toda la población que habita el territorio nacional, es decir, ya sea para los pacientes, sus familias y/o cuidador(es) y para la población en general, debido a que ninguna persona es inmune a desarrollar un trastorno mental o a presentar estados de estrés, ansiedad, baja autoestima, etc.

Y aunque es favorable la existencia de esta legislación, es irremediable omitir el sinsabor de la comunidad asistencial y de los usuarios del sistema, al notar que la Ley de salud mental no es lo suficientemente coherente, realista y aplicable, puesto que no presenta en muchos casos garantías en el goce efectivo de los derechos que se exponen en su contenido.

En continuidad, la Ley toca varios puntos muy relevantes, sin embargo, no maneja una especificidad en alguno de ellos, como, por ejemplo: prioriza a niños, niñas y adolescentes; pero no especifica que la madurez mental no llega con la adultez y las personas que padecen discapacidad cognitiva, son niños mentalmente y cuentan con una de las discapacidades más complejas y de difícil afrontamiento, tanto para sí mismos, como para sus familias y cuidadores. Igualmente, los adultos mayores son incluidos en el trascurso del documento, en donde al igual que los niños, niñas y adolescentes cuentan con atención prioritaria, sin embargo, no se destacan en los aspectos más importantes de la Ley, pues no se encuentra expuesto en las primeras líneas, por lo que pierde claridad.

De igual modo, se utilizan expresiones que son inadecuadas para el nivel académico del texto, como, por ejemplo, se expone: “La rehabilitación psicosocial es un proceso que facilita la oportunidad a individuos que están deteriorados, discapacitados” (Ley 1616, 2013).

Frente a lo anterior, organizaciones de y para personas en situación de discapacidad, hacen hincapié en que los seres humanos, con cualquier condición, son personas y tienen el derecho a ser tratados y llamados como ciudadanos de primera. En consonancia con esto, el término “persona” debe ubicarse antes que su discapacidad, enfocando a la persona y no a la discapacidad.

En este punto es de gran relevancia, la definición dada por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2014), allí se menciona que “la discapacidad resulta de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”.

Esto significa que la discapacidad no la tiene la persona, la discapacidad se genera cuando la persona que tiene algún tipo de deficiencia, debe estar en igualdad de oportunidades con el otro. Lo que se presenta con las personas en situación de discapacidad, son algunas restricciones que pueden sobreponerse gracias a ciertos ajustes que, implementados, garanticen la igualdad de oportunidades (Discapacidad y Derechos, 2012).

De acuerdo a la CIF (2001) es importante establecer un lenguaje común para describir los estados de salud, con el fin de mejorar la comunicación entre profesionales de la salud, investigadores, diseñadores de políticas sanitarias y la población en general, incluyendo a las personas con discapacidades (p. 7). De esta manera, por ejemplo, en la Ley se define que la Discapacidad Mental “se presenta en una persona que padece limitaciones psíquicas o de comportamiento” (Ley 1616, 2013); Se podrían tener en cuenta los términos sugeridos por la CIF y reemplazar limitaciones psíquicas, por deficiencias en las funciones mentales y la clasificación de las funciones mentales que realiza la misma.

Por otro lado, en la Ley de salud mental se menciona la red integral de prestación de servicios, tal como se evidencia a continuación:

“Los Entes Territoriales, las Empresas Administradoras de Planes de Beneficios deberán disponer de una red integral de prestación de servicios de salud mental pública y privada, como parte de la red de servicios generales de salud. Esta red prestará sus servicios en el marco de la estrategia de Atención Primaria en salud con un modelo de atención integral que incluya la prestación de servicios en todos los niveles de complejidad que garantice calidad y calidez en la atención de una manera oportuna, suficiente, continua, pertinente y de fácil accesibilidad a servicios de promoción, prevención, detección temprana, diagnóstico, intervención, tratamiento y rehabilitación en salud mental” (Ley 1616, 2013, art. 12).

En este punto, es importante cuestionarse de qué manera se realizará la Atención Primaria en Salud con prestación de servicios en todos los niveles de complejidad, teniendo en cuenta que la atención primaria se diferencia ampliamente de la atención en todos los niveles. Así mismo, cuál sería la diferenciación de atención entre los regímenes, sabiendo que los planes de beneficio entre ambos aun difieren significativamente.

Otro punto de gran importancia en la Ley, es el que presenta dos paradigmas contradictorios: el primero centrado en el fortalecimiento de la salud mental comunitaria, incluyendo a pacientes, sus familias, cuidadores y organizaciones, y otra arraigada a la concepción psiquiátrica, manteniendo como principal referencia el trastorno mental (Castro & Munévar, 2014, p. 1).

De esta manera, un avance importante se plantea en términos de fortalecimiento en la prevención del trastorno y la promoción de la salud mental de acuerdo a una aproximación psicosocial, basada en las prácticas de Atención Primaria en Salud. Sin embargo, como bien se cita anteriormente, se mantiene paralelamente el modelo de aumento de hospitalización psiquiátrica que implica el arraigo del modelo Biomédico de atención en salud mental. En relación a la Atención Primaria en Salud, no ha sido concebida como una nueva manera para construir políticas y generar acciones en salud pública, sino que por el contrario ha sido abordada como un instrumento de cumplimiento de servicios (Stolkiner y Garbus, 2009, p. 174).

También es pertinente cuestionarse de qué manera se especificará la Atención Primaria en Salud, debido a que se perciben vacíos al establecer que las personas tienen derecho a que: “las intervenciones sean las menos restrictivas de las libertades individuales de acuerdo a la ley vigente” (Ley 1616, 2013, art. 6), en este sentido no se concreta de qué manera se forjarán las estrategias de hospitalización psiquiátrica, lo que lleva a tener en cuenta la situación que comenta Dimenstein (2013), quien analiza el caso de la reforma de la legislación en Salud Mental en Brasil, en donde uno de los mayores obstáculos que ha tenido que afrontar dicha reforma ha sido “la coexistencia explícita de dos paradigmas de atención, uno centrado en la institución del manicomio y otro de carácter psicosocial” (p. 47)

En la ley esperanza se propone un modelo de salud mental que trasciende el paradigma psicopatológico, sin embargo, aún se logra percibir el paradigma psiquiátrico, que se mueve tras el referente de “trastorno mental” (Ley 1616, art. 5). El trastorno mental viene siendo definido desde los criterios biomédicos que describen la psiquiatría utilizada a partir del DSM, que implica el uso de fármacos y la “cientificidad” que ha sido la forma a través de la cual la psiquiatría se ha legitimado socialmente (Galende, 2008, p. 61).

De igual forma, en la Ley se hace hincapié en diferentes problemáticas sociales como: trastornos mentales, discapacidad cognitiva, consumo de sustancias psicoactivas etc. Las etiologías de estas problemáticas están determinadas y reducidas debido a “factores de riesgo” que aparecen en el ambiente y afectan a las personas, como bien se expone en el siguiente artículo de la Ley:

“El Departamento para la Prosperidad Social con la asesoría del Ministerio de Salud tendrá la responsabilidad en la población sujeto de atención, de promover y prevenir las ocurrencias del trastorno mental mediante intervenciones tendientes a impactar los factores de riesgo relacionados con la ocurrencia de los mismos, enfatizando en el reconocimiento temprano de factores protectores y de riesgo” (Ley 1616, art. 7).

A partir de esta perspectiva, se establece que, regulando los factores de riesgo expuestos en el ambiente, por medio de su identificación, detección y prevención, se impedirá el trastorno mental. Es así como se establece una forma de funcionamiento generalizada, en donde se reduce la salud mental a una serie de criterios para “vivir de mejor manera” (Castro, 2013). En este paradigma se identifica como se desconoce la subjetividad y las particularidades de padecimiento psíquico, reduciendo el malestar clínico a factores de riesgo que son medidos y regulados, excluyendo las relaciones con los demás y aislando la manera en como la ruptura de los vínculos sociales, están también relacionadas con el sufrimiento (Castro & Munévar, 2014, p. 3).

Frente a las incoherencias que se hallan en la comprensión de la Ley 1616, es debido cuestionarse si la atención en salud mental seguirá caminando tras los principios de una ciencia positivista, arraigada al modelo socioeconómico imperante de la época, lo cual refuerza su legitimidad (Castro & Munévar, 2014, p. 4). Si este modelo de atención o “resolución” a las problemáticas en salud se siguen presentando, se dará continuidad a las barreras en las que “los usuarios, dentro de la trilogía de Estado, profesionales y seguros privados, ven restringida la acción social y la atención de sus sufrimientos mentales, que son sometidos a los criterios económicos del mercado: utilidad, eficacia, menor costo” (Galende, 1997, p. 61).

Debido al panorama que continúa presentándose en el contexto de atención en salud en Colombia, es relevante analizar si es probable establecer políticas, estrategias y programas que establezcan como base primordial el vínculo social y la interacción de las personas con los demás, consigo mismos y con su futuro. Un sistema de atención en salud mental que garantice mecanismos en donde las personas y las comunidades, encuentren maneras de construir su sufrimiento más allá de la formulación de medicamentos, el control conductual y las campañas informativas (Castro & Munévar, 2014, p. 6).

En este orden de ideas, a pesar de las múltiples contradicciones que se configuran en la Ley 1616, se invita a cuestionar lo planteado y reinventar diversas formas de acción que no se habían presentado anteriormente, como es la Atención Primaria en Salud mental y la atención mental comunitaria a partir de la promoción de la salud, la prevención del trastorno mental y nuevas formas de tratamiento y rehabilitación. Es innegable que esta Ley 1616 favorece a brindar un camino resolutivo frente a la inactividad de modelos que, sin duda, podrían llegar a ser más pertinentes en la atención y transformación del sufrimiento humano.

Para ello, se requieren de pasos agigantados, que permitan que la viabilidad de este modelo se vaya adhiriendo de manera coherente a las necesidades del contexto y la época, involucrando a los diversos actores interesados en el tema de la salud mental y empoderando a la población que habita el territorio colombiano.

Esta Ley da cabida a la transformación de los escenarios de atención en salud, los cuales deben trascender del modelo tradicional centrados en la medicación y la curación del síntoma, a escenarios de atención psicosocial, que generen un impacto favorable en la calidad de vida de la pobla-

ción. Sin embargo, es importante crear un precedente en los actores implicados directamente en el tema de la salud y en los colombianos en general, para continuar exigiendo garantías de atención, participación social y coherencia entre lo que se plasma y lo que realmente se implementa.

## Referencias

- Castro, X., Munévar, M. (2014). *¿Nuevo paradigma en la atención de la salud mental en Colombia?* Título del artículo. Título de la publicación periódica, Vol. (27), (p. 1)- (p. 7) Recuperado 1 de diciembre 2015: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/index>
- Castro, X. (2013). *Salud mental sin sujeto. Sobre la expulsión de la subjetividad de las prácticas actuales en salud mental.* 11, 73–114
- Discapacidad y Derechos. (2012, septiembre 5). *Discapacidad y Derechos.* Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2M7sLizCIMU>
- Dimenstein, M. (2013). *La reforma psiquiátrica y el modelo de atención psicosocial en Brasil: en busca de cuidados continuados e integrados en salud mental.*, 11, 43-72. Hernandez, A., Pinilla, D.A, (2005)
- Galende, E. (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual.* Buenos Aires: Paidó
- Galende, E. (2008). *Psicofármacos y salud mental: la ilusión de no ser.* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Ministerio de Salud y Protección Social de la Republica de Colombia. (2012). *Plan Decenal de Salud Pública 2014-2021.* Tomado el 1 de diciembre de 2015, de: <http://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/Plan%20Decenal%20-%20Documento%20en%20consulta%20para%20aprobaci%C3%B3n.pdf>
- Naciones Unidas (2014). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Tomado el 13 de enero de 2016, de: [http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool\\_sp.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf)
- Ley 1616 “Ley Esperanza” de Salud Mental (2013). Tomado el 1 de diciembre de 2015, de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201616%20DEL%2021%20DE%20ENERO%20DE%202013.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud CIF.* Tomado el 5 de diciembre de 2015, de: [http://conadis.gob.mx/doc/CIF\\_OMS.pdf](http://conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS.pdf)
- Stolkiner, A., Garbus, P. (2009). *Ética y Práctica en Salud Mental.* En: Fantin, J. Fridman, P. (Comp.), *Bioética, Salud Mental y Psicoanálisis.* Buenos Aires: Polemos.

# **COLABORADORES LOCALES**

# Psicoanálisis y educación. La apertura de un nuevo conocimiento<sup>1</sup>

**Forma de citar este artículo en APA:**

Sierra Varón, C. A. (2016). Psicoanálisis y educación. La apertura de un nuevo conocimiento. *Revista Poiésis*, 79-90.

César Augusto Sierra Varón\*

## Resumen

En el presente trabajo se busca realizar un rastreo teórico sobre la manera cómo el psicoanálisis ha intervenido el contexto educativo a lo largo de la historia y así generar una crítica a los modelos educativos tradicionales que, aunque tradicionales y no actuales, aún siguen rigiendo los contextos educativos. Se debaten los aspectos actuales en que se mueven los modelos educativos tales como la relación docente–estudiante, la relación que se tiene en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el autoritarismo con el que se maneja la información y de la formación de los estudiantes, entre otros; aspectos éstos que pertenecen a un modelo de sociedad permeado en su totalidad por regímenes capitalistas. Estos modelos no permiten la verdadera libertad del sujeto de la educación, generando un sujeto pasivo en su totalidad y alienado en la sociedad. Se cuestiona la forma como en la actualidad se imparte educación, para poder pensar así una nueva propuesta de modelo educativo basado en aspectos psicoanalíticos que permitan entender realmente al sujeto de la educación, el estudiante, así como su relación con el objeto, es decir, la adquisición de conocimiento y una nueva interacción entre la enseñanza y el aprendizaje.

## Palabras Clave:

Psicoanálisis, Educación, Aprendizaje, Transferencia, Deseo.

<sup>1</sup> El proyecto de investigación del cual es producto el presente artículo, ha sido financiado por la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano mediante contrato de investigación Aprobado el 17 de Diciembre de 2010.

\* Psicólogo egresado de la Pontificia Universidad Javeriana, con conocimientos y experiencia práctica en áreas como Psicología Clínica, Psicología Educativa, Docencia Universitaria en modalidades tanto presencial como virtual. Especialista en Pedagogías para el desarrollo del aprendizaje autónomo, Magister en Atención Temprana y Candidato a Doctor en Cultura y Educación en América Latina. Director académico de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano sede Medellín. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó.

## **Abstract**

The present work aims at to do an informational analysis about the way that psychoanalysis had intervened the educational context, along history for there it can generate a reliable critic to the traditional educational systems that, although traditional continue governing the educational context in the present. The critic arise from to debate of the presents aspects that move in the educational systems for example teacher – student relationship, the relation that exist between teaching and learning aspects, the authoritarianism that controlate the information management and the students formation, among others; this aspects that it belongs to a society model permeate totally for capitalism regime, consumer and neo – liberals. These models don ´t allow that true freedom of the educational subject, generating a totally passive subject and alienated in the society. In this way pretends to question the manner how in the actuality the education is taught and to generate a new proposal based in aspects from psychoanalysis that allow understanding really to the educational subject, the student, as well as his relation with the object, that is, the acquisition of the knowledge and a new interaction between teaching and learning.

## **Keywords**

Psychoanalysis, Education, Learning, Transference, Desire.

Son muchos los espacios a los que nos podemos remitir a la hora de estar hablando de educación, desde el mismo hogar con nuestra familia hasta el escenario cerrado de las Instituciones Educativas, donde se forma el proceso psicológico llamado aprendizaje, –tema que generalmente es enunciado como preocupación central en el contexto educativo (Palma y Tapia, 2006)–, siendo éste a su vez el proceso al cual diferentes profesiones atacan con mucha frecuencia desde concepciones teóricas hasta aspectos prácticos, volcando sus miradas en muchas ocasiones hacia lo patológico, hacia las fallas.

Así se pretende generar una apuesta crítica a los procesos pedagógicos que se mueven en la actualidad desde el psicoanálisis ya que como lo mencionan Sierra y Delfino (2012), “El psicoanálisis permite construir claves de lectura del malestar que irrumpe en el escenario escolar, ofreciendo herramientas para la producción de práctica educativas innovadoras”. El psicoanálisis puede brindar aspectos interesantes para comprender el fenómeno educativo incluyendo la problemática del niño o sujeto de aprendizaje (Coca y Unzueta, s.f.).

Lo tradicional ha mostrado que genera procesos de aprendizaje que aún quedan en deuda con lo que la sociedad idealiza, por ello constantemente escuchamos mencionar que la educación “está en crisis”, generando documentos que mencionan en algún momento la palabra Crisis. Pero, ¿crisis frente a qué? Desde la presente perspectiva la crisis viene a ser vista desde el modelo socio económico capitalista que encuentra en los resultados de los procesos educativos y evaluados frente al mundo laboral, que los egresados de colegios y Universidades no encajen en aspectos de los que se esperan en estos modelos, dados a partir de una visión de escuela Tradicional (De Zubiría, 2006).

Entonces “¿para qué la educación?, ¿educamos para la obediencia, para seguir manteniendo el statu quo de una verdad revelada y ya nunca más cuestionada, en tanto fue hecha por personas bondadosas que quieren el bien común para una común sociedad y un común sujeto, o educamos para la autonomía y la autodeterminación de un sujeto y una posible sociedad?” (Báez, 2013, p. 186). Elgarte (2009), citando a Weisse (1998) refiere: “más que nunca en el modelo actual, enmarcado en la era del capitalismo posindustrial que instala la dominancia del discurso capitalista privilegiando la ley de mercado que manda producción eficiente, consumo y oferta de productos anestésicos de la angustia, obturando la falta generadora del Deseo.”

¿Cuál es entonces el papel de la escuela? Jolibert (2001) dice que si se toma esta pregunta desde el punto de vista moral su papel sería el de “prepararnos a renunciar a nuestros deseos infantiles. Sin embargo Freud asigna a la educación la tarea de administrar, en un equilibrio aceptable para todos, los sacrificios y los beneficios que la realidad impone a la inmediatez del placer” (p. 10).

Muchas expectativas y esperanzas frente a los resultados del aprendizaje en los procesos educativos generan una serie de inconformidades a nivel individual y psicológico ya que tales modelos van en contra de lo que realmente necesita el Sujeto en la educación. Modelos que generan pasividad en este Sujeto aunque paradójicamente en el Discurso político se “pretende y se lucha porque el Sujeto sea cada vez más Activo”, pero el sistema no se lo permitirá. Bohoslavsky (1981) refiere que en las relaciones en la educación se prolongan y sistematizan “vínculos de dependencia” y

de esta forma encontramos en los modelos educativos un sistema maniqueísta, gerontocrático y conservador signado por el Poder y los rituales proclives a la conservación del *statu quo*, siendo las relaciones en el contexto educativo definidas por la represión social y la obediencia. “Educar a veces no es dar, sino dar lugar a que el otro conquiste” (Bustamante – Zamudio, 2009). Para Huerta (s.f.), “Educar, más que técnica significa arte, sensibilidad y deseo para que la libertad no se transforme en abandono y la autoridad no se traduzca en sometimiento” (p. 12).

La educación es vista como algo imposible según Freud, y Alvarado (2005) refiere que la educación está en medio de la Pulsión y la Cultura, y por tanto la educación no puede conducirnos al ideal del adulto autónomo, pues su misma inscripción en la cultura obliga al Sujeto a ser frustrado en su Deseo. En ello radica la imposibilidad de educarlo para el ideal educativo. Entonces ¿cuál educación es posible? Freud (1932) responde lo siguiente: “La educación debe buscar su camino entre la escala del *laissez-faire* y la *Claribdis* de la denegación (frustración)... es necesario encontrar un óptimo para la educación para que ella pueda cumplir el máximo y perjudicar al mínimo. Sin embargo, Lajonquiere, citado por Pullol (2011) refiere: “el hecho de que sea imposible no quiere decir que uno renuncie” (p. 202).

En Freud se movían posiciones contradictorias en cuanto a la educación ya que en ocasiones tenía una posición optimista, pero en otras, pesimista, porque conocía las dificultades que el trabajo pedagógico demandaba. Esta dificultad radica en que se debe ser claro frente a las características de la naturaleza humana ya que se encuentra en los individuos un topus ingobernable, incurable e ineducable y además siempre existen aspectos inconscientes que llevan a generar un Deseo que difícilmente puede ser sometido o domesticado y representa lo más profundo y genuino de nuestro ser (Aguado, s.f.),—el Self, diría Carvajal (1993) -.

Moyano (2011) refiere varios aspectos interesantes para este gran debate, ya que menciona en primera instancia, citando el prefacio que hace Freud al libro de Aichhorn, que el efecto de la educación no es algo que deba confundirse con la influencia psicoanalítica, ni mucho menos ser reemplazada por ésta. Lo que se debe tener presente del psicoanálisis es el hecho de que, inmerso en el campo educativo, puede ser considerado como medio auxiliar de tratamiento del niño, pero sin creer que será el sustituto del psicoanálisis. Éste autor contempla tres aspectos de gran importancia centrándose en la “imposibilidad” del acto educativo y así diferenciando “lo imposible de la educación” con “lo imposible en educación”: Primero: “Lo imposible de la educación supone un ejercicio de detección estructural del acto educativo, considerando que no todo se puede educar, que no todo es educable, que no todo se puede transmitir. Segundo, se hace referencia a un aspecto práctico, en el ejercicio cotidiano del acto educativo y nos remite a preguntarnos qué parte de nuestra práctica educativa es imposible, acompañado de un “no sé qué hacer”. Por último, la educación es imposible relacionando el hecho con el análisis de los límites que en educación se presentan en cuanto a mediaciones masivas, contención física, encierro preventivo, o el control exhaustivo.

Otro aspecto que invita a continuar el debate es el de que “la educación, en un sentido amplio, abarca los ámbitos de instrucción escolar pero también la formación cultural del individuo, para lo cual éste debe adquirir hábitos y desarrollar habilidades que le permitan adaptarse a su medio

social. La educación, es entonces entendida como la mediación para la manifestación de las facultades y potencialidades que cada individuo tiene en su ser personal” (Dengo, 1998, citado por Alvarado, 2005). Es este aspecto uno más que alimenta la crítica hacia el sistema actual ya que, desde esta perspectiva, el sistema educativo lo hace bien y pocos se atreven a cuestionarlo, porque ese es el modelo capitalista que rige las relaciones sociales, que rige el sistema educativo. Barbato (2012), sostiene que el intento neoliberal lleva a que se estandarizaran las instituciones así como también las personas para que de esa forma puedan reproducir el modelo que favorezca el mercado, el capital.

La perspectiva psicoanalítica puede lograr una visión diferente de lo que se busca en cuanto al Sujeto de la educación, partiendo desde pedagogías que en verdad permitirán la Libertad en el Sujeto. Lajonquiere (1999) critica, desde un psicoanálisis del imaginario pedagógico, las “psicopedagogías” que preconizan una renuncia a lo que se observa como el acto educativo a favor de una potencialización de cierta naturaleza teleológica inherente al estudiante.

En las tres últimas décadas en Colombia ha tenido un gran auge la corriente epistemológica constructivista (Ramírez, 2011). Sin embargo se pretende generar un cambio de paradigma en los modelos educativos, cambiando además la visión del Sujeto educativo Epistémico al Sujeto del Inconsciente. No se trata de poner en una balanza las teorías Piagetianas y las Freudianas, o de decir quién es más influyente en el campo educativo, sino de repensar el Sujeto de la educación a partir del modelo psicoanalítico. Así Elgarte (2009) refiere: “... el psicoanálisis puede constituirse en un referente de reflexión para el ámbito educativo”, y más adelante: “...Frente a este panorama esperemos que el aporte psicoanalítico perturbe, en el sentido de colaborar a trastocar el orden”.

El mismo Sigmund Freud se interesó de manera entusiasta con las posibles aplicaciones del psicoanálisis a la cultura (Kupfer, s.f.), contemplando en algunas partes de su obra, la manera como el psicoanálisis trata el campo educativo, en tres momentos específicos: uno de ellos es el apartado del interés por el psicoanálisis que se refiere a la pedagogía (Freud, 1913), el segundo es en el prólogo que escribe al libro *Juventud descarriada* de August Aichhorn de 1925 (2009) y el tercero se encuentra en las *Nuevas Conferencias de introducción al psicoanálisis* (Freud, 1932).

Vallejo (2007) realiza un análisis detallado de las actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena entre los años 1906 y 1923, llevando a cabo un análisis de la manera como, en las discusiones que los psicoanalistas vieneses sostuvieron en las dos primeras décadas del siglo pasado frente al tema o cuestiones pedagógicas, encontrando que “la interrelación entre psicoanálisis y pedagogía tiene antecedentes casi tan antiguos como el nacimiento mismo del saber Freudiano”. Al parecer los vínculos que los psicoanalistas observaban entre su disciplina y la educación se remontan a comienzos del siglo XX (Vetö, 2013).

Sin embargo, Freud no dedicó mucho espacio a este tema en su obra pero sí logró aportar elementos precisos a la educación (Agejas, 2010). Al parecer para este cometido hereda los conceptos fundamentales de esta disciplina a su hija Anna, quien en su texto “Introducción al psicoanálisis para educadores” (Freud, 1984), trata varios aspectos del campo educativo entre ellos el hecho de

observar la manera como en la escuela obligan a los niños a adaptarse a los requerimientos de un ambiente adulto. Se describen allí las fases evolutivas del desarrollo psicosexual del niño, el cual deben conocer los educadores para poder entender y comprender lo que sucede en el psiquismo de sus estudiantes, cosa harto importante aunque no desconoce que debido a la labor y contacto directo que tienen los educadores con sus estudiantes no son cosas nuevas ni desconocidas para ellos; sin embargo, hay que observar de manera más profunda el por qué se presentan. Describiendo el desarrollo psicosexual del niño, refiere el hecho de las pulsiones siendo éstas las que llevan a que el niño busque placer en ciertas actividades a partir de ciertas fuentes y deseos instintivos. Pero la actitud que se adopta desde el campo educativo impide tales mandatos infantiles, lo cual desencadena en una constante “guerra en miniatura entre la educación y el niño”. La educación pretende sustituir todos los aspectos instintivos y naturales en el niño por aspectos más dados desde la normatividad social y cultural, puesta en el contexto escolar. “La educación persigue justo lo contrario que el niño quiere... el adulto pretende habituarlo a conceder mayor importancia a las demandas del mundo externo que a las exigencias instintivas internas”.

Por otro lado, Melanie Klein (1931), ilustra con ejemplos clínicos la manera como ciertos mecanismos defensivos generan algunas perturbaciones que se verán reflejadas en el escenario escolar, mediante inhibiciones intelectuales, traducida en hechos que llevan a que el niño tenga dificultades en el aprendizaje de ciertos contenidos. Es común observar que los motivos por los cuales los docentes solicitan intervención psicológica hacia sus alumnos, es debido a las dificultades de aprendizaje y/o de conducta. Tales dificultades se pueden analizar desde la perspectiva sociocultural en términos de un malestar a partir de la existencia de un Superyó cultural que llevará a que ciertas conductas sean castigadas dependiendo de los valores de cada época (Ruíz, s.f. citando a Freud, 1930). El castigo tiene una mala fama a lo largo de la historia, pero lo que se evidencia es una relación de Poder y sumisión (Morales, M., 2011), no muy difícil de observar en los contextos escolares; herramientas éstas que Foucault supone como importantes para reflexionar de manera crítica las prácticas educativas que se presentan en la escuela (Bernal y Martín, s.f.).

La escuela se convierte en un nuevo escenario que le muestra al niño una nueva realidad, otra realidad ante la cual debe enfrentarse—no solamente el niño sino toda persona que siga el proceso educacional escolar -, la cual es percibido como algo severo. Dicho escenario y realidad llevan al niño a verse obligado a sublimar sus energías instintivas libidinales. “Al comenzar la escuela, el niño sale del ambiente que ha construido la base para sus fijaciones y formación de complejos, y se encuentra frente a nuevos objetos y actividades en las cuales debe ahora poner a prueba la motilidad de su libido” (Klein, 1923). Se observa así la manera como el contexto escolar es un escenario en el cual se lleva a que el estudiante renuncie a sus anhelos internos para encajarlos en un mundo que le generará cierto conflicto psíquico (Freud, et. al.). “Si bien el niño para el psicoanálisis es esencialmente un sujeto de la estructura, la sociedad se esmera en educarlo” (Ramírez, 2003).

Se genera así otro debate si asociamos lo expuesto en el párrafo anterior con lo que se plantea desde el psicoanálisis según Agno (2000), citado por Falcón (2003), ya que desde esta perspectiva “la criatura humana se constituye como el sujeto del inconsciente en el campo del Otro, atravesado por el Lenguaje, deseando ser el Deseo del Otro...” (p. 88). Entonces, de igual manera, ¿el

sujeto educacional está sujeto al deseo del Otro? Gastón (2013) refiere que todo vínculo social, al igual que el educativo “se asienta sobre un vacío, supone al Otro, no viene dado, ha de construirse, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente, y un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación”.

Con Winnicott (1951) se introduce al tema de los “objetos y fenómenos transferenciales”, donde se hace referencia a un aspecto psicológico el cual lleva a mediar entre la realidad y la fantasía, designando así una zona intermedia de experiencia, entre la actividad creadora primaria y la proyección de lo que ya ha introyectado el niño. En el escenario educativo se re – presentan tanto las relaciones interpersonales derivadas de las primeras impresiones mentales de las relaciones de objeto así como ver plasmado lo referente a los fenómenos y los objetos transicionales, dados a partir de elementos lúdicos y didácticos, a partir del juego, en donde el estudiante, tendrá la posibilidad de poner en “juego” su estructura psíquica desde: 1. Las relaciones interpersonales entre él, sus compañeros y sus docentes (lo yoico frente a lo no–yoico) y 2. El conocimiento como un fenómeno o espacio transicional intermedio entre la realidad y la fantasía. Es un paso importante el hecho de conocer a nuestros niños, frente al tema del juego infantil; para poder comprender al niño es necesario comprender sus juegos (Betthelheim, 2010), su juego simbólico (López, 2009). Uno de los aspectos más importantes que debe existir en los entornos educativos es que se ajusten realmente a las necesidades de desarrollo de los estudiantes (Pérez, 2006).

Frente a las relaciones interpersonales, se debe considerar la relación que se media entre docente y estudiante desde una concepción de re–presentación de las relaciones de objeto primarias en el desarrollo psíquico en la cual se necesita un ambiente facilitador para el desarrollo psíquico (Winnicott, 1965b). Para que exista un adecuado proceso de aprendizaje y adaptación al medio, se requiere de un ambiente facilitador que lo permita. Este aspecto no solamente nos remonta a la relación Mamá–bebé, sino que nos trae a la relación Docente–Estudiante. Es así como se requiere de un Docente (Madre) suficientemente bueno para que posibilite una buena integración psicológica y se permita un adecuado espacio para el aprendizaje.

Winnicott (1946) también analiza los aportes que desde la disciplina médica se pueden generar hacia el campo educativo, y en donde se resalta el Diagnóstico. No se trata de pretender que un médico le enseñe a un docente a enseñar, ni tampoco de considerar ni volver el campo educativo en un escenario terapéutico, se trata de generar atención al hecho que muchos niños se encuentran en escenarios educativos sin haber hecho un diagnóstico previo y exacto. Sin embargo en los contextos escolares puede haber una tendencia a generar diagnósticos, a nominar a los estudiantes por su comportamiento; por ejemplo, cuando “un niño es objetable, existe la tendencia a librarse de él, sea por expulsión o alejándolo mediante una presión indirecta, siendo quizás muy conveniente para la escuela pero muy malo para el niño”. Es aquí donde Winnicott propone o sugiere que en el contexto escolar también se adopten técnicas de la ciencia médica como el establecer un diagnóstico previo a los niños que inician los procesos escolares.

Así mismo, Winnicott (1936) refleja la relación que se puede encontrar entre el médico, el maestro y los padres en el desarrollo “educativo” y formativo del niño, tratándose de una categoría más amplia como lo es el estudiante y su relación con estos personajes que son quienes contribuirán en muchos aspectos en el desarrollo y educación de los niños. A su vez, resalta una diferencia entre aspectos importantes del desarrollo de todo niño, a saber, el físico, el intelectual y el emocional, y en donde desde diferentes escenarios, se privilegia el primero de ellos, proponiendo prestar más atención a lo emocional dada la importancia de soportar lo afectivo y emocional dentro del contexto educativo.

Un factor importante que se mueve en educación es el tema de las relaciones y el vínculo, de esta forma se debe considerar una perspectiva vincular en el niño (Bowlby, 1993), adolescente, o joven estudiante como sujeto en vías de constitución en sus diversas redes de pertenencia (Rojas, 2008). “Estudiantes y educadores se encuentran y desencuentran en el ámbito educativo, siendo éste el espacio para pensar respecto a las emociones que allí se despliegan” (Muñiz, 2007, p. 15). Se puede estar hablando entonces de relación pedagógica, entendida ésta como lo refiere Grieco (2012): “... el interjuego de dimensiones epistemológicas, históricas, deseantes, sociales y culturales que se desarrollan en el vínculo entre docente y estudiantes”. (p. 55).

Por otro lado, Bettelheim, (2010) plantea su concepción sobre la educación y la explica como “una experiencia apasionante, creativa, un arte, más que una ciencia”. Más detalladamente en el contexto educativo, llama la atención sobre la manera como los padres de familia encuentran en la educación un paso necesario en la vida de sus hijos pensando en su futuro, criticando este aspecto porque refiere que un niño no comprende el futuro sino solamente lo que sucede en su presente. “...De lo que se trata es de abrir un lugar para el sujeto, recuperar la dimensión del deseo (p. 27) (Tizio, 2001). Es así como Lajonquiere (1999) a partir de una visión del “psicoanálisis del imaginario pedagógico” lleva a cabo una crítica a las (psico) pedagogías que preconizan la renuncia “al acto educativo” para favorecer la “potencialización” de cierta naturaleza teleológica inherente al niño.

Se observa con Pardo (2004) que desde el psicoanálisis se puede esclarecer el lugar de los problemas de aprendizaje y la conducta en las instituciones escolares brindando la posibilidad de analizar las instituciones educativas como un proyecto de la modernidad el cual ha venido requiriendo la intervención y el apoyo de ciertas disciplinas auxiliares para la educación como lo sería la psicología, para poder así construir una teoría de la educación. Llama la atención el hecho de que la psicología se presente como una disciplina auxiliar en este campo, siendo que se encuentra ofreciendo las posibles respuestas y formas de intervención a diversas problemáticas que dentro de las instituciones educativas se presentan.

Sin embargo, entra en juego un aspecto de gran relevancia dentro de los aportes que el psicoanálisis puede realizar en el campo educativo, y es considerar el concepto de la subjetividad, dando a entender que en las instituciones educativas se mueven las subjetividades de sus mismos actores—docentes y estudiantes -, siendo esta la forma en que se encuentran subjetividades tanto individuales como grupales. Se encuentra así que el “aporte del psicoanálisis a la educación, no consistiría en constituirse en una teoría más que “brinde métodos” o “estrategias” a los educadores

desde un Saber”, ya que el psicoanálisis no puede ofrecer eso a nadie. Tampoco se trata de incorporar aspectos y nociones clínicas para dar explicaciones a los problemas de aprendizaje. Lo que se busca desde esta perspectiva psicológica es el hecho de brindar a la comunidad académica un espacio de escucha, la escucha analítica, con la cual se le apuesta a ir abriendo al interior de las Instituciones educativas los espacios para que surja la palabra en los procesos grupales e individuales para ir entendiendo aquellas dimensiones o aspectos psicológicos que se movilizan en las diferentes problemáticas de la escuela y sus actores, para ir encontrando aquello que desconocían o no se había pensado dentro de los procesos psíquicos de tales actores y llevar a nuevas metodologías pedagógicas que brinden real Libertad al Sujeto educacional.

Desde el psicoanálisis se propone una metodología en la cual se lleva a dejar que el síntoma hable, cuente lo que tiene escondido y es desde esta mirada buscar que las problemáticas escolares tengan el espacio para expresarse, “¿de qué hablan los problemas de aprendizaje?”. Si solamente el proceso educativo se centrara en el aprendizaje y sus denominados “problemas” se encontrarán muchas dificultades para obtener resultados satisfactorios a partir de lo que demandan tanto la escuela como la familia,—y la Sociedad en general—si además se deja de lado la conflictiva psíquica y la libidinización de los niños (Tres Borja, 2012) y demás estudiantes. De esa forma, no cambiaríamos nunca el modelo social capitalista, ni el sistema educativo, ni los modelos pedagógicos actuales – tradicionales reproductores del sistema social.

## Referencias

- Agejas, E. (2010). El poder en el psicoanálisis. En: Revista Subjetividad y procesos cognitivos. Vol. 14. Núm. 1. pp. 19 – 40. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Buenos Aires. Argentina.
- Aguado, J. (s.f.). Una formación ética con orientación psicoanalítica. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aichhorn, A. (2009). Juventud descarriada. (1925). Gedisa.
- Alvarado, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? En: Revista electrónica Actualidades investigativas en educación. Vol. 5. No. extraordinario. Instituto de investigación e educación. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Báez, J. (2013). Psicoanálisis y educación “O el psicoanálisis en la educación superior”. En: Revista Tesis Psicológica, Vol. 8, No. (1). (Ene – Jun). pp. 184 – 191.
- Barbato, C. (2012). Ley de educación Superior: Consideraciones desde el campo del psicoanálisis. En: Actas de Jornadas de Investigación. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Rosario. Argentina.



- Klein, M. (1923). El papel de la escuela en el desarrollo libidinal del niño. En Obras completas. Texto PDF.
- Klein, M. (1931). Una contribución a la teoría de la Inhibición intelectual. En: Obras completas. Texto PDF.
- Kupfer, M. (s.f.). Psicoanálisis y educación: Una práctica en la cultura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Lajonquiere, L. (1999). Infancia e Ilusión (Psico) pedagógica. En: Escritos de psicoanálisis y educación. Nueva Visión. Buenos Aires.
- López, M. (2009). La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. España.
- Morales, M. (2011). Transmisión y apropiación de la Ley en la educación: Aportes del psicoanálisis a la Pedagogía (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. México.
- Moyano, S. (2011). De lo Imposible (y posible) en educación. En: Revista L'Interrogant. No. 11. (Julio). Fundacion Nou Barris per a la Salut Mental. Barcelona.
- Muñiz, M. (2007). Tiempo de cambio: psicoanálisis y educación en la interdisciplina: La institución educativa: laberintos y sendas donde se diagraman vínculos. En: Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa. Convocación.
- Palma, E. y Tapia, S. (2006). De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender. En: Revista de Psicología. Vol. XV, No. 2. pp. 95 – 111. Chile.
- Pardo, M. (2004). El psicoanálisis en la escuela: Una aproximación a los problemas de aprendizaje y de conducta. En: Revista Tramas 22 UAM-X. pp. 55 – 72. México.
- Pérez, M. (2006). Desarrollo de los Adolescentes III: Identidad y relaciones sociales: Antología de lecturas. (Comp.). México.
- Pullol, M. (2011). El psicoanálisis en la educación: un recorrido posible: Entrevista a Leandro Lajonquiere. En: Revista de educación. Año 2. No. 2. pp. 193 – 204. Brasil.
- Ramírez, M. (2003). Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.
- Ramírez, L. (2011). Pedagogía crítica, agresividad y psicoanálisis. En: Revista virtual de la Universidad Católica del Norte. No. 32. (feb–may). pp. 129 – 154. Acceso. <http://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Rojas, M. (2008). Psicoanálisis con niños. Un enfoque vincular. En: Revista Vínculo. Vol. 5. Núm. 1. pp. 37 – 44. Núcleo de estudos em Saúde mental e psicanálise das configuracoes vinculares. Sao Paulo. Brasil.

- Ruíz, L. (s.f.). ¿Quién fracasa en el fracaso escolar? Ponencia del XI Congreso Nacional de Investigación educativa. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión.
- Sierra, N. y Delfino, D. (2012). Psicoanálisis y educación: Aportes Freudianos. Ponencia en IV Congreso internacional de investigación y práctica profesional en Psicología XIX Jornadas de investigación VIII Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Tizio, H. (2001). Reiventar el vínculo educativo: Aportes de la Pedagogía Social y del psicoanálisis. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Tres Borja, I. (2012). Sobre la educación y el psicoanálisis: De lo imposible a lo posible. En: Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente. Núm. 54. pp. 71 – 78. Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del Adolescente. España.
- Vallejo, M. (2007). Psicoanálisis y pedagogía: Un análisis de las actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena (1906 – 1923). En: Anuario de investigaciones. Vol. XV. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires.
- Vetö, S. (2013). Psicoanálisis, educación y política: Elementos de ideología política en las perspectivas educacionales de Sigmund Freud. En: Revista Sujeto, subjetividad y Cultura. Núm. 5 (Abril). pp. 21 – 35. Escuela de Psicología UARCIS. Santiago de Chile.
- Winnicott, D. (1936) La higiene mental en el preescolar. En: Obras completas. Texto PDF.
- Winnicott, S. (1946). Diagnóstico Educativo. En: Obras completas. Texto PDF.
- Winnicott, D. (1951). Objetos y fenómenos transicionales. En: Escritos de pediatría y psicoanálisis. pp. 307 – 324. (1998). Paidós. Barcelona.
- Winnicott, D. (1965 b). Los procesos de Maduración y el ambiente facilitador. (1992). Paidós. Barcelona.

# Por los abismos de la infancia

**Forma de citar este artículo en APA:**

Ríos Madrid, M. (2016). Por los abismos de la infancia. *Revista Poiésis*, 91-100.

Myriam Ríos Madrid\*

## Resumen

Constantemente los medios de comunicación nos informan sobre el maltrato al que son sometidos los niños en todo el mundo, maltrato que se expresa en variadísimas y crueles formas y contra el cual parecen impotentes las leyes que pretenden acabarlo. Un breve recorrido por la historia nos muestra que esta crueldad puesta sobre los infantes ha existido siempre, que forma parte de una agresividad estructural humana que encuentra en los niños un blanco fácil para su descarga.

## Palabras clave:

Historia de la infancia, Maltrato, Agresividad, Pulsión de destrucción.

\* Docente del Programa de Psicología-Funlam. Psicóloga U. de A.

Recientemente, dos noticias relacionadas con la infancia llamaron mi atención. La primera, la de una mujer que en una ceremonia de boda tira al piso al bebé que tenía en brazos, en su desespero por atrapar el ramo lanzado por la novia. La segunda, la de una pareja que encierra a su bebé en la caja fuerte de la habitación de un hotel, para salir con tranquilidad a la calle. Estos son sólo dos ejemplos de noticias cotidianas sobre el trato que reciben en todo el mundo los niños, con la particularidad de que en medio de la crueldad exhibida, no dejan de resultar un poco cómicas, incluso, indudablemente, mueven a la risa, cosa que explicaría en gran medida la cantidad de visitas que tiene en YouTube el video de la mujer que arroja el bebé al piso para lanzarse a recoger el amuleto, que según la tradición, le dará un marido, muy seguramente, un padre para la pequeña que estoicamente sobrevivió a la caída.

Como señalamos, estas son sólo dos mediáticas muestras en este maremágnum de hechos cotidianos en los que la violencia, la crueldad y la muerte se ensañan con los niños; pues es una realidad que en este civilizado siglo XXI constantemente vemos a madres que ponen las manos de los pequeños sobre estufas encendidas; padres que violan a bebés recién nacidos o que los matan porque lloran mucho; mujeres que dejan encerrados a sus hijos bajo candados, en condiciones que terminan en incendios; niños que se ahogan en ríos, piscinas y pozos casi a la vista de los adultos; bebés que caen de pisos altos por descuido de niñeras; otros, supuestamente protegidos por el estado, mueren en hogares sustitutos por accidentes caseros prevenibles o por consumo de alimentos contaminados, cuando no, como producto de violaciones o del maltrato por parte de los compañeros sentimentales o familiares de las madres sustitutas. Igualmente, las noticias registran casos de niños arrojados al sanitario apenas nacen, o que mueren encerrados en los carros de sus padres, porque a éstos se les olvida bajarlos cuando llegan a casa.

En fin, el panorama cotidiano resulta bastante variado en cuanto a la fenomenología, pero es uniforme en cuanto al asunto estructural: la agresividad, la crueldad ejercida sobre los niños. Crueldad que no parece contenerse con nada, ni con leyes, programas de educación, conferencias y elaboradas charlas a padres de familia, en las que psicólogos de todas las corrientes les hablan de la necesidad del respeto y buen trato hacia los niños; este fracaso muestra, a todas luces, que esta agresividad es estructural en el ser humano, y que en su manifestación no respeta nada, al contrario, pareciera ser que el niño es considerado el blanco perfecto para su descarga.

Si bien muchos se asustan o escandalizan hoy en día con todos estos actos dirigidos contra los niños, señalando a la época actual como la más mala y corrompida, vale la pena mirar la historia, esa que aunque manipulada y maquillada en algunas ocasiones, en otras no miente, dice mucho, peor aún, parece repetirse y mostrar quizás con más insistencia, ese lado oscuro del hombre; parece recrearse en su repetición cuando se trata de hechos aberrantes, grotescos, bizarros.

Ocupémonos un poco de esta historia, ilustrando a partir de ella lo que ha sido este lado sórdido del ser humano: su agresividad, puesta en los infantes; también, de manera rápida demos una mirada a lo que ha sido la infancia, ya que contrario a lo que piensan muchos, ésta no puede considerarse precisamente un paraíso, pues, en todas las épocas de la humanidad, incluida la actual, ha estado signada por el dolor, el abandono, la muerte.

Para iniciar, diríamos que el instinto materno, atribuido como fijo en las mujeres, se ha puesto en duda desde hace bastante tiempo, como prueba de ello vale la pena citar el abandono infantil, abandono que en otros momentos fue institucionalizado, avalado socialmente, igual que en el nuestro, aunque actualmente tenga otras connotaciones y atenuantes, por ejemplo, el trabajo materno. En primer término, consideremos la actitud femenina de no dar pecho a los recién nacidos, acto que en siglos pasados fue generalizado, lo cual, tenía consecuencias fatales para las criaturas

El primer signo de rechazo del niño reside en la negativa maternal a darle el pecho. Especialmente en una época en que el hecho de dárselo representaba una posibilidad de supervivencia mucho mayor para el bebé... Esta negativa podía deberse a motivos diferentes, pero tenía como resultado la misma necesidad: recurrir a una nodriza mercenaria; según los recursos económicos se enfrentaba una nueva opción: la nodriza venía a la casa o se le hacía llegar el niño. (Badinter, 1991, p. 48).

Al respecto, vale la pena señalar que esta costumbre no fue exclusiva de las familias adineradas, las mujeres pobres tampoco querían alimentar y ocuparse de los recién nacidos; en general, apenas se daba el alumbramiento, las mujeres mostraban prisa por salir de la criatura ya fuera enviándola al campo o entregándosela a una mujer que en la propia casa se ocupara de ella (p. 53). Dadas estas condiciones, fue tanta la demanda de nodrizas, que llegó a darse escasez de ellas, e incluso, en el siglo XVIII, se constituyeron lo que llamaríamos hoy, guardando las diferencias, unas "agencias temporales flotantes" para contratarlas:

El tercer método, el más común, consiste en recurrir a recaderas, intermediarias que se instalaban en los mercados o en las grandes plazas. Dirigen especies de agencias de colocación, que no han de reglamentarse hasta 1715. Antes de esta fecha y fuera de París su actividad es muy anárquica. "Sin nombre ni domicilio asisten al bautismo, reciben la comisión, se llevan al niño, lo ofrecen a precio rebajado o lo entregan al primero que llega... no dan el nombre del niño a la nodriza... no dan a la familia el nombre de una nodriza que todavía no encuentran y que simplemente esperan encontrar después. (p. 96).

Los padres entregaban el niño a estas intermediarias y se quedaban tranquilos, no se preocupaban por averiguar en qué manos, finalmente, pararía la criatura. El panorama muestra así a los niños, reducidos a una condición de vulnerabilidad llevada al máximo, cargan sobre su espalda, de manera temprana, demasiado temprana, el precio de haber sido paridos en esta tierra, verdadero valle de lágrimas, ignominia y miseria. Aquí, como en otras actividades, el ser humano mostró su ambición, su avaricia, su deseo de lucro personal por encima de cualquier consideración por el otro, en este caso el niño y su salud. Se trataba de un verdadero negocio que giraba alrededor del vehemente deseo de los padres de deshacerse por un tiempo de los niños y de la ambición de quienes buscaban lucrarse de este apremio, sin importarles el bienestar de los más pequeños. Veamos lo que pasaba con algunos de ellos:

Los más pobres empiezan por padecer la cruel prueba del viaje que tiene que llevarlos al campo. Según el médico Buchan, los apilan en carretas apenas cubiertas, donde son tantos que las desdichadas nodrizas se ven obligadas a seguirlos a pie. Expuestos al frío, al calor, al viento y a la lluvia, se alimentan con una leche caldeada por el cansancio y la

abstinencia de la nodriza. Los niños más frágiles no resistían este tratamiento y muchas veces los encargados los traían de vuelta muertos a los padres pocos días después de la partida. (p. 99).

Esta escena, un tanto darwiniana, nos muestra que la supervivencia pendía de un hilo demasiado delgado, que era casi imposible sobrevivir en tales condiciones. Los que sobreviven, indudablemente, los más aptos, que son bien pocos, tendrán que enfrentarse años después, a su regreso, con la indiferencia de sus padres y hermanos, y, con el propio dolor de haber sobrevivido, porque igual, las circunstancias posteriores no serán las mejores.

Es cierto que el niño que vuelve al hogar paterno, cuando lo hace, muchas veces está tullido, malformado, raquítico, enclenque y hasta muy enfermo. Los padres se quejan amargamente de esto, tal vez más que si el niño hubiera muerto. Porque un niño en malas condiciones de salud representa muchos gastos en el futuro y pocos beneficios a corto plazo. (p. 101).

Por supuesto que en esta época no se conocían las demandas ni las indemnizaciones, porque de lo contrario, los casos de demandantes se habrían dado por miles. Muy diferente es lo que vemos hoy, pues cuando se registra un suceso con un niño, los abogados están prontos a la puerta de la casa afectada, para ofrecer sus servicios de reclamantes, y los padres, en medio de su dolor, afilan el oído y rápidamente hacen ante los medios, sin ninguna vergüenza, su jugosa exigencia económica. No se nos puede olvidar que legalmente y ante las compañías aseguradoras, hoy, la vida de un niño vale mucho más que la de un adulto.

Resulta interesante preguntarse el por qué de esta práctica tan generalizada, que separaba rápidamente al bebé de su madre, en una época en la que la producción y el trabajo no eran tan complejos y en la que las mujeres no eran supuestamente tan liberadas como lo son hoy. Veamos lo que dice Badinter:

El niño de meses es objetivamente un engorro para sus padres y es comprensible que fuera encargado a una nodriza mercenaria hasta que concluyera su crianza. Pero las madres no se conforman con eso, rechazan en bloque a los niños cualquiera sea su edad. El niño no obstaculiza solamente la vida conyugal de su madre, sino también sus placeres y su vida mundana. Ocuparse de un niño no es ni divertido ni elegante. (p. 77).

Según registra la historia, las mujeres de clase alta vivían pendientes de su apariencia, llevaban una vida bastante agitada en la calle: bailes, comedia, ópera, visitas; eran actividades cotidianas que se extendían hasta el amanecer; luego, necesitaban dormir hasta el mediodía. Para las mujeres más pobres, el niño también era un estorbo ya que interfería con las labores del hogar y con el trabajo que muchas hacían con su marido. Igualmente, muchas mujeres pobres imitaban a las burguesas, despreciando el cuidado del niño, buscando a su vez una nodriza, mujer más pobre que ellas, en manos de la cual, el niño con mucha seguridad moría. (p. 77).

Conviene señalar que los argumentos que se esgrimían para no amamantar iban desde considerar que era malo para la salud de la madre, pasando por señalar que era poco decoroso, vulgar, propio de clases bajas; igualmente, se aducía que el llanto de los recién nacidos afectaba a la madre, bastante sensible en el momento posterior al alumbramiento; también, que a los hombres les repugnaban las mujeres que olían a leche y que el acto de amamantar era sucio, animal, propio de vacas y otras hembras animales. (pp. 74, 75 y 76).

Pasando a otro aspecto, hoy, como en la antigüedad y siglos posteriores, el niño fue visto por el adulto como objeto sexual, como un objeto de goce al que se tiene acceso fácilmente; es poseedor de un cuerpo que el adulto etiqueta como enteramente deseable y disponible para su satisfacción personal: “En la antigüedad, el niño vivía sus primeros años en un ambiente de manipulación sexual. En Grecia y Roma no era infrecuente que los jóvenes fueran utilizados como objeto sexual por hombres mayores” (de Mause, 1994, p. 77).

Tanto en el espacio de la casa paterna como en el de la calle, el niño estuvo involucrado en relaciones sexuales de diferente tipo, similar a lo que vemos en la actualidad. Al parecer, contrario a lo que piensan algunos hoy, señalando que el gusto de los griegos por los niños y jóvenes era algo que se quedaba en el terreno de lo ideal, que realmente no había un contacto físico entre adultos y niños, la historia muestra que este contacto carnal sí se daba, que era tan evidente y cotidiano que llegó a preocupar al propio Aristóteles: La principal objeción de Aristóteles a la idea de Platón de que los hijos se mantuvieran en común era que cuando los hombres tuvieran relaciones sexuales con muchachos no sabrían si eran sus propios hijos, cosa que para Aristóteles era el colmo de la indecencia (p. 77).

La situación no era diferente en la legendaria Roma, quien había tomado tantas cosas de Grecia y quien a su vez, iba a legar a occidente toda una tradición familiar y social cuyo eco llega hasta nuestros días. El niño en Roma estaba igualmente expuesto a la manipulación sexual por parte de los adultos:

Los datos que ofrecen la literatura y el arte confirman este hecho de la utilización sexual de los niños más pequeños. Petronio gusta de describir a los adultos “palpando el pequeño instrumento inmaduro” de los muchachos, y su relato sobre la violación de una niña de siete años con una larga fila de mujeres batiendo palmas alrededor del lecho, hace pensar que las mujeres no dejaban de desempeñar un papel en tales actos (p. 79).

En épocas posteriores a la griega y romana, sabiendo de los reiterados abusos, los padres seguían permitiendo que los niños durmieran con los criados (p. 85). Contando con tantas evidencias recogidas en diferentes períodos, el historiador termina por concluir y señala de manera categórica cómo los padres se hacían los de la vista gorda ante la manipulación sexual de los hijos:

Conviene recordar que no es posible que se cometan abusos sexuales con los niños en forma generalizada sin la complicidad, por lo menos inconsciente, de los padres. En otras épocas los padres ejercían el control más absoluto sobre sus hijos y eran ellos quienes tenían que acceder a entregarlos a quienes los ultrajaban. (p. 79).

Guardando la distancia, es algo similar a lo que sucede hoy, en casos en los que los padres consienten la relación de los niños con personas mayores, sobre todo si son cantantes, actores, deportistas, empresarios, políticos, caza talentos, mafiosos o delincuente con dinero; casos que algunas veces, sobre todo en los terrenos de la farándula, terminan en los tribunales, a la caza de grandes sumas de dinero. El comercio, el trueque, la venta de los niños fue algo común en la antigüedad, para dar sólo un ejemplo, basta escuchar a Musonio Rufo, quien vivió en la época de Nerón: “conocí a un padre tan depravado que teniendo un hijo notable por su belleza juvenil, lo vendió condenándole a una vida de ignominia” (p. 77).

Es un hecho que muchos padres en la actualidad, suelen mostrarse indiferentes, permisivos, cuando no alcahuetas frente a estas relaciones. Valdría la pena interrogar qué tanto de goce encierra ese hacerse el de la vista gorda, ese consentir lo que a todas luces muestra un deseo sexual de los adultos frente a los niños; sin dejar de responsabilizar también a los niños de su sexualidad, pues es claro que el niño posee una sexualidad, asunto que Freud se encargó de describir muy bien cuando señaló una sexualidad plenamente constituida en el niño, desmitificando así a la infancia como un período de pureza y ausencia de deseo sexual, mostrando, al contrario, al infante como poseedor de una sexualidad perversa que se despliega desde muy temprano.

Todos estos acontecimientos que la historia cuenta sobre la infancia, dejan ver de manera clara que al niño no se le daba una importancia real, no se le atribuía una subjetividad, no se le consideraba un ser pleno de derechos, merecedor de respeto y atención: “Los padres suelen considerar al bebé como un juguete divertido a quien quieren por su propio placer y no por su bien. Es una especie de criatura sin personalidad, un juguete en manos de los adultos. Cuando deja de divertir, deja también de interesar”. (Badinter, 1991, p. 60).

Es evidente que el niño era considerado como un objeto, que en el más amplio sentido de la palabra, podía incluso utilizarse como un juguete sexual que se usa al antojo y se deja después de cierto tiempo:

La familiaridad sexual de los adultos, incluso la de los padres, respecto del niño, muestra que consideran que eso no tiene consecuencias. El niño pequeño no es un ser enteramente humano. Hay quienes piensan que esos juegos, prohibidos a partir de los 7 años, indican por parte de los adultos una concepción de la inocencia infantil. Más allá de lo que digan teólogos y pedagogos, parecería más bien que esas actitudes revelan la insignificancia del niño: es un juguete sin alma antes que un alma cargada de pecado o que un alma absolutamente inocente. Si los adultos hubieran creído en esa inocencia, sin duda hubieran tenido miedo de empañarla despertando en el niño malos deseos. (p. 60)

Como puede verse, hasta antes de los siete años, los padres y adultos se excedían en cuanto a la manipulación del cuerpo del niño tomándolo como objeto sexual y reduciéndolo a la categoría de juguete, una condición que cuando el niño es demasiado pequeño, lo coloca a merced del adulto, de su capricho, de su deseo, de sus fantasías. Lo que no excluye que después de los siete años no se siguiera utilizando al niño como objeto de goce sexual; por un lado, el adulto siempre podía

imponerse sobre el niño, obteniendo de él el placer buscado, y muy probablemente, el niño también podía, desde su deseo, seguir sosteniendo estas relaciones con el adulto, viviéndolas con placer, callando, ocultándolas.

Veamos ahora otra manera de hacerle daño al niño recién nacido, se trata de la costumbre del fajado. Es un hecho que los niños siempre han generado incomodidad, malestar en los adultos ya sea por su llanto, su inquietud, sus movimientos constantes, aspectos a los que el fajado parece apuntar:

La envoltura del niño en fajas y pañales era tan complicada que se tardaba hasta dos horas en vestirle. La comodidad que suponía para los adultos era enorme, pues raras veces tenían que prestar atención a las criaturas una vez atadas. Como ha demostrado un estudio médico reciente sobre la empañadura, los niños enfajados son sumamente pasivos, el corazón les late más despacio, lloran menos, duermen mucho más y, en general, son tan introvertidos e inactivos que los médicos que hicieron el estudio se preguntaron si no debía ensayarse de nuevo el fajamiento. (de Mause, 1994, p. 68)

El fajado era así una buena medida para mantener a los niños quietos, para que no molestaran mucho a los adultos ocupados en sus cosas. Hoy, parece imposible revivir el fajado, pero, en su defecto, la tecnología ha dado un objeto con una propiedad tranquilizadora mil veces más potente que el fajado o que la Ritalina, se trata del celular, de cuyas propiedades tranquilizadoras los padres están bastante ilustrados y por eso es tan frecuente su uso en niños cada vez más pequeños, incluso de cuna. Se les da un celular y se quedan calladitos, quietos, con la mirada perdida en la pantalla; así pueden pasar horas, días, no lloran, no piden comida, no piden que los cambien, no necesitan nada del mundo exterior, parece ser la vuelta al vientre materno, la completud absoluta, el estado paradisiaco por excelencia; con la ventaja que quienes lo prueban a tan temprana edad, quedan enganchados de por vida, ya nunca más lo dejan.

Ahora bien, colateral al hecho de tenerlos quietos por muchas horas, el fajado permitía que el niño fuera usado como juguete, como fuente de diversión de los adultos:

Algunas veces se practicaba el lanzamiento del niño fajado. Un hermano de Enrique IV murió cuando lo dejaron caer cuando jugaban con él pasándolo de una ventana a otra. Lo mismo le ocurrió al pequeño conde de Marle: “uno de los gentilhombres de cámara y la nodriza que cuidaba de él. Se divertían echándolo de acá para allá por encima del alfeizar de una ventana abierta...a veces fingían que no le cogían...el pequeño conde de Marle cayó y se dio contra un escalón de piedra (p. 57)

El juego era sencillo y divertido, fue bastante practicado por criados y otros adultos del hogar o vecinos, que entre risas y gritos de júbilo lanzaban a los niños por el aire, esperando atinar en la recogida. Por supuesto que se daban muchos accidentes:

Los médicos se quejaban de que los padres rompían los huesos a sus hijos pequeños con la “costumbre” de lanzarlos como pelotas. Las nodrizas decían a menudo que los corsés en que iban embutidos los niños eran necesarios porque sin ellos no se les podía

lanzar de un lado a otro. Y yo recuerdo haber oído decir a un cirujano eminente que le habían llevado a un niño con varias costillas aplastadas por la mano de la persona que lo había estado lanzando al aire sin fajas. (p. 58).

Como se ilustra, el jueguito tenía sus consecuencias, en ocasiones fatales o bastante desastrosas para la salud del pequeño. De igual manera podríamos hablar aquí de los efectos colaterales del tranquilizador actual, el celular, entre los que están: atrofia de la memoria, poca atención, déficit en lectura y escritura, poca capacidad de análisis, de raciocinio, dificultad en el establecimiento de relaciones personales y sociales; primacía de una sexualidad voyerista, exhibicionista y onanista, fuera de problemas musculares a nivel de la nuca, las manos, los ojos; problemas de columna, sedentarismo, obesidad, y muchos otros males físicos y psíquicos, precio pagado, demasiado alto, por tener quietos a los niños, y por extensión, a la humanidad entera.

Hemos visto un poco de historia y esta nos muestra que el panorama de la infancia no ha sido muy bueno, cosa igual que si nos volviéramos a ella buscando un conocimiento sobre cualquier aspecto humano, la guerra, las relaciones entre los hombres, el amor, el trato a las mujeres, en fin, sobre cualquier aspecto humano la historia puede ilustrarnos muy bien a partir de sus registros, mostrándonos que en todas las épocas la agresividad humana ha estado presente, ha sido una constante a lo largo de la vida civilizada. Al respecto, veamos lo que dice Freud:

El ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo. "Homo Homini Lupus. (Freud, 1979, p. 108).

Esta pulsión agresiva de que habla Freud hace parte de la estructura del ser humano y está presente en todas las relaciones que establece con sus semejantes, la naturaleza y consigo mismo; el hombre no es una criatura buena que mira a sus semejantes con amor, compasión, altruismo y ausencia de envidia; al contrario, encuentra una gran satisfacción inconsciente en la violencia, la destrucción del otro y de la naturaleza; se regocija, se complace, disfruta en el ejercicio de la agresividad, la pone por encima de la razón, las normas, las leyes, los principios éticos. En este sentido, continua Freud (1979):

Esa agresión cruel aguarda por lo general una provocación, o sirve a un propósito diverso cuya meta también habría podido alcanzarse con métodos más benignos. Bajo circunstancias propicias, cuando están ausentes las fuerzas anímicas contrarias que suelen inhibirla, se exterioriza también espontáneamente, desenmascara a los seres humanos como bestias salvajes que ni siquiera respetan a los miembros de su propia especie (p. 108).

Las palabras de Freud son contundentes, los seres humanos en la expresión de la agresividad no respetan ni a sus congéneres, pero, más allá de esto, y según nos muestra la historia en ese pasado lleno de violencia familiar, lo vemos también en el presente cargado de violencia familiar, y lo mostrará el futuro, también con su violencia familiar, el hombre no respeta a los miembros de su

propia familia, de su hogar, no respeta la llamada "sangre de su sangre", agrediendo, por ejemplo, a los miembros más vulnerables, los niños. El hombre parece recrearse en la agresividad, en una maldad desbordada, un odio feroz y un deseo de destrucción y muerte dirigido hacia los miembros de su propia familia. La familia humana es así, aunque aterre reconocerlo, el escenario básico, nuclear en el que se exhibe la agresividad en todas sus manifestaciones: abandono, violencia, abuso sexual, maltrato.

Algunos dirán que hoy las leyes protegen a los niños, que su situación no es tan desastrosa, que muchas mujeres los amamantan, que hoy viven en condiciones mejores que los de otros siglos. Hoy, señalaría yo, puede verse una gran ambivalencia frente a los niños por parte de padres y de la sociedad en general; por un lado, una sobreestimación de ellos, demasiados derechos y garantías, por el otro, descuido, maltrato, abandono. Si antes el niño no era valorado como sujeto, hoy, se ha llegado al punto contrario, la sobrevaloración, la sobreestimación, lo que no quiere decir que para el niño esto sea lo mejor. Bien podría pensarse que esta sobrevaloración también lleva a lo peor, a producir seres inútiles, desadaptados sociales que creen que se lo merecen todo, seres por encima de la norma social, seres que fracasan en todos los aspectos, seres sin principio de realidad.

Es un hecho que muchos padres se ocupan y preocupan hoy demasiado por sus hijos, habría que analizar a fondo también esto, pues la infancia actual no parece ser muy feliz, máxime cuando ya se habla de estrés y de fatiga crónica en la infancia debido a todas las actividades a que son sometidos los niños desde temprana edad. Las horas del día no alcanzan para tantas cosas, los niños deben correr de un lado para otro cumpliendo con infinidad de compromisos sociales; igualmente, ya se dan en la infancia enfermedades que se consideraban propias de la edad adulta, como gastritis, hipertensión, estrés, entre otras, fuera de la terrible depresión, etiqueta generalizada de la que ya no se escapan ni los niños más pequeños.

Igualmente, bajo la mirada complaciente de los padres, los niños son empujados a ser adultos desde temprana edad, viven preocupados por su apariencia física, inmersos en una feroz competencia, motivada en gran parte por las redes sociales; las niñas rápidamente se creen y posan de mujeres, y por la vía de los desfiles y reinados de belleza sellan esta aspiración. En general, los niños son considerados unos grandes consumidores de objetos y de moda, hecho que el capitalismo ha interpretado muy bien poniendo gustoso en sus manos las más variadas y especializadas mercancías pensadas exclusivamente para ellos. En este sentido, vale la pena señalar que estos niños actuales parecen estar desesperados por salir de la infancia y que los adultos los patrocinan en esto, como si no quisieran tener niños en la casa, como si la infancia les estorbara, obligándolos a posar, a sumir roles adultos desde pequeños.

Considerando todos estos aspectos, estos niños de ahora, la clínica lo muestra, son niños con problemas, poco felices, que viven una infancia apresurada, a saltos; niños cuyos padres dicen, de manera consciente, que los aman demasiado, pero que parecen empujarlos a lo peor; pareciera que inconscientemente desearán lo peor para ellos, que quisieran arrojarlos por el abismo lo más rápido posible.

Con todo, si algo se sigue considerando como sagrado, es la familia humana, esa que se repite hasta la saciedad que es la célula básica de la sociedad; lástima que no se reconozca que esa célula, en la mayoría de los casos, es portadora de cáncer, es una célula enferma, como todo lo humano, enfermedad generalizada que muestra que el hombre no es cualquier criatura, cualquier animal, sino un ser particular, inmerso en un universo simbólico, un ser sin instintos, pero que carga el peso de lo pulsional; un ser que se empeña en tapar el sol con un dedo. Veamos lo que dice Freud (1979):

Probablemente se tropezara con menor resistencia si se quisiera atribuir a los animales una pulsión con esa meta. Pero parece impío incluirla en la constitución humana; contradice demasiadas premisas religiosas y convenciones sociales. No; el hombre tiene que ser por naturaleza bueno, o al menos manso. Si en ocasiones se muestra brutal, violento, cruel, he ahí unas ofuscaciones pasajeras de su vida afectiva, las más de las veces provocadas, quizá sólo como consecuencia de los inadecuados regímenes sociales que él se ha dado hasta el presente. Por desdicha, lo que la historia nos informa y lo que nosotros mismos hemos vivenciado no nos hable en este sentido, sino más bien, justifica el juicio de que la creencia en la “bondad” de la naturaleza humana es una de esas miserables ilusiones que, según los hombres esperan, embellecerán y aliviarán su vida, cuando en realidad sólo les hacen daño. (p. 96).

Una vez más vemos que los seres humanos huimos de la verdad, tapamos, embellecemos la realidad; no nos gusta reconocer lo que nos constituye, lo pulsional, y preferimos adornar las relaciones humanas con frases y versos muy bonitos; a lo sumo, reconocemos algo, pero siempre ponemos la causa afuera, nunca en nosotros mismos. Paradójicamente, la misma realidad desvirtúa la mentira a cada instante mostrando con hechos ese lado humano feroz, ominoso; mostrando que el ser humano, no pierde oportunidad de atacar, que como los lobos de los cuentos que se narraban a los niños en otras épocas, muestra los dientes, constantemente ataca, no sólo a sus semejantes, también a los niños, y a todo lo que encuentra a su paso, a todo lo que existe, incluida su morada, la madre tierra, que agoniza bajo su ferocidad y explotación inmisericorde.

## Referencias

- Badinter, E. (1991). *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX.* Barcelona: Paidós.
- De Mause, L. (1994). *Historia de la infancia.* Madrid: Alianza Editorial.
- Freud, S. (1979). *El malestar en la cultura. Obras completas, Tomo XXI.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. Obras completas, Tomo XXII.* Buenos Aires: Amorrortu.

# ¿Era Freud un chamán? ¿El psicoanálisis proviene de la brujería?

**Forma de citar este artículo en APA:**

Uribe Aramburo, N. I. (2016). ¿Era Freud un chamán? ¿El psicoanálisis proviene de la brujería? *Revista Poiésis*, 101-108.

Nicolás Ignacio Uribe Aramburo\*

## Resumen

Se describen brevemente los principales trabajos de S. Freud como médico neurólogo y se cuestiona la falta de fundamento de algunas críticas que suelen hacerse hacia este autor y su creación; el Psicoanálisis, por parte de docentes en los programas de psicología. Esto con el ánimo de mostrar una visión diferente del padre del psicoanálisis, de sus orígenes, sus intereses investigativos, su aportes a la ciencia y la humanidad, y así aportar elementos de reflexión a los estudiantes en formación, pues de ese modo podrán aproximarse al psicoanálisis desde una posición más objetiva y neutral.

## Palabras clave:

Freud, psicoanálisis, medicina, neurología, ciencia, prejuicios.

\* Psicólogo, Mg. en investigación psicoanalítica, Docente de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Funlam, Docente catedrático del Programa de Psicología de la universidad de San Buenaventura.

# Introducción

Es bien sabido que en los programas de Psicología algunos docentes descalifican al Psicoanálisis y a su creador como parte de la formación que imparten a los futuros psicólogos, por lo que típicamente se escuchan frases como; el psicoanálisis es brujería, el psicoanálisis no es una ciencia, es una pseudociencia, Freud era un chamán, no era un científico, el Psicoanálisis no tiene evidencias de sus teorías y conceptos, las teorías psicoanalíticas son pura especulación, Freud era un viejo pervertido y pansexualista, entre muchas otras críticas, las cuales en realidad carecen de fundamento, lo cual se evidencia al momento de analizar los argumentos que se esgrimen para apoyar tales críticas, en la mayoría de los casos tales argumentos testimonian no solo sobre la ignorancia de aquellos que critican el Psicoanálisis sin haberlo leído directamente, sin haberlo conocido de primera mano, sino que, además, los argumentos que se suelen esbozar también dan cuenta de los prejuicios y resistencias que les impiden a muchos profesionales de la psicología aproximarse de manera objetiva y neutral a las teorías, conceptos y metodologías del psicoanálisis.

En ese orden de ideas, pensamos que el problema radicaría en el hecho de que algunos colegas docentes transmiten en la formación de los psicólogos sus propios prejuicios y su visión subjetiva del psicoanálisis, con lo cual colocan una serie de obstáculos que dificultan la aproximación de los estudiantes a dicho enfoque, quizás con la intención de que estos, los futuros psicólogos, no conozcan las bondades del psicoanálisis y los aportes que este les puede traer en su formación y en el ejercicio de la profesión en diversos ámbitos de aplicación de la psicología, no solo la clínica, sino también en los ámbitos educativos, jurídicos, organizacionales, comunitarios y deportivos. Como puede colegirse, cuando un profesor obstaculiza la aproximación de un estudiante a una corriente o enfoque actúa de forma egoísta, irresponsable y aun de forma contraria a las obligaciones y deberes que se le asignan en la academia, pues en ningún programa se contrata un docente para que este entorpezca el acceso de los estudiantes a un saber que hace parte de la formación de los psicólogos, sea este el psicoanálisis, la psicología cognitiva, la humanista, el conductismo, entre otros, aun cuando muchos docentes desde su postura personal no quieran enseñar nada distinto a su propio enfoque teórico.

Es necesario pues cuestionar estas actitudes de muchos colegas, quienes parecen alejarse del espíritu científico que debería caracterizar los vínculos entre profesionales de distintas corrientes, siendo importante recordar que en estos ámbitos científicos y académicos debería primar el respeto y la objetividad.

Considerando lo anterior queremos mostrar una cara diferente del padre del psicoanálisis para que los estudiantes puedan captar que los orígenes epistemológicos del psicoanálisis se encuentran en la ciencia, concretamente en las ciencias médicas, y así logren despojarse de los prejuicios

que algunos colegas les han creado, pues así podrán acercarse a esta disciplina desde una verdadera postura científica, que inevitablemente los llevara a reconocer los valiosos conocimientos que esta disciplina aporta en la formación y la práctica de la ciencia psicológica.

## *Antecedentes científicos de Freud*

Para comenzar recordamos que Freud no era psicólogo ni filósofo, sino médico, específicamente neurólogo, es decir, un especialista en el cerebro y el sistema nervioso, y que su producción intelectual no se reduce a la creación del psicoanálisis y sus consabidos aportes psicológicos sobre el pensamiento y comportamiento del ser humano, pues, además de los trabajos reunidos en las conocidas Obras completas, Freud dejó a la ciencia y a la humanidad vastos conocimientos de neurología, ya que en los primeros quince años de ejercicio de su profesión médica este autor se dedicó exclusivamente a las ciencias físico-naturales haciendo grandes aportes, tal como lo reconoce el famoso Neurólogo Suizo R. Brun, entre otros grandes personajes de la medicina. Por ello, a continuación solo se nombrarán algunos de estos trabajos, los cuales, por sus propios títulos, nos indican los intereses investigativos iniciales de Freud, los cuales estaban lejos del chamanismo, del ocultismo y el esoterismo, así como de la psicología, ciencia que no podría abandonar después de estudiar la histeria (Freud, 1877-1897).

En 1877, antes de ser nombrado Profesor adscrito de la Universidad de Viena, publica *Observaciones sobre la morfología y estructura fina de los órganos lobulados de la anguila, descritos como testículos*, en ese mismo año también publica *Sobre el origen de las raíces nerviosas posteriores en la medula espinal del amocetes*, al año siguiente publica *Sobre los ganglios raquídeos y la medula espinal del Petromyzon*, en todos estos trabajos la postura de Freud es la de un biólogo eminentemente positivista, que observa, describe, clasifica, explica y experimenta en el contexto de los laboratorios científicos (Freud, 1877-1897).

En 1879 publica el trabajo; *Noticia sobre un método para preparaciones anatómicas del sistema nervioso*, en 1882 publica *Sobre la estructura de las fibras y de las células nerviosas en el cangrejo de río*, para 1884 escribe *La estructura de los elementos del sistema nervioso*, donde aporta una descripción fina y detallada de los elementos que componen el sistema nervioso de los seres humanos. Por esa misma época publica *Un nuevo método para el estudio de los tractos nerviosos en el sistema nervioso central*, y también *Un nuevo método histológico para el estudio de los tractos nerviosos en el cerebro y la medula espinal*. En el mismo año publica *Hemorragia cerebral con síntomas basales focales indirectos en un paciente con escorbuto*. (Freud, 1877-1897).

De otro lado, Freud realiza una serie de experimentos de laboratorio con la cocaína que le permiten reunir observaciones que dará a conocer a la ciencia en el trabajo titulado *Sobre la coca*, el cual a menudo ignoran quienes critican a Freud por el hecho de que en un momento de su vida y carrera experimento con la coca en sí mismo. Conviene en este punto aclarar que Freud no era un cocainómano y que, por el contrario, fue el quien descubrió para la ciencia y la humanidad los efectos estimulantes, neutralizantes del hambre, la sed y el sueño de la cocaína, así como también

nos legó indicaciones sobre sus aplicaciones terapéuticas, entre las cuales se cuentan el reemplazo de la morfina por cocaína dadas sus propiedades anestésicas que permitieron realizar los experimentos de Koller para la anestesia local de la córnea. Además en el trabajo titulado *Contribución al conocimiento de los efectos de la coca*, Freud realiza una demostración dinamométrica del acrecentamiento de la fuerza motora durante la euforia provocada por la cocaína. Así mismo conviene recordar que fue Freud quien descubre las propiedades adictivas de la cocaína, en el trabajo titulado *Puntualizaciones sobre cocainomanía y cocainofobia*, donde describe el fenómeno producido en los experimentos de sustitución de la morfina por cocaína, donde por primera vez los médicos observaron el cuadro clínico del cocainismo crónico (Freud, 1877-1897). Por lo anterior consideramos que en vez de presentar a Freud como un viejo cocainómano, desde una perspectiva claramente subjetiva y difamatoria, los docentes deberían de informar a los estudiantes que fue el quien descubrió que la cocaína podía generar una adicción.

Para 1885 publica *Noticia sobre el tracto interolivar*, así como el informe de *Un caso de atrofia muscular con perturbaciones extensas de la sensibilidad (siringomelia)*, a partir del cual se facilitó la evaluación y el diagnóstico de dicha afección médica, que hasta ese momento se consideraba rara y de difícil reconocimiento. Al año siguiente publica *Neuritis múltiple aguda de los nervios espinales y craneanos*, trabajo que permitió realizar la primera autopsia en que se comprobó poli-neuritis en Viena-Austria. En ese año también publica *Sobre la relación del cuerpo restiforme con la columna posterior y su núcleo, con algunas puntualizaciones sobre dos campos del bulbo raquídeo*, y el trabajo titulado *Sobre el origen del nervio acústico* en la que se presenta por primera vez una descripción detallada de los componentes del nervio acústico del ser humano. En 1888 publica *Sobre hemianopsia en la niñez temprana*, allí describe un síntoma de perturbación de una mitad el campo visual en niños pequeños, el cual no había sido observado ni descrito en la ciencia médica (Freud, 1877-1897).

Para 1891 publico un texto llamado *La concepción de las afasias (estudio critico)*, en el que hace grandes aportes al estudio de las perturbaciones cerebrales del lenguaje, el cual no suele ser citado por los docentes cuando abordan el campo de fenómenos neuropatológicos, pasando por alto el hecho de que Freud demostró que la afasia descrita y explicada por Wernicke y Broca, que ellos reconducían a factores de localización, tópicos, podía ser reconducida a factores funcionales. Al respecto, señalamos que al enseñar a los estudiantes sobre la hemiplejía algunos colegas, especialmente aquellos que tienen un conocimiento más avanzado del cerebro y se ocupan de estas afecciones en su práctica clínica, olvidan recordar a los estudiantes los aportes de Freud al respecto, los cuales se pueden encontrar en el trabajo titulado *Estudio clínico sobre la hemiplejía cerebral en los niños*. Paradójicamente en la Pediatría, rama de la medicina, si son reconocidos estos aportes Freudianos, en los anales de la literatura pediátrica reposan estos textos de Freud, incluidos por el Dr. M. Kassowitz. En este trabajo Freud hace una descripción original e inédita de una <parésia coreica>, además de que evidencia la relación entre la epilepsia y la parálisis cerebral infantil, y ofrece indicaciones sobre las operaciones de cirugía del cerebro destinadas a curar la epilepsia heredada o adquirida (traumática) (Freud, 1877-1897).

En 1893 publica *Sobre un frecuente síntoma concomitante de la enuresis nocturna en el niño*, así como el trabajo titulado *Relato sobre las diplejías cerebrales de la infancia (en conexión con la enfermedad de Little)*, en este último realiza un complemento de los estudios clínicos sobre la hemiplejía cerebral en los niños, postulando cuatro tipos principales. En ese mismo año publica *Sobre las formas familiares de diplejías cerebrales*, donde describe una nueva patología que es clasificada como diplejías cerebrales familiares, además en dicho trabajo destaca Freud la vasta semejanza de estos casos con los descritos por Pelizaeus en 1885 bajo la denominación de esclerosis múltiple, tema tratado frecuentemente en los cursos y seminarios de neuropsicología, en los que no incluyen a Freud en las referencias bibliográficas sobre el tema. En 1893 publica *Las diplejías cerebrales infantiles*, así como también da a conocer el texto; *Algunas consideraciones para un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas*, donde expone claras diferencias entre el origen psicógeno y somato génico de estas afecciones. En 1895 publica *Sobre la meralgia parestésica del muslo, descrita por Bernhardt*, y para 1897 publica *La parálisis cerebral infantil*, en donde muestra que el concepto clínico de parálisis cerebral infantil es un concepto global, vago e inexacto, que abarca toda una serie de afecciones semejantes a las diplejías cerebrales de etiología exógena (Freud, 1877-1897).

## *Que pensaban grandes científicos de Freud y el Psicoanálisis*

Es evidente que a partir de los trabajos citados y publicados en los más importantes Journals de Medicina y Neurología, no se sostiene la afirmación de que Freud era un chamán, pues son bastante amplias las experiencias de Freud que solo hemos referenciado en el campo del laboratorio, de la experimentación, de la fisiología, la histología, la neurología, la clínica médica, así como también es evidente que los aportes de Freud a la medicina fueron bastos, pero paradójicamente algunos colegas psicólogos enseñan a los estudiantes que Freud no aportó nada, o introdujo confusión y especulación en la ciencia psicológica y médica, otra cosa piensan los propios médicos neurólogos, psiquiatras, pediatras entre otros profesionales, así como los colegas psicólogos que asumen posturas objetivas, en las cuales realizan críticas objetivas, respetuosas y acertadas al psicoanálisis, tal como lo reconoció el propio Freud a lo largo de toda su obra, en ella puede verse las múltiples correcciones públicas que hace de sus propias observaciones, descripciones, clasificaciones y explicaciones de los fenómenos psicológicos encontrados en el estudio e intervención de las neurosis.

Así por ejemplo, destacados médicos psiquiatras como Kaplan, Sadock y Grebb (1996), reconocen los grandes aportes de Freud a la medicina y la psicología, así como destacados autores de otras disciplinas, tales como Michael Foucault, Jean Claude Levi-Strauss, entre otros, investigadores de la Antropología, o un Talcott Parson o Neil Smelser desde la Sociología, o Louis Althusser desde la Economía, Román Jacobson desde la lingüística, han declarado explícitamente los aportes del Psicoanálisis en los desarrollos de sus disciplinas científicas. Desde el campo de la psiquiatría Franz Alexander en su famoso texto titulado; *La historia de la psiquiatría*, divide la evolución de esta

disciplina científica en tres grandes eras; primero; la era sobrenatural, segundo; la era biologicista, y tercero; la era freudiana, enfatizando el hecho de que fue Freud quien introdujo el enfoque psicológico en el campo de las psicopatologías (1966).

Desde la Etología el famoso científico Konrad Lorenz dice lo siguiente sobre Freud y el Psicoanálisis, a propósito de los fenómenos de violencia en los seres humanos y el concepto freudiano de pulsión de muerte: “la sabiduría de los viejos proverbios, y la de Sigmund Freud, ha subrayado desde hace mucho tiempo lo apretadamente ligados que están la agresividad y el amor humanos” (Lorenz, 1966, p. 73), y luego agrega que:

No cabe ninguna duda, en opinión de cualquier hombre de ciencia con mente científica, de que la agresión intraespecífica es, en el hombre, un impulso instintivo espontáneo en el mismo grado que en la mayoría de los demás vertebrados superiores. El principio de síntesis entre los hallazgos de la etología y el psicoanálisis no deja tampoco ninguna duda de que lo que Sigmund Freud ha denominado “instinto de muerte” no es más que la desviación de este instinto que, en sí mismo, es tan indispensable para la supervivencia como cualquier otro. (Lorenz, citado por Carthy, 1966, p. 5).

En resumen, Carthy, Freeman, Lorenz, entre otros grandes Biólogos y Etólogos, consideran, en acuerdo con el Psicoanálisis, que la inhumanidad del hombre hacia el hombre es un hecho irrefutable y que; “*la destructividad del hombre es esencialmente humana*” (Carthy, 1966, p. 5). Veamos lo que pensaba Lorenz de Freud y el Psicoanálisis, al hablar de los prejuicios de los científicos:

Les disgusta que se les diga que parte tan pequeña de la naturaleza representan en realidad, y odian el pensamiento de estar sometidos a sus leyes universales. Quemaron a Giordano Bruno cuando les enseñó que su planeta no era más que una ligera mota de polvo entre otras innumerables y mayores. Cuando Charles Darwin descubrió que descienden de animales, hubiesen querido quemarlo también (...) Cuando Sigmund Freud se propuso investigar las fuentes más hondas que motivan el comportamiento social humano, por métodos que, aunque implicaban el estudio de fenómenos subjetivos, eran los de la ciencia natural inductiva, se le acusó de falta de reverencia, de ceguera materialista a todos los valores, y hasta de tendencia pornográfica. La humanidad defiende su propio engaño por todos los medios, limpios y sucios, y parece una triste necesidad predicar esa clase de humildad que es requisito previo para reconocer las leyes naturales que gobiernan el comportamiento social del hombre. (Lorenz, 1966, p. 75).

Por último, recordamos que desde el campo de la física el famoso científico Albert Einstein reconocía públicamente el valor de los conocimientos creados por Freud sobre el ser humano, es decir, acreditaba el psicoanálisis como un conjunto de conocimientos válidos y prácticos. Después de que la humanidad vivió los horrores de la primera guerra mundial, en 1932 La Comisión Permanente para la Literatura y las Artes, de la Liga de las Naciones, y su Instituto Internacional de Cooperación Intelectual en París, proponen a Einstein hacer un debate epistolar entre personajes representativos a nivel mundial, para echar luces sobre el problema de la guerra y la maldad humana, para lo cual el propio Einstein escoge a Freud. Dicha correspondencia se publicó en alemán, inglés y francés (Freud, 1933).

En ella Einstein dice que Freud y el Psicoanálisis pueden aportar a la solución de problemáticas humanas como la guerra, pues considera que el experto en los fenómenos propios del ser humano es el médico vienés, por lo cual dice que espera que Freud “ilumine el problema con la luz de su vasto saber acerca de la vida pulsional del hombre” (Einstein, 1932, citado por Freud, 1933, p. 183). Acto seguido Einstein explica su posición sobre el porqué de la guerra y concluye, en acuerdo con las teorías y conceptos psicoanalíticos, especialmente el de pulsión de muerte o de destrucción, que en el ser humano existe “un apetito de odio y destrucción” (Einstein, 1932, citado por Freud, 1933, p. 183). Al comentar estos asuntos de las atrocidades de la guerra y su posible solución, Einstein reconoce que los enigmas en este tipo de fenómenos solo Freud, “experto en el conocimiento de las pulsiones humanas” (Einstein, 1932, citado por Freud, 1933, p. 185), puede resolver. Finalmente dice Einstein a Freud en su carta:

Sé que en sus escritos podemos hallar respuestas, explícitas o tácitas, de este urgente y absorbente problema. Pero sería para todos nosotros un gran servicio que usted expusiese el problema de la paz mundial a la luz de sus descubrimientos más recientes porque esa exposición podría muy bien marcar el camino para nuevos y fructíferos modos de acción.

Muy atentamente,

Albert Einstein. (Einstein, 1932, citado por Freud, 1933, p. 185).

## Conclusiones

Es claro entonces que los más notables y destacados representantes de la ciencia reconocían los aportes de Freud al estudio e intervención de las problemáticas humanas, por lo cual resulta muy cuestionable la postura de muchos colegas psicólogos, que sin tener mayor conocimiento de Freud y su obra, se atreven desde la ignorancia a descalificar los aportes realizados a la ciencia psicológica y las ciencias en general, así como al arte y otras expresiones humanas, tal como se demuestra al revisar la correspondencia entre Salvador Dalí y André Breton, famosos pintores surrealistas, que se inspiraron en los trabajos freudianos sobre el sueño y el inconsciente para crear valiosas obras de arte apreciadas por toda la humanidad, sobre todo por aquellos seres cultos e instruidos, que a menudo desprecian y despotrican de Freud y el Psicoanálisis.

Esperamos entonces haber creado cuestionamientos en los estudiantes y colegas que desde los prejuicios descalifican las teorías, conceptos y metodologías legados por el psicoanálisis, pues de esa manera tal vez nazca el impulso a leer las obras de Freud por cuenta propia.

# Referencias

- Alexander, F. & Selesnick, S. (1966) The three basic trends in Psychiatry. In: *The History of Psychiatry*. Harper & Row, Publisher. New York.
- Carthy, J. & Ebling, F. (1966) *Historia natural de la agresión*. España: Siglo XXI.
- Freud, S. (1877-1897) Sumario de los trabajos científicos del Docente adscrito Dr. Sigm. Freud, 1877-1897. En: *Obras completas*. T. III. p. 219-250. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1933) ¿Por qué la guerra? (Einstein y Freud) (1933 [1932]). En: *Obras completas*. T. XXII. p. 179-198. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kaplan, H., Sadock, B & Grebb J. (1996). *Sinopsis de psiquiatría. Ciencias de la conducta. Psiquiatría clínica*. Traducción de Editorial Médica Panamericana S. A., Buenos Aires.
- Lorenz, K. (1966) "Lucha ritualizada". En: *Historia natural de la agresión*. España: Siglo XXI. p. 59-76.

# Imaginarios sociales de 27 jóvenes de grado 11 sobre *Medellín la más Educada*, en una institución educativa del nororiente de la ciudad: Institución Educativa Ramón Múnera Lopera

**Forma de citar este artículo en APA:**

Quiceno Gil, L. C., Zapata Pérez, L. M. y Pulido Varón, H. S. (2016). Imaginarios sociales de 27 jóvenes de grado 11 sobre *Medellín la más educada*, en una institución educativa del nororiente de la ciudad: Institución Educativa Ramón Múnera Lopera. *Revista Poiésis*, 109-120.

Laura Cristina Quiceno Gil\*, Lina Marcela Zapata Pérez\*\*, Heidi Smith Pulido Varón\*\*\*

## Resumen

El artículo propuesto es el resultado del trabajo de grado para optar al título de Psicóloga en la Fundación Universitaria Luís Amigó, y hace referencia al impacto que ha tenido la educación a partir de la estrategia adoptada por la política pública *Medellín la más Educada*, en los jóvenes de la ciudad. Este impacto se lee desde el análisis de los imaginarios de los jóvenes frente a esta estrategia, la influencia que perciben de la educación en su proyecto de vida y en los beneficios que obtiene de la misma. Para ello, se realizó un trabajo de campo en una institución educativa localizada en el nororiente de la ciudad, donde se seleccionaron 27 estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, a los cuales se abordaron a través de entrevistas semiestructuradas y la técnica de grupo focal. De esta búsqueda se visualizaron las percepciones, costumbres, identificaciones, e imaginaciones en relación a los procesos de educación de la ciudad en la que habitan los jóvenes objeto de estudio. Los resultados de este trabajo de campo se agruparon en cuatro categorías: educación sin calidad, educación como oportunidad, educación no aprovechada, educación para la vida.

## Palabras clave:

Educación, Imaginarios sociales, Joven, Medellín la más Educada.

\* Psicóloga en Formación, Fundación Universitaria Luis Amigó. E-mail: lauracristinaquiceno@gmail.com

\*\* Psicóloga en Formación, Fundación Universitaria Luis Amigó. E-mail: cela1115@hotmail.com

\*\*\* Asesor de trabajo de grado: Heidi Smith Pulido Varón. Psicóloga, Docente de Investigación. Grupo de Investigación Estudio de Fenómenos Psicosociales. Fundación Universitaria Luis Amigó. E-mail: heidi.pulidova@amigo.edu.co

## **Abstract**

The proposed article is the result of the thesis to opt for the degree in Psychology at the University Foundation Luis Amigo, and refers to the impact it has had education from the strategy adopted by public policy, "Medellin the most educated" in the youth of the city. This impact is read from the analysis of the imaginary of young people in front this strategy, the perceived influence of education in their life project and the benefits you get from it. Fieldwork was conducted in an educational institution located in the northeast of the city, where 27 students of the 11th grade of School Ramón Múnera Lopera is selected, which were addressed through semi-structured interviews and technique of focal group. From this search we displayed perceptions, customs, identifications, and imaginations in relation to the processes of education of the city where they live young study subjects, results were grouped into four categories were visualized: Education without quality, education as an opportunity and unutilized education, education for life.

## **Keywords:**

Education, Social Imaginarios, Young, Medellin the most educated.

# Introducción

La investigación realizada tuvo como objetivo analizar los imaginarios sociales de 27 jóvenes sobre *Medellín la más Educada*, en la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, del Barrio Manrique, (Comuna 3, Zona Nororiental), por tanto, estos imaginarios condensan ideas, comportamientos, conductas y valores forjados a través de esta política pública, al igual que la percepción que tienen estos sobre la educación, la ciudad y la misma juventud, en las dinámicas de la ciudad. Sin lugar a dudas, esto visibiliza cómo los programas de gobierno y más específicamente la política de *Medellín la más Educada*, está influenciando los procesos de formación, transformación y actualización que la ciudad tiene para ellos.

Como se puede apreciar, en este texto no constituye una evaluación o balance de lo que se logró al instaurar este plan de gobierno como política, sino más bien una aproximación a los imaginarios que tienen los jóvenes acerca de las estrategias que alimentan dicha política y que de algún modo influyen en el campo de la educación en la ciudad, derivando posicionamientos subjetivos, actitudes y respuestas frente a las iniciativas del sector.

Desde esta aproximación al tema, el cómo abordar a los jóvenes de Medellín en su contexto y revisar cómo las políticas que se crean en la ciudad, influyen los procesos de formación de estos jóvenes, abre la posibilidad de conocer la disposición que tiene esta población frente a las iniciativas gubernamentales y describir las posturas subjetivas que dialogan con los discursos formales e institucionalizados. El tema conduce a revisar la importancia de articular las acciones de las políticas públicas, concretamente de *Medellín la más Educada*, con el imaginario colectivo, en tanto que estos significados, percepciones e imágenes no siempre coinciden con el enfoque social, educativo, cultural, que le quieren dar los gobiernos.

Sin embargo, es importante anotar que la Política de *Medellín la más Educada*, nació como una apuesta de un plan de gobierno y que por su alto impacto pasa después a convertirse en política pública y que tiene bajo sus premisas fundamentales, “las mejoras sociales y educativas, la participación ciudadana, diseños urbanísticos y equipamientos escolares novedosos, fuerte incremento de la inversión educativa, fortalecimiento de los medios de comunicación municipales, abiertos a la participación ciudadana, el retroceso de la violencia y la disminución de las desigualdades sociales”. (Fajardo, 2007). En este sentido, uno de los pilares ha sido sacar de la violencia a las zonas más vulnerables de la ciudad por medio de la transformación de los espacios públicos y la vinculación de la ciudadanía a través de los encuentros que se daban en ellos, y es por esto que se crean estrategias fundamentales que buscan dentro del marco de dicha política el sostenimiento de la educación como principal motor de la transformación social, para lo cual afirma Fajardo (2007) “una ciudad educadora es la que entiende la educación en un sentido amplio, como una herramienta de transformación social que haga a sus ciudadanos parte del mundo y los equipare en oportunidades

de conocimiento y desarrollo, una ciudad de y para los ciudadanos, constructora de pactos para la premisa del respeto y que privilegie la participación educativa de todas las comunidades que la conforman”.

Tal como lo señala Peña (2013), existen unos imaginarios que rondan la idea de apostar por la educación de los jóvenes, primero hay “una creencia generalizada en torno a la idea de que solo mediante el ingreso al campo laboral se puede superar la pobreza y la desigualdad social”[...] segundo “quien se encarga de esta preparación para el trabajo es la escuela, a tal punto que hoy se habla de una “educación de competencias” y, más concretamente, “competencias laborales” o “competencias para el trabajo”. [...] tercero “la única forma de desarrollo es la competencia para lograr superar las exigencias del mercado global. Todo ello crea un imaginario global de que la educación debe capacitar en competencias, para el trabajo y con calidad” (p. 59).

Así mismo, en el contexto de Medellín existe un imaginario similar a lo descrito por Peña que se impone a la época de violencia anteriormente vivida en el territorio, y deja en la educación la posibilidad de crear mejores oportunidades formativas y hacer de los jóvenes gestores de cambio en la transformación social, local y global. Y es así cómo estas estrategias se consolidan con la construcción de bibliotecas en las zonas más neurálgicas, la dotación de equipos tecnológicos en las instituciones educativas, creaciones de centros de formación para el empleo y apoyos para la creación de nuevas empresas.

Sin lugar a dudas, un aspecto fundamental que ha medido dicha política, es la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes beneficiarios, y las estrategias que a partir de esta se han implementado para lograr mejorar la calidad de los espacios, equipamiento y programas educativos, además de generar oportunidades para los sectores más vulnerables de la ciudad, implementando programas que les permita ser beneficiarios y partícipes de su propia transformación y de la transformación de la ciudad.

La idea de abordar la ciudad desde categorías como imaginarios, tiene antecedentes importantes, entre las cuales se hayan, Rendón (2007), y su investigación “Ciudad percibida, ciudad recordada: Imágenes, imaginarios y memorias de la carrera Bolívar (51) en la ciudad de Medellín”, Díaz (2009), que abordó los imaginarios sociales de ciudad que construyen los jóvenes de la comuna 13 de Medellín, a partir de su contexto social, Zapata (2015) quien revisó la ciudad de Medellín a través de los imaginarios urbanos de los estudiantes y sentó premisas para el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial, entre otras. En conjunto estas investigaciones plantean como a partir de los imaginarios y las construcciones sociales se crea una idea de ciudad y se forjan espacios de reflexión y autonomía sobre la misma, al igual que los procesos de formación y transformación de ciudad.

Teóricamente la investigación considera que la realidad de los jóvenes es construida a partir de sus experiencias e interacción social, como afirma Gergen (2007) “El conocimiento se obtiene cuando los estados internos del individuo reflejan o representan de manera precisa (o sirven como espejo de) los estados existentes del mundo exterior” (p. 214). En este tiempo el joven se presenta

como un ente no aislado, ya que a partir de su conocimiento e interacción con el mundo, construye su propia realidad y revalida su aprendizaje o no, a partir de las experiencias con los demás. Autores como Naval (citado en Naval y Sádaba, 2005) afirman que “la etapa juvenil es la dicotomía que se da entre ideales y vida real cotidiana” [...] “por un lado, la fuerza de la personalidad que se autoafirma y la vitalidad que todo lo pregunta”. Así mismo, el joven se construye desde los discursos políticos, sociales y culturales.

Por otro lado, en el caso de la ciudad de Medellín, la imagen de joven, está ligada con la participación en las acciones violentas que han antecedido la historia actual de la ciudad por la cual ha sido reconocida. La política pública *Medellín la más Educada*, entre otras, reflejan intentos de dar un lugar distinto al joven, convirtiéndolos en observadores de las realidades sociales en la que se mueven, con capacidades de entenderlas, y hacerse partícipes en la transformación contribuyendo a la creación de metas, tanto individuales como grupales y fundando vivencias colectivas desde el aprovechamiento de los espacios, los recursos y oportunidades que brinda la ciudad. Ante esta propuesta Londoño, Gallo, & García (2008) afirman que: “Pensar un sistema municipal de formación en y con la juventud implica transformar la mirada sobre la condición de juventud actual [...], Ello sugiere nuevos escenarios de interacción, donde las singularidades y subjetividades juveniles se pongan y expongan para permitir el encuentro y la construcción conjunta y colaborativa de aprendizajes, en lo que no se busca la certeza, la receta, sino la creatividad y la movilidad social de los sujetos jóvenes” (p. 213).

A partir de estas premisas, los jóvenes dentro de esta ciudad, se unen para generar escenarios de crecimiento, en los que pueden dejar evidencia de sus prácticas, aspiraciones y en los que buscan organizarse de una manera que genere relación con los otros, con la formación de espacios de identificación e inclusión, o “creando espacios alternativos donde se den momentos de expresión propia, de búsquedas y de resignificaciones como grupo” (Jurado, Romero, Zuluaga, & Jiménez, 2012).

Estos escenarios, donde intervienen los jóvenes son sin lugar a dudas importantes generadores de sus imaginarios sociales, a la vez se vinculan con las dinámicas culturales y las creencias del medio social. Por ello, al escuchar las diferentes posturas que tienen, sobre la realidad construyen a partir de sus experiencias y referentes históricos, un significado particular que incide en la manera en que se desenvuelven en la ciudad, la escuela y los grupos sociales.

Cegarra (2012) afirma que el “imaginario social es un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada e históricamente determinada” (...), el imaginario es interpretativo” siendo así, los imaginarios sociales, son las ideas y creencias que se forman las personas de las realidades sociales a partir de las experiencias y conocimientos previos y que influyen la manera en cómo ven y se relacionan con el mundo.

## Metodología

El desarrollo de esta investigación se realizó mediante el enfoque cualitativo-hermenéutico, el cual busca hacer una interpretación de las realidades sociales de las que hace parte el ser humano; en este caso el fenómeno social de *Medellín la más Educada* y los imaginarios que rodean a los jóvenes que participan de ella.

Por un lado el proceso metodológico se llevó a cabo mediante 3 fases: la primera fase consistió en establecer canales de comunicación con el Rector de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, del Barrio Manrique, (Comuna 3, Zona Nororiental), con el fin de crear un primer acercamiento con la comunidad educativa, solicitar consentimiento para realizar el trabajo de campo y definir las técnicas.

Seguidamente, en la segunda fase, las técnicas definidas y aplicadas fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Estas técnicas se aplicaron a la población total seleccionada (27) estudiantes del grado 11° de la Institución, entre edades aproximadas de 16 a 18 años de edad.

Y finalmente, en la tercera fase se realizó la sistematización y análisis por medio de la categorización de los resultados, a partir de la información recopilada mediante las técnicas, en cuatro categorías así:

1. Educación sin calidad
2. Educación como oportunidad
4. Educación no aprovechada
5. Educación para la vida

## Resultados

En la investigación realizada en la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, se encontraron cuatro categorías importantes que representan los imaginarios de los estudiantes y las ideas que surgen en estos al hablar de educación dentro del marco de la política pública de *Medellín la más educada*.

**Educación sin Calidad:** Esta categoría representa esencialmente las ideas que tienen los jóvenes acerca de la educación que están recibiendo, su percepción acerca de calidad, su proceso educativo y una comparación constante de la educación en épocas anteriores y los tiempos actuales, y las oportunidades que se brindan en relación a otros lugares. Se encuentran dentro de los discursos de los estudiantes expresiones como:

*“A uno se le viene muchas cosas a la mente. Una de ellas es que Medellín tiene un alto nivel de educación; es muy culta, Pero en comparación a otros países no; Chile por ejemplo tiene muy buena educación, porque si, allá la prioridad es la educación, pero acá en Colombia aunque la educación, dicen que es una prioridad yo no lo veo así, porque en realidad hay cosas más importantes para el gobierno que la educación, así hayan becas.”(E02\_09-03-2016)<sup>1</sup>.*

Otra idea en relación con el tema es *“Lo que he escuchado en Antioquia, es uno de los departamentos que más invierten en educación, pero que más bajo rendimiento tiene a comparación de otros” (E08\_09-03-2016)*. A raíz de lo ya planteado los jóvenes logran hacer una identificación de las diferencias educativas con los procesos de formación que se brindan en Medellín y son conscientes de que a pesar de que existe inversión en el sector educativo, no es suficiente para vencer la brecha de calidad a nivel nacional e internacional.

Sin embargo, también son conscientes de que en ese proceso educativo, donde se han hecho grandes esfuerzos, no solo el gobierno tiene responsabilidad de ese proceso también hacen parte los mismos estudiantes. *“Hay personas que solo vienen al colegio a hacer presencia, no vienen con el ánimo de querer aprender, si les llamó la atención algo no lo investigan, sino que lo dejan ahí” (E01\_09-03-2016)*. Por tanto, ellos como estudiantes y sujetos activos en la dinámica de esa educación, deben tomar una posición y actitud distinta frente a los procesos educativos y no dejen la carga solo en los entes administrativos.

Es importante también mencionar, cómo en este proceso de enseñanza igualmente, intervienen de manera activa los docentes, que son el contacto más cercano que tienen los jóvenes con la formación educativa, y son la vista más próxima a la realidad actual del país. Respecto a esta anotación se encuentra un imaginario muy arraigado en los estudiantes, en el cual afirman que la baja calidad en la educación se debe a que algunos profesores trabajan simplemente por un salario pero sin vocación, lo que se refleja en afirmaciones como *“Hay profesores muy relajados, que no hacen sino colocar el trabajo y que nosotros lo entreguemos, en el sentido que no aprendamos lo necesario, sino que lo hacen por cumplir su obligación o algo así”.* (E01\_09-03-2016). Partiendo de esta idea, se puede ver que para los estudiantes es importante el acompañamiento docente en la medida que son estos, los que les brindan las herramientas a nivel cognitivo para enfrenarse al mundo de la educación superior, al mundo laboral.

En la misma línea de ideas, la calidad de la remuneración recibida por los profesores, es para estos jóvenes un factor fundamental en la baja calidad de la educación. Hay una idea, que el bajo nivel en la calidad de la enseñanza, depende exclusivamente de la remuneración económica que reciben los docentes y que esto desincentiva la vocación de servicio que se cree debe caracterizar la enseñanza y la formación que los profesores dan a sus alumnos.

<sup>1</sup> La Codificación que será tomada en cuenta será la siguiente E01: Entrevista número 1\_Fecha de Realización de la Entrevista.

*“Miren la de química que mantenía aburrida y nos da todo a medias, si ella ganara más enseñaría mejor”. (GF\_09-03-2016)<sup>2</sup>. O algunas otras como “Miren a los profesores cuando hacen la marcha salen todos aburridos y ahí es cuando pagamos nosotros, porque ellos al ver que no les cumplen ellos nos enseñan a medias porque no les interesan sino que les paguen bien,” (GF\_09-03-2016).*

En esta categoría, se logró identificar que hay una marcada diferencia en lo que pretendía esta política y lo que perciben los jóvenes respecto a las oportunidades que esta brinda, y como está permeando los procesos educativos en los que están inmersos, la dinámica del contexto en el que se desenvuelven, la visión que tienen estos de esa política y la influencia de esta en cuanto a la calidad de la educación en la ciudad, y como a partir de estas diferencias, son para ellos más visibles las brechas sociales, que obstaculizan el desarrollo de la ciudad.

**Educación no Aprovechada:** En esta categoría se logró identificar, la concepción que tienen los jóvenes frente a las oportunidades que ofrece el gobierno para continuar su formación en la educación superior, pero al mismo tiempo las falencias que presentan en este proceso, pues pese a las oportunidades, no se hace la sensibilización necesaria a los estudiantes, acerca de los procesos y beneficios que existen para el ingreso a la educación. De esta manera, tienen la oportunidad de responsabilizar al gobierno por las fallas que presenta el sistema educativo, invisibilizando la falta de esfuerzo e interés: *“Miren por ejemplo ustedes que pueden estudiar, pero pregunten en todos los colegios que ellos también le van a decir que hay muchos pa estudiar pero son pocos los que tienen las oportunidades.”(GF\_09-03-2016).*

Los jóvenes logran identificar las oportunidades y los beneficios que el municipio les brinda, sin embargo, son conscientes de que son los responsables de aprovecharlas o no y que de ellos depende la calidad de su proceso formativo. Así lo afirman algunos jóvenes, *“La educación porque sea educación gratuita, muchos no la aprovechamos de la mejor forma y eso hace que el nivel académico no sea el mejor”. (E12\_09-03-2016).* En este tipo de posturas se puede evidenciar como los jóvenes también se hacen responsables del bajo nivel en la calidad de la educación y del poco compromiso que muestran frente a esta, al no verla como un proceso importante, sino como un requisito del marco cultural en el cual la educación básica debe alcanzar el bachillerato.

**Educación como Oportunidad:** A pesar de las falencias y de las dificultades que encuentran los jóvenes, rescatan y son conscientes de las oportunidades que hay en cuanto a educación. Destacan los esfuerzos que en el municipio se hacen frente a otras ciudades, departamentos y épocas, como lo son oportunidades para acceder a becas de educación superior, educación básica gratuita en instituciones públicas, y algunas otras estrategias como comedores escolares, mejora en la infraestructura locativa y dotación tecnológica, *“Hemos sido muy beneficiados porque en otras partes no, pues no hay como educación gratuita, y así, ósea todo hay que pagarlo, y entonces pues creo que Medellín invierte mucho en la educación para nosotros porque nos dan muchas oportunidades, eso es lo que hay acá en Medellín, muchas oportunidades y hay que aprovecharlas al máximo”. (E10\_09-03-2016).*

<sup>2</sup> La Codificación que será tenida en cuenta será la siguiente GF: Grupo Focal\_ Fecha de Realización de la Entrevista.

En este mismo orden, podemos encontrar ideas como *“La oportunidad se presenta, ya el que la quiera coger la coge, porque muchos dicen que no pueden, que no tienen la forma pero uno no se puede negar así a las entradas de las oportunidades”* (E1\_09-03-2016). Expresiones como esta demuestran que las disposiciones, expresiones y actitudes propias de los jóvenes, son determinantes en la consecución y búsqueda de las oportunidades que los benefician a ellos mismos, también se puede evidenciar que el aprovechamiento de estas, va muy ligado a la relación que tienen con las metas futuras, lo que les permite a estos jóvenes una revisión dentro de su contexto y de su ciudad, en el que la meta es, generar un cambio para ellos, su familia y la comunidad.

A pesar de las dificultades que encuentran en el proceso formativo, en la calidad de la educación y en el desaprovechamiento de las oportunidades, también se pueden hallar posturas, en las que se valora los beneficios de la política de *Medellín la más educada* a los cuales acceden sin discriminación de clase social y el estrato socioeconómico: *“Nos beneficia, primero nos beneficia mucho y en muchos aspectos porque nos ayuda a aspirar a muchas cosas más y porque nos cambia las ideologías que tenemos principalmente de los barrios pues, podemos salir adelante mucho más fácil”*. (E11\_09-03-2016). Es posible ver que los jóvenes logran identificar un estigma que hay en la ciudadanía, con relación a las personas pertenecientes a los barrios periféricos, e identifican que las oportunidades educativas son las herramientas que tienen ellos para vencer este prejuicio y cambiar la visión de la sociedad.

El gobierno busca la disminución de brechas y la apertura de oportunidades, que permitan a los jóvenes tener mayores posibilidades de acercarse a la educación formal por medio de beneficios a nivel educativo, como lo son las becas y apoyos económicos, *“Antes no ponían tanto interés en el estudio por lo que no habían tantas oportunidades, ahora hay oportunidades porque hay interés, pues diría yo. Oportunidades como ser pilo paga, presupuesto participativo, son opciones que le va dando a uno el gobierno”* (E1\_09-03-2016). Dentro de las ideas de los jóvenes se puede evidenciar que han tenido un acercamiento con estos programas y que están informados acerca de dichos beneficios.

Esto se reafirma, con la posición de otro estudiante, en la que al preguntársele para él cómo es la educación en Medellín afirma *“Pues es buena, porque últimamente han implementado como muchas cosas para poder estudiar tanto en las universidades como en los colegios, entonces por ese lado, pues es muy bueno porque ya las personas no pueden decir no puedo, porque no se trata del dinero sino de la disposición”*. (E11\_09-03-2016). En este punto, los jóvenes dejan claro que la educación y su proceso formativo son parte de una cuestión de aprovechamiento de oportunidades donde antes que nada, prima la voluntad de hacerlo.

**Educación para la vida:** Esta categoría pretende integrar la visión que tiene los jóvenes del concepto de la educación, en el marco de la política pública de *Medellín la más educada*, y de la brecha entre lo que pretende dicha política, lo que ha logrado y cómo a partir de sus experiencias de vida, de su proyección a futuro y de sus aspiraciones, se visualizan como forjadores de progreso, identidad, unión y se reconocen como agentes activos dentro de este proceso a nivel personal y de ciudad. *“Una sola persona no generaría el cambio sino que tendríamos que ir todos de la mano*

*queriendo un mejor país y un cambio entre nosotros, que todos nos veamos iguales y encaminados en pro del otro, evitando el conflicto y resultemos así como dice Hobbes “el hombre es un lobo para el propio hombre”. (E1\_09-03-2016).* La visión del joven, es la visión de una persona consciente de que los cambios en un modelo educativo se dan paulatinamente y requieren de aportes individuales, gubernamentales, y culturales, para lograr una transformación social, y que es a partir del aporte de todos que se pueden lograr dichos cambios.

Por otro lado, los estudiantes, identifican a *Medellín la más Educada*, como el resultado de un plan político, al que no se le está dando cumplimiento. Como parte de su discurso, identifican la educación y las oportunidades educativas como un aspecto al que no se le está asignando la inversión suficiente o que es un tema que no recibe el interés necesario y para el que creen ellos, se soluciona con un dirigente que vea la necesidad y la materialice. *“Me gustaría una Medellín la más educada, una Medellín culta, pero no partir de una idea vendida. Sino que en verdad la educación nos permita sobresalir en otros países. Imagino que en el futuro aparezca un alcalde que se dedique a la educación de verdad y no lo deje solo en palabras e ideas” (E2\_09-03-2016).*

Se percibe también que algunos de los jóvenes logran identificar la falta de cultura como un aspecto que debe integrar *Medellín la Más Educada*, *“Pues no solamente tiene que ver como con el ámbito estudiantil, sino que también con la cultura que debemos tener pues todos en nuestra ciudad”.* Identifican en el plano cultural una falta de valores que va en contra de las ideas de una ciudad culta y educada como desearían llegara a ser Medellín *“Yo imagino que todos somos cultos, respetuosos, que tenemos como una igualdad entre nosotros mismos para poder respetarnos” (E1\_09-03-2016).*

Sin embargo, a pesar de las ideas que tienen los jóvenes de la educación en Medellín y de las oportunidades que presenta esta política, hacen énfasis en que lo único que deben tener para cambiar las diferentes miradas que se tienen de los jóvenes, de una ciudad sin oportunidades, de una mirada de desigualdad social, es la motivación para aprovechar los espacios y las oportunidades que les brinda *Medellín la Más Educada*, *“le han dado a Medellín como prioridad en la educación, pues de los jóvenes de ahora cada vez estamos progresando más” (E13\_09-03-2016),* dejando de lado la victimización y la desresponsabilización en su proceso formativo, y por el contrario haciendo frente a esta situación y poniendo muy en claro que las oportunidades están, solo faltan personas que las aprovechen. *“Ya pues todo tiene que ver de la voluntad que le ponga, de las ganas que le pongamos para estudiar” (E12\_09-03-2016).* Y es que son ellos, los jóvenes que se están educando, los llamados a producir el cambio cultural en la sociedad, aprovechando los espacios que les brinda la ciudad, los beneficios y oportunidades que les está dando el gobierno con estas becas y beneficios educativos.

## *A modo de cierre*

Los jóvenes logran ver *Medellín la más Educada* de manera similar a un slogan, y no hacen una relación de las acciones educativas que los benefician como parte de esas estrategias de gobierno que están enmarcadas dentro de la política pública que rige las condiciones de la educación en la ciudad. Dentro de las características perceptibles para ellos los referentes más importantes son las oportunidades, en cuanto a su existencia y la contrariedad de que no son suficientes para la población.

La calidad de la educación la relacionan con las condiciones laborales de los docentes, con la vocación de servicio que tienen los mismos para impartir el conocimiento y con el nivel de compromiso que tienen los jóvenes con su propio proceso formativo. Tienen una marcada visión de que la calidad educativa está atravesada por la capacidad económica y que el acceso a la educación superior esta mediado por las diferencias sociales y económicas.

Llama la atención el hecho de que no tengan referentes de las acciones que ha dejado la política pública de mayor relevancia en la educación de los últimos tiempos en la ciudad, en sus discursos, no se alcanza a evidenciar el cambio en la infraestructura de la institución, el barrio y la ciudad misma como parte de las estrategias de relacionamiento y cambio de las dinámicas de ciudad. Tampoco logran diferenciar las condiciones de riesgo a las que los jóvenes están o estaban expuestos y que hayan sido superados gracias a las oportunidades que se brindan en los barrios para disminuir la brecha social.

## Referencias

- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de moebio*, (43), 01-13.
- Díaz del Castillo Bucheli, I. C. (2012). *Los imaginarios sociales de ciudad que construyen los jóvenes de la comuna 13 de Medellín, a partir de su contexto social*. Tesis de grado. Comunicadora Social-Periodista, Universidad Católica Popular de Risaralda. Pereira: Universidad Católica Popular. Recuperado de <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/911/TESIS%20DE%20GRADO.pdf?sequence=1>
- Fajardo, S. (2007). Ciudades educadoras por un mundo mejor. *Boletín Informativo* Recuperado de [http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/11/Boletin2\\_cast.pdf](http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/11/Boletin2_cast.pdf)
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

- Jurado, M., Romero, M., Zuluaga, C., & Jiménez, R. (2012). La configuración de una "cultura de la no participación" en los jóvenes de Medellín. Actitudes, valores y percepciones frente a la participación. En *Quebrando espejos* (p. 140 -149). Medellín: Editorial Parque.
- Londoño, J., Gallo, N., & García, S. (2008). Formando juventudes. Estado del arte de las propuestas formativas con jóvenes en el campo de la educación no formal en Medellín: 2000-2006. *Medellín: Corporación Región*.
- Molina Castaño, D.E. y Rendón, C. (2007). Ciudad percibida, ciudad recordada: imágenes, imaginarios y memorias de la Carrera Bolívar (51) en la ciudad de Medellín. Tesis de Antropólogo. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Antropología. Medellín: [S.E]
- Naval, C. y Sádaba, Ch. (2005,6, 14). Introducción: Juventud y medios de comunicación frente a frente. *Revista Juventud* Recuperado de [http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68\\_1.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_1.pdf)
- Peña, N. M. (2013). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6 (12), 53-70.
- Zapata Rivera, L. N. (2015). La ciudad de Medellín a través de los imaginarios urbanos de los estudiantes: premisas para el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial. Tesis de grado Educación básica con énfasis en ciencias sociales. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín: [S.E]

# Adultos con trastornos del aprendizaje: dificultades adaptativas

**Forma de citar este artículo en APA:**

Berrío García, N. (2016). Adultos con trastornos del aprendizaje: dificultades adaptativas. *Revista Poiésis*, 121-131.

Nathaly Berrío García\*

## Resumen

Los trastornos del aprendizaje, tradicionalmente, han sido conceptualizados en la infancia. Sin embargo, en los últimos 20 años se ha iniciado una línea de investigación en psicología, enfocada en trastornos del aprendizaje que persisten en la adultez, ya que en dicha población son evidentes las dificultades adaptativas en relación con los ámbitos académico, ocupacional, social, entre otros. El presente artículo hace una revisión de las principales consecuencias adaptativas de los trastornos de aprendizaje en adultos.

## Palabras clave:

Trastornos del aprendizaje, Adultez, Dificultades adaptativas.

## Abstract

Learning disorders have traditionally been conceptualized in childhood. However, in the last 20 years a line of research has emerged in psychology, focusing on learning disorders that persist into adulthood. There are evident adaptive difficulties in this population regarding academic, occupational, social, between others. This article is a review of the main consequences of learning disorders in adults.

## Keywords:

Learning disorders, Adulthood, Adaptive difficulties.

\* Psicóloga, Universidad de Antioquia. Especialista en Gestión de Proyectos, SENA. Magister en Psicoterapia (c), Universidad Pontificia Bolivariana. Docente Programa de Psicología Fundación Universitaria Católica del Norte. Correo: nathyberrio@gmail.com

En los años 70 se inició la conceptualización de los trastornos del aprendizaje, en parte, de forma reaccionaria al modelo médico-psiquiátrico, y también en atención a la alta prevalencia que desde entonces, éste tipo de dificultades han tenido en la población académica general.

De ésta manera, en lugar de buscar una “cura” para los individuos con uno de estos trastornos, se propuso “un énfasis en lo educativo (necesitan educación especializada), en la *modificabilidad* (pueden aprender) y en el *desarrollo* (infancia y adolescencia, aunque sabemos que perduran en muchos casos a lo largo del ciclo vital)” (Nicasio, 2002, p. 299).

Dicho énfasis en el desarrollo implica que la mayoría de las investigaciones remotas y recientes sobre trastornos del aprendizaje, se focalicen en la población infantil, en la cual se han reportado cifras de prevalencia entre el 3.3% y el 5.5% en Colombia, para el trastorno específico de la lectura (Rosselli, Báteman, Guzmán & Ardila, 1999; De los Reyes et al., 2008; Pardo, 2015).

Además, la *Encuesta Nacional de Salud Mental* de Colombia, no brinda datos sobre la prevalencia de los trastornos del aprendizaje en la niñez, ni tampoco de aquellos que persisten en la adultez.

Sin embargo, los docentes universitarios, en su quehacer diario, evidencian muchas veces la posibilidad de que sus estudiantes puedan exhibir características de trastornos del aprendizaje específicos para la lectura y/o la escritura, que les dificultan a los aprendices el éxito en sus labores académicas.

Adicionalmente, el DSM-IV aclara que “los adultos con trastornos de aprendizaje pueden sufrir dificultades significativas sea en el empleo, sea en su adaptación social” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2005, p. 57), y el DSM-5 enfatiza que “en todos los individuos, el trastorno específico del aprendizaje puede producir deficiencias durante toda la vida en las actividades que dependen de habilidades y conocimientos, incluido el rendimiento ocupacional” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 32).

Por tales razones, es importante hacer una revisión de lo que hasta ahora se conoce sobre los trastornos específicos del aprendizaje en adultos, para establecer sus características, consecuencias funcionales y posibles intervenciones eficaces.

## *Criterios diagnósticos*

El DSM-5, el más reciente Manual de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) unificó los trastornos de las habilidades académicas en una sola categoría denominada *Trastorno específico del aprendizaje*, el cual “se diagnostica cuando hay déficits específicos en la capacidad del individuo para percibir o procesar información eficientemente y con precisión” (APA, 2014, p. 32).

Así, para el correcto diagnóstico clínico del trastorno específico del aprendizaje, la APA (2014) argumenta que es imprescindible sustentarlo

En una síntesis de los antecedentes médicos, del desarrollo, educativos y familiares del individuo; la historia de la dificultad de aprendizaje, incluida su manifestación previa y actual; la repercusión que la dificultad tiene en el funcionamiento académico, laboral o social; los informes escolares previos o actuales; las carpetas de trabajos que requieren aptitudes académicas; las evaluaciones basadas en el plan de estudios, y las puntuaciones previas o actuales de pruebas normalizadas para medir los logros académicos (p. 70).

Los siguientes son los criterios diagnósticos propuestos por el DSM-5, para el trastorno específico del aprendizaje:

- A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a esas dificultades:
1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo.
  2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee.
  3. Dificultades ortográficas.
  4. Dificultades con la expresión escrita.
  5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo.
  6. Dificultades con el razonamiento matemático.
- B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente en grado cuantificable por debajo del esperado para la edad cronológica del individuo e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la valuación estandarizada.
- C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero puede no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo.
- D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

*Especificar si:*

Con dificultades en la lectura (dislexia):

Precisión en la lectura de palabras

Velocidad o fluidez de la lectura

Comprensión de la lectura

Con dificultad en la expresión escrita:

Corrección ortográfica

Corrección gramatical y de la puntuación

Claridad u organización de la expresión escrita

Con dificultad matemática.

*Especificar* la gravedad actual: **Leve, Moderado o Grave.**

Como se puede observar, el criterio empleado por el DSM-5 para clasificar los trastornos del aprendizaje es principalmente de tipo escolar (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005). No obstante, la APA (2014) aclara que aunque estos trastornos se manifiestan durante los años escolares, se caracterizan por dificultades persistentes hasta la adultez.

Por otra parte, algunos autores plantean que “aún no se sabe si las dificultades que muestran los adultos son secuelas de problemas padecidos en la infancia, son debidos a la falta de hábitos lectores, escritores y/o matemáticos, o si son problemas con una entidad singular” (Romero & Lavigne, 2005, p. 44).

De ahí que sea necesario establecer adecuadas técnicas de evaluación e intervención de los trastornos específicos del aprendizaje en adultos.

## *Características*

En la adultez, “la dificultad persistente se refiere a dificultades constantes en las aptitudes relacionadas con la lectoescritura (...) que se manifiestan durante la infancia o la adolescencia” (APA, 2014, p. 69) y que pueden confirmarse mediante informes escolares, carpetas de trabajos evaluados o evaluaciones previas. “Otro indicador clínico, particularmente en los adultos, es la evitación de actividades que requieren aptitudes académicas” (APA, 2014, p. 69).

Todo esto sucede, en individuos cuya inteligencia es normal o superior al promedio, y por tanto, el nivel de inteligencia no es un criterio tenido en cuenta para diagnosticar una persona con un trastorno de aprendizaje.

Por otra parte, Merrifield (2011) sostiene que los trastornos de aprendizaje en adultos, se caracterizan principalmente por tres aspectos:

- Una capacidad significativamente reducida para comprender información nueva y compleja, para aprender nuevas habilidades.
- Una habilidad reducida para afrontar de manera independiente (alteraciones del funcionamiento social).

- Se inician antes de la edad adulta con un efecto duradero en el desarrollo.

Adicionalmente, los adultos con un trastorno del aprendizaje “tienen problemas duraderos con la ortografía, una lectura lenta y con esfuerzo, y (...) pueden evitar las actividades de ocio y laborales que requieran leer o escribir, o utilizar métodos alternativos para acceder a los textos” (APA, 2014, p. 72), como audiolibros y medios audiovisuales.

Asimismo, las personas con trastornos de aprendizaje pueden exhibir una gama de comportamientos problemáticos como autolesión, agresión física y verbal, y pica. Igualmente, pueden presentar hiperactividad, comportamientos obsesivos y compulsivos, y ansiedad (Merrifield, 2011).

Por otro lado, dentro de las manifestaciones de la dislexia (trastorno específico del aprendizaje relacionado con dificultades en la lectura), Hall (2008) recopila las siguientes:

- Memoria verbal pobre.
- Dificultades para encontrar palabras / emplea malapropismos.
- Lectura lenta.
- Baja velocidad de escritura.
- Pobre organización del trabajo escrito.

Otro aspecto importante, es que la APA (2014) considera que el trastorno específico del aprendizaje tiene un origen biológico, y que los individuos que lo exhiben, presentan alteraciones en las funciones cerebrales y el procesamiento cognitivo. Pero aclara también, que la evaluación de éste tipo de trastornos es compleja, y que las técnicas de neuroimagen y las pruebas genéticas no son útiles para su diagnóstico.

Sin embargo, los métodos de evaluación neuropsicológica pueden ser utilizados en la evaluación de adultos con trastornos del aprendizaje, teniendo en cuenta que su cerebro se diferencia del cerebro dañado por un accidente cerebrovascular (ACV), pero que las dificultades permanecen durante toda la vida, y que esto indica una afectación permanente del sistema nervioso central (SNC) (Bigler, 1992).

Ciertamente se ha demostrado con amplitud, la existencia de patrones irregulares de desarrollo neural en el cerebro disléxico, particularmente en las áreas del lenguaje y sus áreas asociadas, y en regiones anteriores del lóbulo frontal; y la existencia de déficits en el funcionamiento de la memoria y el procesamiento fonológico, en individuos con dificultades persistentes en la lectura (Bigler, 1992).

Igualmente, en diversos estudios se ha identificado que las dificultades del aprendizaje en adultos se mantienen y/o exacerban, respecto a la niñez.

Por tanto, una identificación temprana de las fortalezas y limitaciones neuropsicológicas puede facilitar la planificación del tratamiento educativo y profesional. La evaluación adecuada debe proporcionarse en todos los casos (Silver et al., 2008), y debe establecerse una batería neuropsicológica que comprenda pruebas estandarizadas de memoria, funcionamiento viso-perceptual, y varias medidas de lenguaje y atención (Bigler, 1992).

## *Prevalencia*

Según el DSM-5 “la prevalencia en los adultos es desconocida, pero parece ser aproximadamente del 4%” (APA, 2014, p. 70). Empero, se ha demostrado que una mejor educación (sobre todo la educación continua para adultos con problemas de aprendizaje) reduce la prevalencia (O’Brien, 2004).

Además, en Colombia sólo se encuentra un estudio de prevalencia de dificultades de lectura y escritura en un grupo de 53 estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad INCCA, en la sede de Cartagena. A los participantes de la investigación se les aplicó un protocolo de evaluación neuropsicológica conformado por cuatro pruebas: Test de símbolos y dígitos, TMT, Stroop Test y Test de Aprendizaje Auditivo-Verbal de Rey.

Dicha investigación concluyó que el 49% de los individuos tenían dificultades con la lectura, y 96% mostraron dificultades con la escritura (Cadena & Villafañe, 2014). Pese a los resultados obtenidos, las altas tasas sugieren un fuerte sesgo en el estudio, y la muestra empleada en el mismo, es mínima, más sería necesario ampliarla en investigaciones posteriores, y extender el estudio a las demás regiones del país.

Lo anterior confirma la carencia de mayores estudios en relación con los trastornos del aprendizaje en población adulta, y también evidencia la necesidad de establecer un protocolo con pruebas situacionales adicionales, que permitan establecer la funcionalidad de los individuos con tales dificultades.

## *Consecuencias funcionales: dificultades adaptativas*

Los problemas de aprendizaje aunque a menudo mejoran con el tratamiento, con frecuencia persisten en una forma menos severa en la edad adulta (especialmente cuando se requiere un procesamiento fluido complejo en el área de debilidad) (Kronenberger & Dunn, 2003).

Para evaluar las dificultades adaptativas en adultos con trastornos específicos del aprendizaje, es importante tener en cuenta que “la gravedad de la dificultad de aprendizaje infantil es probablemente el más potente predictor de funcionamiento adaptativo de los adultos, independientemente de la causa subyacente. Sin embargo, el pronóstico suele ser más fiable si se conoce la causa subyacente” (Gillberg & Soderstrom, 2003, p. 817).

El DSM-5 señala múltiples consecuencias funcionales del trastorno específico del aprendizaje, afirmando que

El trastorno específico del aprendizaje puede tener consecuencias funcionales negativas durante toda la vida, como logros académicos bajos, tasas más altas de abandono de la escuela secundaria, bajos porcentajes de educación secundaria, altos niveles de malestar psicológico y problemas de salud mental general, tasas más altas de desempleo o infraempleo e ingresos más bajos. El abandono escolar y los síntomas depresivos concurrentes aumentan el riesgo de padecer problemas de salud mental, incluido el riesgo de suicidio, mientras que unos niveles altos de apoyo social emocional predicen mejores resultados de salud mental (APA, 2014, p. 73).

Adicional a lo anterior, en adultos universitarios colombianos con trastornos de aprendizaje, Cadena y Villafañe (2014) encontraron que usualmente,

evitan leer o escribir, tienden a perder información cuando leen un texto, muestran una captación pobre de la información leída, exhiben dificultades para comprender los temas leídos, pobreza en las redacciones orales y/o escritas, así como vocabulario pobre y dificultades para entender conceptos abstractos; además, y en lo relativo a la atención/organización, muestran dificultades para organizarse, trabajo lento en clase y en exámenes, pobreza al tomar notas y poca capacidad para corregir su trabajo, lo cual, afecta también sus habilidades sociales, pues son poco dados a la aceptación de las críticas, a negociar y entender el punto de vista de otras personas (p. 217).

Es el caso de la experiencia evidenciada en el desempeño docente de la redactora del presente artículo. Como educadora, ha tenido oportunidad de trabajar en 4 instituciones de educación superior, en las que ha encontrado diversas dificultades en los ejercicios académicos de sus estudiantes. Ha tenido conocimiento de estudiantes, cuya inteligencia se hipotetiza que es normal, teniendo en cuenta que pudieron acceder a un cupo en una institución universitaria, pero que en el ejercicio académico manifiestan considerables dificultades. Dentro de esas problemáticas se encuentran:

- Reducido número de significantes empleados en el discurso verbal y escrito, lo que redundo en escasa fluidez discursiva.
- Inadecuados usos gramaticales del lenguaje, tanto en sus aspectos sintácticos como semánticos.
- Desconocimiento de las normas ortográficas básicas en la redacción de textos.
- Empleo inadecuado o ausente de signos de puntuación y/o conectores lógicos, de adición, causa-efecto, comparación, conclusión, etc.
- Afectaciones (leves, moderadas y graves) de la cohesión y la coherencia discursiva, tanto verbal como escrita.
- Empleo inadecuado o ausente del lenguaje técnico propio del área del saber en la que se está especializando el estudiante.
- Escaso seguimiento de instrucciones para la realización de las actividades grupales, tanto individuales como grupales.

Dichas dificultades han sido constatadas tanto en la educación presencial, como en la educación virtual, tanto en hombres y mujeres, con diferentes condiciones socioeconómicas, lo que conlleva suponer que es notable el impacto de posibles trastornos específicos del aprendizaje con énfasis en la lectura y la escritura, en adultos, en el ámbito académico.

También, en la adultez, los problemas de aprendizaje pueden tener un efecto adverso sobre el funcionamiento ocupacional (Silver, et al., 2008). Esto se debe a que “las escasas aptitudes académicas interfieren en el rendimiento laboral o en las actividades cotidianas que requieren esas aptitudes”. (APA, 2014, p. 69).

Además, aproximadamente el 90% de individuos con trastornos del aprendizaje tienen problemas en la comunicación, aunque no se puede suponer que una persona con un discurso verbal pobre o limitado, no es capaz de entender lo que se le dijo (Merrifield, 2011). Se sugiere entonces que al establecer comunicación con una persona con trastorno del aprendizaje, se empleen frases sencillas y se hable pausadamente (Merrifield, 2011).

Por otra parte, en un estudio se encontró que el 69% de los adultos institucionalizados con trastornos del aprendizaje, tenían estreñimiento. Además, los adultos con dificultades de aprendizaje experimentan todo tipo de problemas de salud mental. Cooper y Bailey evaluaron 207 adultos con trastorno de aprendizaje, y encontraron una tasa de trastornos psiquiátricos del 49,2% (Prasher & Kapadia, 2006). Autismo, déficit de atención con hiperactividad (TDAH), pica, problemas de comportamiento, psicosis y manía, son más frecuentes que en la población general (O'Brien, 2004; Mizen & Cooper, 2012), lo que dificulta aún más la realización de sus actividades académicas y laborales, su diagnóstico y su intervención.

Asimismo, los principales trastornos psiquiátricos de la adultez (la esquizofrenia, la depresión y el trastorno bipolar) son al menos dos veces más comunes en las personas con discapacidad para el aprendizaje que en la población general (O'Brien, 2004). Las personas con problemas de aprendizaje tienen una tasa mucho más alta de esquizofrenia que otras personas (4,4% vs 0,4%), con base en los criterios diagnósticos de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) (Gillberg & Soderstrom, 2003).

Adicionalmente, los adultos con dificultades de aprendizaje por lo general no son capaces de tomar decisiones saludables o quejarse cuando se sienten mal, y son dependientes de los demás, lo cual agrava sus problemas de salud (Mizen & Cooper, 2012).

Como si fuera poco, “la mayoría de los adultos con trastornos del aprendizaje tienen recursos económicos muy limitados” (Gillberg & Soderstrom, 2003, p. 817).

Por consiguiente, los adultos con trastornos específicos del aprendizaje, pueden experimentar enfermedades físicas y psicológicas, que pueden afectar severamente su calidad de vida y sus recursos económicos.

Por otro lado, siguiendo a Prasher y Kapadia (2006), en adultos mayores con problemas de aprendizaje, son comunes los siguientes problemas de salud:

- Deficiencias auditivas y visuales
- Problemas de movilidad
- Condiciones cardíacas
- Diabetes
- Fracturas y osteoporosis

Así pues, se comprende que en la edad adulta, los individuos con trastornos del aprendizaje muestren altas tasas de desempleo, falta de independencia y pobre ajuste social (Hall, 2008).

## Conclusiones

La agenda de investigación sobre los trastornos específicos del aprendizaje en adultos, es muy amplia aún. Algunas cuestiones por tratar en profundidad son:

- Establecimiento de técnicas estandarizadas y protocolos situacionales que permitan evaluar de manera válida y confiable, los trastornos específicos del aprendizaje en adultos.
- Características actuales del adulto con trastorno del aprendizaje vs características que el mismo adulto exhibía en la infancia. Para ello sería relevante ejecutar estudios longitudinales que evalúen a los individuos en sus diferentes etapas vitales (niñez, adolescencia y adultez).
- Prevalencia de trastornos del aprendizaje en adultos, en Colombia, y sus correlaciones con las variables sociodemográficas, educativas y laborales.
- Identificación de consecuencias funcionales desadaptativas, de adultos con trastorno específico del aprendizaje, en los ámbitos familiar, social, académico, laboral, y en su salud general y calidad de vida.
- Por último, pero uno de los asuntos más importantes, la imperiosa necesidad del establecimiento de intervenciones eficaces y efectivas, que se orienten a cambios significativos en la sintomatología relacionada con el trastorno, y a la funcionalidad (familiar, social, laboral, etc.), redundando en el bienestar de los adultos con trastornos específicos del aprendizaje.

# Referencias

- Ardila, A., Rosselli, M. & Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos de aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2005). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Bigler, E.D. (1992). The neurobiology and neuropsychology of adult learning disorders. *Journal of learning disabilities*, 25 (8), 488-506.
- Cadena, I.D. & Villafañe, I. (2014). Prevalencia de dificultades de lectura y escritura en un grupo de estudiantes de psicología – Cartagena. En N.E. Orozco (Comp.), *Memorias de Divulgación Científica de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales. Avances de la Investigación Formativa y Aplicada 2012 – 2013* (pp. 185-227). Cartagena: Universidad de San Buenaventura. Recuperado de [http://bibliotecadigital.usb.edu.co/jspui/bitstream/10819/1924/3/Memorias%20de%20Divulgaci%C3%B3n%20Cient%C3%ADfica\\_Nidia%20Orozo%20USBCTG%202014.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/jspui/bitstream/10819/1924/3/Memorias%20de%20Divulgaci%C3%B3n%20Cient%C3%ADfica_Nidia%20Orozo%20USBCTG%202014.pdf)
- De los Reyes, C., Lewis, S., Mendoza, C., Neira, D., León, A. & Peña, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 37-49. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n22/n22a04>
- Gillberg, C. & Soderstrom, H. (2003). Learning disability. *The Lancet*, 362, 811–821.
- Hall, A. (2008). Specific learning difficulties. *Psychiatry*, 7 (6), 260-265.
- Kronenberger, W.G. & Dunn, D.W. (2003). Learning disorders. *Neurologic Clinics*, 21, 941-952. doi:10.1016/S0733-8619(03)00010-0
- Merrifield, J. (2011). Meeting the needs of people with a learning disability in the emergency department. *International Emergency Nursing*, 19, 146–151. doi:10.1016/j.ienj.2010.07.004
- Ministerio de Salud. (2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental, Tomo 1*. Bogotá: Ministerio de Salud. Recuperado de [http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/C0031102015-salud\\_mental\\_tomol.pdf](http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/C0031102015-salud_mental_tomol.pdf)
- Mizen, L. & Cooper, S.A. (2012). Learning disabilities. *Medicine*, 40 (11), 619-622.

- Nicasio, J. (2002). Las dificultades de aprendizaje y otros trastornos del desarrollo. *EduPsykhé*, 1 (2), 295-312.
- O'Brien, G. (2004). Learning disability. *Medicine*, 32 (8), 58-60.
- Pardo, N.A. (2015). *Prevalencia del trastorno específico de la lectura en una muestra de instituciones educativas de la localidad 19 de Bogotá* (Tesis Especialización). Recuperada de <http://www.bdigital.unal.edu.co/47004/1/05599185.2015.pdf>
- Prasher, V.P. & Kapadia, H.M. (2006). Epidemiology of learning disability and comorbid conditions. *Psychiatry*, 5 (9), 302-305.
- Romero, J.F. & Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. Definición, características y tipos*. Junta de Andalucía. Recuperado de [http://www.uma.es/media/files/LIBRO\\_I.pdf](http://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf)
- Rosselli, M., Báteman, J. R., Guzmán, M. & Ardila A. (1999). Frecuencia y características de los problemas específicos del aprendizaje en una muestra escolar aleatoria. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 1 (2), 128-138.
- Silver, C. et al. (2008). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23, 217–219. doi:10.1016/j.acn.2007.09.006

# Ruptura del paradigma subcortical en los procesos emocionales

## *Rupture of the subcortical paradigm in the emotional processes*

**Forma de citar este artículo en APA:**

Ríos Flórez, J. A. y Cardona Agudelo, V. (2016). Ruptura del paradigma subcortical en los procesos emocionales. *Revista Poiésis*, 132-140.

Jorge Alexander Ríos Flórez\*, Viviana Cardona Agudelo\*\*

### Resumen

El estudio de las emociones, su desarrollo, procesamiento y comprensión, se ha limitado a la funcionalidad de estructuras subcorticales; sin embargo, recientemente se han propiciado investigaciones que reorientan y amplían el campo de estudio del procesamiento emocional hacia vínculos con regiones corticales del cerebro. Pese a lo anterior, no se había planteado claramente la importancia de eliminar el sesgo localizacionista en los procesos emocionales; este artículo realiza un recorrido por los inicios griegos con tendencia científica en el abordaje y estudio de las emociones, y la evolución que estos preconceptos y resultados han tenido a lo largo del último par de siglos donde se ha intensificado la comprensión de la actividad cerebral, así como las limitantes que han logrado trascender a lo largo del último siglo y que presentan perspectivas parciales del funcionamiento y procesamiento emocional en los circuitos biológicos del cerebro. De igual forma, se hace pertinente resaltar la importancia de las emociones en regiones corticales, que intervienen en la actividad cognitiva y motora que allí se suscita, y cómo éstas pueden afectar o favorecer su funcionalidad.

### Palabras clave:

Cortical, Emociones, Neurociencia, Prefrontal, Sistema límbico, Subcortical.

\* Psicólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana, Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico y Magíster en Neuropsicología Clínica de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Docente, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Medellín, Colombia. Investigador, Director del Grupo de Estudio e Investigación en Neurociencias Hippocampus. Correo electrónico: alexanderriosflorez@gmail.com, jriosflo@poligran.edu.co.

\*\* Investigadora, miembro del Grupo de Estudio e Investigación en Neurociencias Hippocampus. Normalista superior, Psicología, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales Funlam y Licenciatura en humanidades y lengua castellana, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: viviana.cardonaag@amigo.edu.co.

## **Abstract**

The study of emotions, development, processing and understanding has been limited to the functionality of subcortical structures; however, recently been reoriented led research and expand the field of study of emotional processing to links with cortical regions of the brain. Despite this, they had not clearly stated the importance of eliminating the bias localizationist emotional processes; This article takes a journey through the Greek incios with scientific trend in the approach and study of emotions, and the evolution of these preconceptions and results have had over the last couple of centuries where there is increased understanding of brain activity, as well as the limitations that have managed to transcend throughout the last century and have partial perspectives of functioning and emotional processing in biological brain circuits. Similarly, it is pertinent to highlight the importance of emotions in cortical regions involved in cognitive and motor activity that arises there, and how they can affect or favor their functionality.

## **Keywords:**

Cortical, Emotions, Neuroscience, Prefrontal, Limbic system, Subcortical.

*«Emotions can override Most Powerful motives in Our Lives: hunger, sex and the desire to live. You are not going to eat something that is horrible. Some even die of hunger. Then the emotion triumphs, About hunger, about sex and the desire to live.»*  
Paul Eckman

# Introducción

Si bien en la Grecia de hierro se pensó el fenómeno de la emoción humana y se logró sistematizar marcos gnoseológicos como la doctrina hipocrática, la filosofía platónica o la teoría humoral galénica; el primer abordaje teórico que se hizo, desde una mirada científica al proceso emocional como fenómeno psicológico, se remite a los análisis del eminente fundador de la corriente funcionalista de la psicología William James y la teoría nominada James-Lange por los aportes que el fisiólogo Carl Lange hizo a la misma. En su artículo “¿What is an emotion?” (1884), James postula una discusión en torno a los mecanismos causalistas y funcionales implicados en los procesos emocionales, preguntándose si dicho proceso emocional en el centro sensorial o motor es enteramente singular y generalizado (una sola activación específica para todas las emociones), o si es semejante a los procesos perceptivos normales y es variado de acuerdo a cada emoción. Ésto, partiendo de la premisa de que su localización correspondía, según los hallazgos de la época, a procesos que se ejecutaban en áreas motoras y sensoriales; atribuyendo finalmente, una relación de similitud o igualdad entre los procesos emocionales y las combinaciones posibles de los procesos cerebrales motores y sensoriales.

Si bien los instrumentos de medición con los que los laboratorios de entonces contaban no lograban ofrecer imágenes del rol que asumían las cortezas u otras estructuras en los diferentes procesos cognitivos (van den Heuvel & Hulshoff, 2011), la aproximación que el líder funcionalista logró efectuar al proceso emocional es digna de admirar. Logró correlacionar la noción de emoción, a un componente fisiológico específico, a saber, los cambios en el sistema circulatorio como constricciones y dilataciones en las arterias de los brazos, cambios en vasos sanguíneos abdominales, afectaciones en la vejiga, intestinos, hígado, boca, garganta y piel como el escalofrío cutáneo.

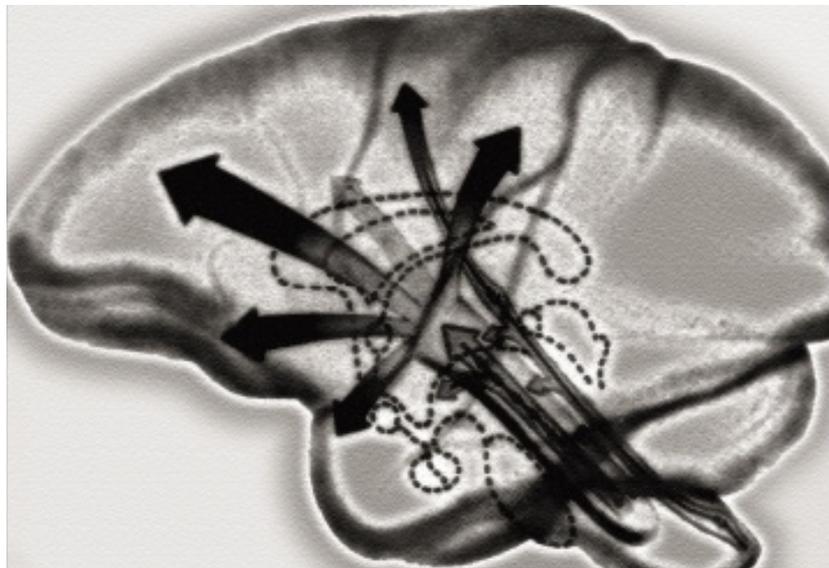
La definición que daba James de la emoción, pese a ser parcialmente pertinente e irrefutablemente brillante para la época, hoy se torna estrecha, ya que omite la linealidad en la que el mismo proceso se da debido a la ausencia de instrumentos que evaluaran variables como los tiempos de respuesta, y no dimensionaba aún el papel de las estructuras neuronales involucradas en el proceso emocional; para él, “Emoción” es la sensación de los cambios que se producían a medida que un estímulo emocionalmente competente o hecho desencadenante modificara los estados corporales o producía cambios en estos (James, 1884). Aun cuando en la actualidad el concepto de emoción está dotado de una claridad producto de las décadas de investigación posteriores al movimiento funcionalista, se conservan dos de las nociones originalmente pensadas por James cuya agudeza y precisión les valió la supervivencia a través del torbellino falsacionista de los 90’s. Primero, el hecho de que la emoción obedece por un lado a estadios de interpretación perceptual en tanto

modifican los estados mentales y por otro lado a cambios fisiológicos claros, y segundo, al hecho de que las emociones cumplen una función adaptativa en la especie y por tanto están dotadas de una valía filogenética susceptible a la modificación ontogenética por variables ambientales.

### *Vías neurales de las emociones; emergentes en la investigación*

Posterior a James aparecieron diferentes modelos que ofrecían explicaciones del proceso emocional en los que se incluían rutas de procesamiento neuronal y estructuras específicas relacionadas a las diferentes emociones. Inicialmente, numerosas críticas como las de Wundt y Cannon no se hicieron esperar, el primero, a modo de contra-argumento (Wundt, 1891), propuso un modelo basado en un sentimiento primario y otro secundario, el primario desataba alteraciones ideacionales y el repertorio de reacciones orgánicas propias de la emoción, permitiendo que el secundario fuese interpretable y representara una emoción particular. En el caso de Cannon, la crítica giró en torno al rol que James-Lange atribuía a las respuestas viscerales, a saber, las vísceras eran principalmente insensibles y su separación del sistema nervioso central no alteraba la conducta emocional como pensó el líder funcionalista.

Más adelante, la escuela conductista favoreció a los modelos que se servían de las rutas de arousal –Fig. 1– (activación cerebral; Portellano, 2005), para ofrecer explicaciones del proceso emocional, gracias a que podían ser medidos por índices electrofisiológicos y así aproximar el fenómeno de la afectividad en general a la consolidación u objetivación científica.



**Figura 1.** Ilustración de la ubicación de la Formación Reticular Mesencefálica y rutas de Arousal, descubierta por Moruzzi y Magoun en 1949 (Tomado de, Roselló & Revert, 2009, p.).

En la época dorada del Siglo XX, con el surgimiento de los instrumentos de neuroimagen, se formulan modelos teóricos del funcionamiento emocional, nutridos por análisis de estructuras cerebrales; las de Cannon-Bard, Papez, MacLean, Wilson, Izard y Plutchik, son algunas de las propues-

tas más citadas para la comprensión del fenómeno emocional desde su funcionamiento fisiológico; estos modelos, junto con el expresivista de Paul Eckman centrado en la hipótesis del feedback facial, (el cual es un modelo más transculturalista que neuronal), representaron el constructo reinante durante la efervescencia de la neuroimagen en occidente, aún así, pocos ofrecían un modelo cuyo eje estructural no oscilara ineludiblemente entre la amígdala, el tálamo y el hipotálamo, el hipocampo, los cuerpos mamilares y el giro cingulado (Cannon, 1915; Papez, 1937; Bard, 1963; Wilson, 1975; Izard, 1977; Plutchik, 1980), todas ellas estructuras adyacentes al tallo cerebral o, desde el modelo MacLean (1949; 1970), estructuras funcionales del cerebro límbico (*Limbus = Frontera*) nominado así por ubicarse entre el primitivo cerebro reptiliano y las cortezas.

Otros modelos aún posteriores continuaron reduciendo el funcionamiento emocional a las estructuras del sistema límbico; sin embargo, tras el inicio del S. XXI las nuevas propuestas de abordaje a dicho fenómeno llegaron con un componente hasta entonces inexplorado; LeDoux (2000) y Phelps (2006), indagaron el funcionamiento de áreas de asociación cortical frontales y temporales, concluyendo que la amígdala recibe aferencias fundamentalmente a través de dos vías principales (Roselló & Revert, 2009): la vía inferior o talámico-amigdalina, por la que recibe información sensorial para un rápido análisis de los estímulos; y la vía superior o córtico-amigdalina, que envía a la amígdala información de las áreas de asociación frontales y temporales.

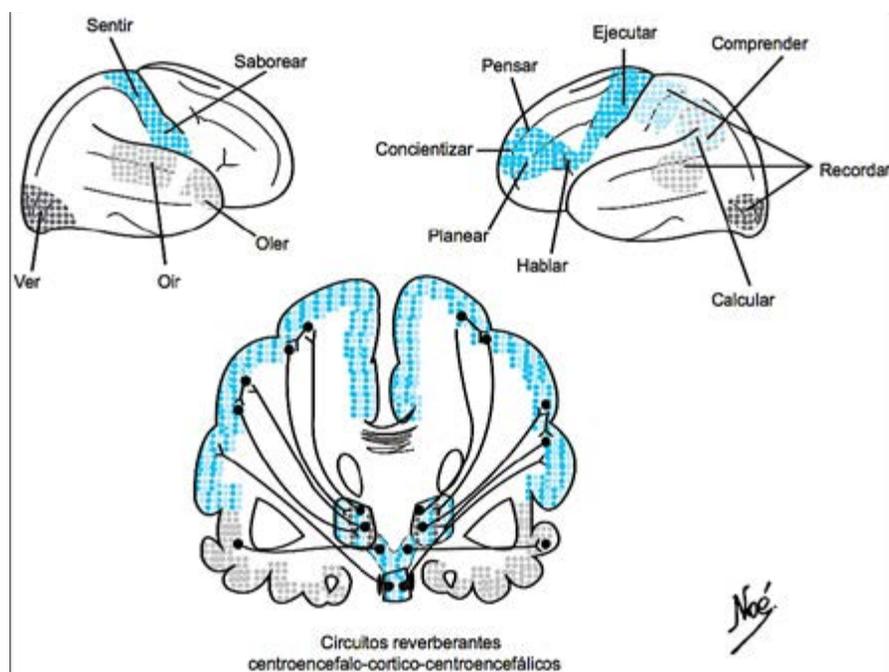
Aunque el estudio neurobiológico de la emoción se centró clásicamente en estructuras subcorticales, investigaciones de alto calibre han asociado la corteza prefrontal humana con la emoción. En este sentido, a dicha región cerebral se le ha atribuido una función importante relacionada tanto con la experiencia como con la expresión emocional. Así, anatómicamente la corteza prefrontal (CPF) se ha subdividido en tres regiones (Damasio, 1998; Damasio y Van Hoesen, 1984, Ardila & Rosselli, 2007), la orbitofrontal (OF), la dorsolateral (DL) y la ventromedial (VM).

Respecto a la corteza prefrontal ventromedial (CPFVM), la cual entre sus funciones incluye la respuesta de alerta ante estímulos negativos, requiere estar dotada de un acceso directo a información visual para favorecer positivamente sus tiempos de reacción, esta región de la CPF, involucrada en los procesos de valencia subjetiva en toma de decisiones, el funcionamiento ejecutivo, la valoración de riesgo y el aprendizaje afectivo, posee un especial entramado de conexiones con otras áreas de la corteza y, en lo concerniente aquí, con estructuras subcorticales como la amígdala, a saber, protagonista en todo lo relacionado con el proceso emocional desde el SNC (Contreras, Catena, Cándido, Perales & Maldonado, 2008). Estas redes de enlace favorecen la hipótesis de que la CPFVM pueda cumplir un papel de interfase entre cognición y emoción, y desempeñar una función fundamental en la regulación y el control del comportamiento (Carretié, 2010).

Por otra parte, la CPF OF es una región polimodal que recibe aferencias de diversas áreas sensoriales, además de la amígdala, corteza entorrinal y circunvolución del cíngulo (Barbas, 2000). Esta región se encuentra involucrada en la respuesta emocional particularmente cuando ésta implica contingencias aprendidas de refuerzo, constituyendo una zona de convergencia de la estimulación exteroceptiva e interoceptiva (Sánchez & Román, 2004).

## *Análisis funcional de la actividad Cortico-subcortical*

Las cortezas prefrontales establecen amplias conexiones neuronales que en regiones posteriores de los lóbulos frontales se enlazan directamente con estructuras subcorticales pertenecientes al sistema límbico en su mayoría; la reciprocidad ante el daño cerebral ocasionará alteraciones funcionales relacionadas con procesos emocionales y conductuales, lo cual repercute en el contexto social del sujeto, donde se encuentran los estímulos que suscitan la activación de circuitos relacionados con las emociones; en otros casos, malformaciones anatómicas o compromisos estructurales y/o funcionales, de síndromes congénitos o genéticos, que comprometan áreas corticales y/o subcorticales también propiciarán fallas funcionales de la actividad cerebral relacionada con las emociones y la afectividad, síntomas que acompañan las diversas variables de procesos cognitivos alterados, y cuya magnitud y grado de compromiso dependerá de factores etiológicos y el curso de evolución de la patología.



**Figura 2.** Ilustración de vías cortico-subcortical-cortical de circuitos y centros de las funciones cerebrales superiores (Tomado de Contreras & Trejo, 2013, p. 76).

De otro lado, el sesgo de asumir el desarrollo emocional desde estructuras subcorticales netamente, parte de contemplar a las emociones y la afectividad como una *función*, contrario a ello, deben asumirse como un *proceso* continuo permeado por elementos perceptuales, y que se ligan a las memorias, puesto que a partir de la experiencia se moldeará y desarrollará el afecto, que toma como base las emociones primitivas heredadas de la filogenia; éstas emociones, aún cuando rudimentarias y arraigadas biológicamente al sujeto, sufrirán transformaciones culturales y readecuaciones sociales que en retroalimentación experiencial establecen las redes sinápticas que soportan estos productos de actividad cerebral. Así, las memorias, cuya operación es cortico-subcortical, se relacionan directamente con procesos emocionales y afectivos y, a su vez, estos procesos se imprimirán en la fase de recodificación sobre los contenidos de información a almacenar, indepen-

dientemente de su origen y canal de acceso; Tomar el estudio de las emociones como una función encefálica es centrar el punto de vista en el producto y no en el entramado y dispendioso proceso biológico que se requirió para su elaboración, es éste el mayor sesgo en la investigación científica respecto al tema.

En este sentido, el abordaje de las emociones ha propendido, a lo largo de décadas de estudio, por posturas localizacionistas que, aún cuando existen centros focales de actividad cerebral para todos los productos neuronales, limitan la comprensión real de circuitos biológicos involucrados en dicho proceso, principalmente del sistema límbico. Se asume que la tarea de las emociones es hasta la frontera de áreas subcorticales con regiones corticales, y que la actividad neuronal inicial llega hasta este punto para dar paso a procesos cognitivos de elaboración superior; contrario a ello, debe pensarse que la activación emocional subcortical evoluciona funcionalmente como uno de los componentes de los procesos superiores y permea significativamente en estos; así, es claro comprender el porqué los productos cognitivos se alteran y comprometen ante cuadros de alteración emocional, ya sean ocasionados por daño neurobiológico, desequilibrio homeostático o generados por el consumo, directo o indirecto, de agentes externos (como fármacos con o sin prescripción, sustancias psicoactivas, alimentos convencionales, entre otros). Las emociones, así como los procesos atencionales, son un componente clave y activo en todo procesamiento de actividad cortical, ya sea cognitivo, motor o de aprendizaje voluntario.

## Conclusiones

Las cortezas cerebrales desempeñan un rol vital en el procesamiento, modulación, desarrollo e interpretación de las emociones, si bien la amígdala, el hipocampo, el tálamo y el hipotálamo, asumen papeles protagónicos en dicho proceso, contemplar que más allá de estas áreas no operan en el repertorio estructural implicado en la emoción otras redes neuronales es una visión reduccionista.

El rol de las emociones debe contemplarse como parte de los procesos llevados a cabo neuronalmente en la elaboración de productos cognitivos superiores, como un elemento longitudinal y no transversar a estos. Así mismo, la función emocional es un producto de actividad cerebral, y la base para comprender ampliamente dicho producto es asumir el estudio de las emociones como un proceso que vincula gran parte de la actividad encefálica en direcciones subcortico-corticales principalmente.

Ante errores de funcionamiento encefálico, por daño cerebral o afección neurológica de base, los procesos de actividad emocional se comprometen bidireccionalmente, es decir, alteraciones estructurales o químicas en regiones subcorticales comprometen los productos cognitivos de origen cortical y, así mismo, estas alteraciones en áreas corticales (prefrontales principalmente)

generan fallos conductuales y de personalidad, productos cerebrales bastante influenciados por el desarrollo y funcionamiento de las emociones, lo anterior comprometerá las redes neuronales de origen frontal y desenlace límbico.

De otro lado, las áreas corticales implicadas en la motricidad básica que se vincula a las expresiones motrices de la cara y las áreas de la CPF (previamente mencionadas), dan cuenta de que durante décadas, por ausencia de metodologías adecuadas se acuñó una noción de emoción algo estrecha y topográficamente limitada; Así, la labor en investigación continúa y, la profundización en la posible ruptura de paradigmas (desactualizados que permean pese a décadas de estudio y que actualmente rigen este campo de conocimiento), es un menester latente que exige y busca imposición de nuevas perspectivas así como recursos tecnológicos para la comprensión biológica y objetiva del sujeto. Agradecidos con los precursores pero sin sesgos ancestrales.

## Referencias

- Ardila, A. y Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología Clínica*. Editorial El manual moderno, México.
- Barbas, H. (2000). "Connections underlying the synthesis of cognition, memory, and emotion in primate prefrontal cortices." *Brain Research Bulletin*, 52, 319-330. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10922509>.
- Bard, P. (1963) «*Limbic elements in the publication policies of the APS—Elementos límbicos en las políticas de publicación de la sociedad psicológica americana*». *Physiologist*. 6: pp. 324- 327.
- Cannon, W. (1915) "*Bodily changes in pain, hunger, fear and rage, an account of recent researches into the function of emotional excitement*" Publisher New York and London, D. Appleton and Co. Pages 334 / Book contributor Cornell University Library.
- Carretié L, López-Martín S, Albert J. (2010). "*Papel de la corteza prefrontal ventromedial en la respuesta a eventos emocionalmente negativos*" Departamento de Psicología Biológica y de la Salud. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España. *Rev Neurol* 2010; 50: pp. 245-52.
- Contreras, D., Catena, A., Cándido, A., Perales, J. y Maldonado, A. (2008). "*Funciones de la corteza prefrontal ventromedial en la toma de decisiones emocionales*". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1). pp. 285-313. Asociación Española de Psicología Conductual. [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-278.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-278.pdf)
- Contreras, N. y Trejo, J. (2013). *Manual para la exploración neurológica y las funciones cerebrales superiores*. 4ta ed. Editorial El manual moderno. México.
- Damasio, A.R. (1998). "*Emotion in the perspective of an integrated nervous system*." *Brain Research Reviews*, Vol. 26, pp. 83-86. [http://invibe.net/biblio\\_database\\_dyva/woda/data/att/64e2.file.pdf](http://invibe.net/biblio_database_dyva/woda/data/att/64e2.file.pdf).

- Damasio, A.R. y Van Hoesen, G.W. (1984). "Emotional disturbances associated with focal lesions of the limbic frontal lobe." En K.M. Heilman y P. Satz (Eds.), *Neuropsychology of human emotion*. New York: The Guilford Press.
- Izard, C.E. (1977). "Human Emotions". Nueva York: Plenum Publishing, 233 Spring St, New York, NY 10013.
- James, W. (1884) "¿What is an emotion?" *Mind*, 1884, 9, págs. 188-205. Traducción de Elena Gaviaria Stewart -Estudios de Psicología a. 21–1987. [http://gruberpeplab.com/3131/James\\_1884\\_WhatisanEmotion.pdf](http://gruberpeplab.com/3131/James_1884_WhatisanEmotion.pdf).
- LeDoux, J.E. (2000). "Emotions circuits in the brain". *Annual Review of Neuroscience*, 23, pp. 155-184. <http://www.psicofisiologia.com.ar/index.php?>
- MacLean, P.D. (1949). "Psychosomatic disease and the "visceral brain": Recent developments bearing on the Papez theory of emotion". *Psychosomatic Medicine*, 11 (6). pp. 338-353. <http://gc.nesda.com.br/Conteudo/Arquivos/Biblioteca>
- MacLean, P.D. (1970). "The triune brain, emotion, and scientific bias". En F. Schmidt (ed.): *The Neurosciences Second Study Program* (pp. 336-349). New York: Rockefeller University Press.
- Papez, J.W. (1937). "A proposed mechanism of emotion—Un mecanismo propuesto de la emoción". 1937. *Journal Neuropsychiatry Clinical Neuroscience*. 1995 Winter;7(1): pp. 103-12. *Doi*:10.1001/archneurpsyc.1937.02260220069003.
- Phelps, E. (2006). "Emotion and Cognition: Insights from Studies of the Human Amygdala". *Annual Review of Psychology*, 57, 22. pp.1-22,27. *Doi*: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070234
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Nueva York: Harper and Row.
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Mc GrawHill. España.
- Roselló, J. & Revert, X. (2009) "Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción" *Grup d'evolució i Cognició Humana* ([www.evocog.com](http://www.evocog.com)) Universitat de les Illes Balears.
- Sánchez-Navarro, JP; Román, F. (2004) "Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional" *anales de psicología* 2004, vol. 20, nº 2 (diciembre), pp. 223-240 Universidad Murcia – España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1036940>.
- van den Heuvel, M. y Hulshoff, H. (2011). "Exploración de la red cerebral: una revisión de la conectividad funcional en la RMf en estado de reposo". *Psiquiatría biológica: Publicación oficial de la Sociedad Española de Psiquiatría Biológica*. Vol. 18, Nº. 1, pp. 28-41. *Doi*: 10.1016/j.psiq.2011.05.001
- Wilson, E.C. (1975). "Sociobiology, the New Synthesis". Cambridge: Harvard University Press.
- Wundt, W. (1891). "Zur Lehre von den Gemüthsbewegungen—En la Doctrina de las Emociones". *Philosophische Studien*, 6, pp. 335-393. <https://archive.org/details/dielehrevondermu/wundt>.

# El desencuentro entre los sexos

**Forma de citar este artículo en APA:**

Bernal Zuluaga, H. A. (2016). El desencuentro entre los sexos. *Revista Poiésis*, 141-145.

Hernando Alberto Bernal Zuluaga\*

## Resumen

El psicoanálisis plantea que hay un desencuentro del significante con el sexo, y este real está más allá del desciframiento del inconsciente; lo anterior significa que en el inconsciente no hay un saber de los hombres sobre las mujeres y viceversa. Esto, a su vez, tiene consecuencias en el goce del Otro, del Otro sexo, ya que este resultara siempre inadecuado: del lado del hombre se trata de un goce de carácter perverso, y del lado de la mujer se trata de un goce enigmático.

## Palabras clave:

Goce del Otro, goce femenino, real, inconsciente, amor, sexualidad

\* Psicoanalista. Magíster en Ciencias sociales y humanas. Docente Asociado del Programa de Psicología de la Funlam. Contacto: hermano.bernalzu@amigo.edu.co

El psicoanálisis plantea que hay un desencuentro del significante con el sexo, y este real está más allá del desciframiento del inconsciente. Lo que le va a permitir al sujeto acceder a este real que está más allá del desciframiento inconsciente es el síntoma. El síntoma, desde su vertiente real, es lo que le va a permitir al sujeto acceder a lo real, es decir, a la letra de goce que logra separarse del desciframiento del inconsciente.

Dassen (2000) subrayaba cómo en el inconsciente no hay un saber de los hombres sobre las mujeres y viceversa. Decir que no hay inscripción de la relación sexual en el inconsciente, es decir también que el goce del Otro, del Otro sexo, es siempre inadecuado: del lado del hombre se trata de un goce de carácter perverso, ya que reduce al Otro al objeto a, y del lado de la mujer se trata de un goce enigmático. Lo que ubica la posición masculina en la perversión, es el recorte que hace del cuerpo del Otro. El hombre ubica en el objeto a alguna condición de goce, que es lo que despierta eso fálico que hay en las mujeres. El falo es eso que sirve para velar la castración, y una mujer tiene que tener esa condición velada para desencadenar el deseo del hombre. Esta condición fetichista es la que hace que la mujer ocupe el lugar de objeto a en el fantasma. El hombre entonces piensa que va a tener una simple aventura amorosa que se sostiene de su condición de goce fetichista, pero se encuentra con algo que sí es un síntoma: una mujer para un hombre; es decir que se encuentra con un sujeto que le habla, que le pide cosas. Si una mujer se constituye en un síntoma para el hombre es porque se introduce en la relación la demanda de amor. Hay pues un desorden para el hombre y es lo que le implica una mujer. De cierta manera, dice Dassen, la mujer es un objeto con el que el hombre no sabe qué hacer.

No saber qué hacer con una mujer es una forma de expresar la fórmula de Lacan «una mujer es un síntoma para un hombre». Una forma de comprender esta formulación es a través del vínculo amoroso. Un hombre ama a una mujer en la medida en que puede insertar su modo de goce en dicho vínculo. A su vez, la mujer, con su demanda de amor, está, en cierta manera, diciéndole al hombre “haz de mí el síntoma que te permita anudar el goce al amor”. La mujer pide al hombre que haga de ella, a la vez, el objeto gozado y la mujer amada.

Como la pareja del hombre -la cual hace síntoma en él- tiene la forma de fetiche (Miller, 1998), por esto Miller habla de “lo bruto de los hombres”, ya que ellos “sólo se prestan a la condición fetiche del goce, ese goce localizado en el Otro, en una mujer, pero no se dejan tocar por la condición erotomaniaca, por lo ilimitado de la demanda de amor que hay en cada una” (Dassen, 1998). Si los hombres son brutos, es porque le imponen a la mujer la forma fetiche de sus fantasías, la mujer reducida -como lo decía un paciente- “a un culo o a unas tetas”. El modo de gozar del hombre le exige a la mujer que “responda a un modelo y eso puede ir hasta la exigencia de un pequeño detalle, de un detalle pequeño a” (Miller). Esta “objetivación” de la mujer, hacer de ella un objeto de goce, ellas no lo soportan muy bien. ¿Por qué? Porque, así como el hombre está del lado del fetiche, la mujer está del lado de la erotomanía. “El modo de gozar de la mujer exige que su pareja le hable y le ame” (Miller, 1998). El amor de la mujer, y en general todo amor, está del lado del no-todo, del Otro en falta, por eso le demanda al hombre que le falte alguna cosa... ¡y que esa falta lo haga hablar!

Mientras el goce masculino puede sostenerse en silencio, el goce femenino está del lado de lo ilimitado; de ahí el papel central que tiene la demanda de amor en la sexualidad femenina (Miller, 1998). “La demanda de amor comporta en sí misma un carácter absoluto y una tendencia hacia el infinito (...), más allá de lo que pueda ofrecérsele como prueba” (Miller). De ahí que la mujer se la pase demandando dichas pruebas de amor -“¿Me quieres? ¿Sí me quieres? ¿Cuánto me quieres?, etc.”-. Es la forma erotomaniaca del amor femenino, “la de que el otro la ame” (Miller). De ahí la recriminación que hace el hombre a la mujer: “eres una pesada”, y la recriminación que le hace la mujer al hombre: “eres un monstruo”, ya que él “puede gozar sin palabras y sin amor” (Miller).

Por su demanda permanente, infinita, de amor, las mujeres parecen locas. Si las mujeres son locas es porque ellas tienen como pareja al Otro en falta. Lo dijo Lacan pero se corrigió diciendo que ellas no están del todo locas (Miller, 1998); locas sí, pero no psicóticas. Entonces, las mujeres son locas y los hombres son unos brutos, “embrutecidos por el detalle de su fantasma” (Miller). Así pues, el problema para la mujer es cómo ponerlo a hablar, cómo forzarlo a hablar, “en lugar de mirar televisión, leer el diario o ir al partido de fútbol. Las más inteligentes van con ellos al fútbol” (Miller).

Si el hombre no quiere ser embrutecido por una mujer, deberá tener en cuenta, entonces, que para amarla le es preciso hablar, y que si quiere gozar de ella, es necesario que la ame (Miller, 1998). Miller establece entonces, para la mujer, dos axiomas: “Para amar es preciso hablar” y “para gozar es preciso amar”.

Las mujeres de hoy parecieran sólo pensar como sujetos de derecho, es decir, se ponen en una posición de simetría con la posición de los hombres (Dassen, 1998); es decir, se han dedicado a reivindicar su posición como sujetos que tienen los mismos derechos de los hombres, lo cual está muy bien, ya que ellas, a través de la historia, no han gozado de ello. Pero lo paradójico de esta situación es que “cuanto más la mujer existe desde el punto de vista del sujeto de derecho, tanto más desaparece bajo la máscara masculina” (Miller, 1998), por esta razón Miller inventa un neologismo que condensa “máscara” y “masculino”: «la máscara-ulina de la mujer».

Es un hecho que en las últimas décadas han ocurrido toda una serie de mutaciones extraordinarias en la relación entre los sexos (Miller, 1998), a tal punto que ya, según el estándar que había hasta mediados del siglo pasado, ya no se le exige a la mujer que llegue virgen al matrimonio, cosa que no se le exigía al hombre; a este se le ha permitido ser un conquistador antes del matrimonio y se le ha tolerado que sea infiel a pesar de estar casado. “Hoy vivimos ya en otro mundo en el cual la virginidad femenina perdió valor, la infidelidad masculina, el machismo, es menos soportado por el Otro sexo que ahora se prepara para vengarse del hombre” (Miller, p. 82). Lo que hoy se le demanda a la pareja es una igualdad, en la medida en que tanto el hombre como la mujer son sujetos de derecho; el discurso jurídico se interpone, entonces, en la relación entre los sexos (Miller).

El discurso del derecho es un discurso Amo que impone una repartición del goce para todos los sujetos de derecho. Eso implica, para la mujer, “la adopción del modelo masculino pero bajo la forma del semblante” (Miller, 1998, p. 83), «la máscara-ulina de la mujer». Incluso, a raíz de esta

nueva posición de las mujeres, a las que se las ve rivalizando en todo y por todo con el hombre, éste se ha ido convirtiendo en un pequeño objeto de goce, un pequeño objeto a al que ella le dice “eres apenas un medio de goce” (Miller).

Esta nueva relación que se da entre los sexos, pareciera ir con una cierta desvalorización del amor, “pero no es verdad, es puro teatro (...) las chicas están siempre ocupadas con el amor” (Miller, 1998, p. 83). Es verdad que las mujeres van hoy más fácilmente a la cama y, por lo tanto, las mujeres ya no llegan más vírgenes al matrimonio, pero si ellas van a la cama, lo hacen fundamentalmente por amor; no como los hombres, que sí separan la actividad sexual del amor porque ellos fetichizan a la mujer (Miller).

A esta mujer masculinizada, o mejor, «máscara-ulinizada», a raíz del discurso del derecho y de los derechos humanos, en el que todos los sujetos son iguales -lo cual a nivel jurídico está muy bien-, a esta mujer contemporánea Miller la invita a no perder su feminidad: “mujeres, obtengan sus derechos, pero no pierdan su encanto, el de ese raptó que las hace a ustedes mujeres y a nosotros hombres” (Dassen, 1998, p. 9). El psicoanálisis sabe que “no es posible por medio del derecho alcanzar la neutralización de la diferencia de los sexos” (Dassen).

¿Por qué un hombre puede ser la devastación para una mujer? Porque la mujer, que está del lado del no-todo -ella es No-Toda para su pareja, es decir, está en falta, se muestra en falta-, como ella se dirige en la relación de pareja por la demanda de amor, esta le retorna bajo la forma del estrago (Miller, 1998). “En función de la estructura del No-Todo, la pareja-síntoma de la mujer se torna la pareja-estrago” (p. 81).

Cuando una mujer está del lado del Todo, cuando lo es todo para un hombre, éste deja de desearla y de amarla, por esto las mujeres que lo entregan todo en sus relaciones de pareja, se quejan de que las dejan rápidamente o de lo malagradecido que ha sido el otro con ella. Esto sucede porque la condición para el deseo y para el amor es que la mujer no sea todo para el hombre, que ella se presente como siendo no-toda. La condición para el amor de un hombre por una mujer es que “la mujer en cuestión no sea toda para el sujeto” (Miller, 1989, p. 28); una de las maneras de ser no-toda es que pertenezca a otro hombre; por eso los hombres se fijan tanto en las mujeres ajenas, y más si ellas son mujeres no muy fieles, “fáciles”. La mujer que pertenece al Otro –al marido, al novio– cumple con las dos condiciones del amor masculino: la del tercero perjudicado y la de ser una mujer “fácil”, de mala reputación, siempre y cuando ella se presente como siendo no-toda para su marido.

“El estrago es la otra cara del amor, es el retorno de la demanda de amor” (Miller, 1998, p. 81). Esto quiere decir que el síntoma del estrago en la mujer está marcado por el infinito de la estructura del No-Todo, en la medida en que ella está de este lado, del lado del goce femenino, que es un goce Otro, un goce infinito, sin límites. El goce femenino es un goce Otro, que no se localiza fácilmente, que abarca otras zonas del cuerpo a parte del clítoris, un goce difícil de nombrar o inefable. El goce

sexual está marcado por esta división entre goce fálico, del lado masculino, y goce Otro, del lado femenino. Este es el sentido de la formulación según la cual la mujer es no-toda en el goce fálico: su goce está esencialmente del lado del goce Otro, no se reduce, como en el hombre, al falo.

Así pues, el síntoma del lado femenino toma la forma del estrago. “La mujer es llevada a hacerse fetichizar en la relación de pareja, es llevada a sintomatizarse, se ve forzada a velarse, a enmascararse y a acentuar su semblante” (Miller, 1998, p. 84); en otras palabras, en la medida en que la mujer ocupa ese lugar de objeto de goce del hombre, ocupar el lugar de objeto de goce en el fantasma del hombre -lo que ella puede consentir fácilmente por amor-, esto producirá estragos en ella, es decir, puede llegar a ser devastada por el hombre. En efecto, esto es lo que sucede: él la devasta, abusa de ella, la maltrata, le pega, etc., en la medida en que ella se sitúa en ese lugar de fetiche en el fantasma del hombre. A esto se le denomina comúnmente «masoquismo femenino», el cual “no es más que una apariencia. Como se sabe, el secreto del masoquismo femenino es la erotomanía, porque no es que él le pegue lo que cuenta, es que ella sea su objeto, que ella sea su pareja síntoma, y tanto mejor si eso la devasta.” (Miller). Esto es lo que explica por qué una mujer maltratada siga “amando” a su maltratador.

## Referencias

Dassen, F. (2004). *Actualidad de la clínica psicoanalítica*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Miller, J. (1998). *El hueso de un análisis*. Buenos Aires: Editorial Tres Haches.

Miller, J-A. (1998). *Introducción al método psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Miller, J-A. (1991). *Lógicas de la vida amorosa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

# **GRUPO OPERATIVO**

# El grupo operativo y sus efectos pedagógicos

**Forma de citar este artículo en APA:**

Uribe, N. (2016). El grupo operativo y sus efectos pedagógicos. *Revista Poiésis*, 147-152

Nicolás Uribe\*

## Resumen

A partir de la articulación de la docencia universitaria y la teoría y técnica de los grupos operativos de E. Pichon-Riviere se aportan algunas reflexiones sobre los efectos pedagógicos que se derivan de la puesta en operación de los grupos operativos en un programa de psicología en Medellín-Colombia. Se destacan las dificultades que deben sortear los coordinadores de los grupos operativos al enfrentarse a las resistencias que entorpecen la labor de cuestionar y modificar los esquemas referenciales y las identificaciones grupales.

## Palabras clave:

Grupo operativo, docencia, pedagogía, resistencias, esquemas referenciales, identificación.

\* Psicólogo, Mg. en investigación psicoanalítica, Docente de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales FUNLAM, Docente catedrático del Programa de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, miembro de los grupos de investigación: "Estudios sobre juventud" (U. de A.) y "Farmacodependencia y otras adicciones" (Funlam).

# Introducción

El grupo operativo creado por el Psicoanalista argentino Enrique Pichón Riviere ha sido implementado en el Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigo (Funlam) desde hace ya más de una década, como una estrategia que permita brindar a los futuros psicólogos elementos para la intervención grupal en diversos escenarios, educativo, clínico, organizacional, comunitario, entre otros, además de otras técnicas de intervención grupal, como el taller reflexivo o el grupo focal.

Ahora bien, estas experiencias de articulación de los grupos operativos con los procesos académicos que se desarrollan al interior del Programa de Psicología ha permitido además que los estudiantes cuenten con una herramienta que les permite apropiarse e introyectar los conceptos y las teorías que se les transmiten en el marco de los diversos cursos que hacen parte del pensum de Psicología, por lo cual, el grupo permite hacer una construcción colectiva de conocimiento, que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues a través de las sesiones del grupo operativo los propios estudiantes discuten acerca de estos aspectos teóricos y conceptuales que se trabajan en las clases, de suerte que pueden cuestionar las concepciones previas que tenían antes de iniciar un determinado curso a partir de la nueva información que adquieren, siendo este un proceso de transformación del sujeto, del grupo, por efecto de la adquisición de un nuevo saber, que no se acomoda fácilmente a las viejas formas de ver e interpretar el mundo y la realidad. Por ello, a continuación presentaremos unas breves reflexiones sobre el valor de los grupos operativos al interior de las academias y programas de Psicología en las que se destacan sus funciones psicopedagógicas.

## *Las resistencias y los esquemas referenciales.*

En ese orden de ideas, los grupos operativos permiten cuestionar los esquemas referenciales que los estudiantes tienen, los cuales se han forjado tiempo atrás, en el pasado, desde la infancia de los sujetos, de suerte que los han acompañado mucho tiempo llegando a ser en cierta forma funcionales y adaptativos, razón por la cual el cuestionamiento de estos esquemas referenciales no es cosa fácil, pues implica, en términos de Piaget (1973), acomodar la nueva información con la previa, lo cual se produce de forma singular en cada sujeto (Freud, 1914; Pichon-Riviere, 1999; Adamsom, 2000)

Sin embargo, el hecho de que estos cuestionamientos aparezcan en el marco de un trabajo grupal, implica que estas reflexiones no surgirán en todos los miembros del grupo simultáneamente, pues más bien, lo que sucede es que cuando uno de los integrantes del grupo puede hacer el cuestionamiento propio, los procesos de identificación que operan típicamente en los grupos permiten

que se cree una identidad grupal, en la que los sujetos se homogeneizan temporal y parcialmente para hacer parte de un todo, que actúa de forma cohesionada e integrada (Pichon-Riviere, 1999; Adamsom, 2000).

Por estas razones en la primera fase de los grupos operativos es necesario que se permita la activación de estos procesos identificatorios que promueven la cohesión grupal, aun cuando en un primer momento dicha identificación entre los miembros del grupo actúa como una resistencia a vencer los prejuicios y preconcepciones para dar cabida y acomodar nueva información que amplía la visión que los individuos tienen (Pichon-Riviere, 1999; Adamsom, 2000).

En ese orden de ideas, en la teoría y técnica del grupo operativo se habla del temor a la pérdida, en el sentido de que se producen fuertes angustias y ansiedades en los sujetos al abandonar estos esquemas referenciales que les explican el mundo y por ende generan cierta seguridad y tranquilidad, de manera que los individuos en conjunto pueden aferrarse terca y obstinadamente a estas explicaciones arcaicas (Pichon-Riviere, 1999; Adamsom, 2000).

En términos de la psicología dinámica se trata de un yo inmaduro, que enfrenta los conflictos actuales según el modelo del pasado, por lo cual, en esta corriente psicológica, se distingue entre el uso de mecanismos de defensa primitivos, arcaicos, que serían disfuncionales y desadaptativos, y los de alto nivel, que permitirían enfrentar las situaciones del presente de una forma más adecuada, mas adaptativa, de acuerdo a las necesidades del sujeto en el presente, en el aquí y ahora (Freud, 1914).

Por ello, quienes hemos tenido la experiencia de coordinar grupos operativos podemos dar cuenta de estos fenómenos psicosociales, pues en un primer momento en las sesiones del grupo operativo no se produce un cuestionamiento de los esquemas referenciales sino más bien de los conceptos y teorías que se transmiten en las clases y entran en contradicción o inconciabilidad con los primeros, según la expresión de Freud respecto de los recuerdos patógenos que no se integran en el sistema percepción-conciencia y son inscritos en el inconsciente (Freud, 1914).

En ese sentido, tanto en un paciente como en un grupo se despiertan fuertes resistencias frente al trabajo de cuestionamiento de los esquemas y del saber previo para dar cabida a un nuevo saber que transforma la visión del sujeto o del grupo, razón por la cual en cada caso particular y en cada grupo en particular se deben respetar las dinámicas psíquicas y grupales, pues estas son singulares, no pueden estandarizarse según un proceso lineal que siempre ocurre de la misma forma en todos los sujetos y en todos los grupos, de allí la necesidad de conocer al paciente o al grupo y tolerar su propio "ritmo" de trabajo, de procesamiento de la información dirían los colegas cognitivos, pues cada sujeto y cada grupo presentan una historia distinta, en la que han ocurrido diversos accidentes (eventos) que singularizan la subjetividad y los esquemas referenciales, pues es evidente que cada sujeto proviene de una familia donde se transmiten valores, principios e ideologías muy diversas, a pesar de ser parte de una misma comunidad, de una misma cultura, y que cada individuo interpreta de forma singular eso que le viene del otro (Freud, 1914; Pichon-Riviere, 1999; Adamsom, 2000).

## *Identificación, cohesión y resistencias*

En este proceso de identificación que promueve la cohesión grupal y afianza las resistencias de los integrantes a hacer, tanto la denominada tarea explícita (debatir y dialectizar los conceptos y teorías trabajados en clase) como la implícita (cuestionar y modificar los esquemas referenciales de los miembros), el portavoz asume un rol fundamental, pues es este sujeto el que expresa de forma implícita o explícita el sentir del grupo, es un representante de las resistencias del grupo, que resulta autorizado por los proceso de identificación y cohesión, razón por la cual el coordinador del grupo es puesto en el lugar de la otredad, según la expresión de Erikson, es el distinto, “él no es como nosotros” es la frase con la que se describe este fenómeno en los grupos operativos, y por ende, al ser diferente y pensar diferente del resto del grupo, el coordinador representa una amenaza para la conservación de los esquemas referenciales, es decir, es una amenaza para el yo, pues exige y demanda la transformación de estos esquemas, la transformación del yo, instancia que se torna conservadora, por lo cual no quiere cambiar, no quiere que opere una mutación en sí mismo, pues el cambio representa la angustia ante lo nuevo, lo desconocido (Freud, 1914; Pichon-Riviere, 1999; Adamsom, 2000).

Es por ello, que la tarea de coordinar un grupo operativo es difícil, pues el coordinador del grupo debe, como decía Lacan respecto de la relación entre psicoanalista y analizante, pagar con su propia persona, es decir, en la relación de transferencia este deberá soportar los ataques, la hostilidad que le dirige el otro, pues en realidad no se dirigen estos ataques al sujeto en sí mismo, sino solo al rol que este detenta, es decir, se trata de la transferencia (Freud, 1914; Lacan, 1953; Lacan, 1958; Lacan, 1969).

Según la teoría lacaniana del falo puede decirse que en el grupo operativo el coordinador tiene el falo, representado en este caso en el saber y conocimiento científico, y los demás miembros no lo tienen, están en posición de castración simbólica, razón por la cual el coordinador puede ser representado como la imago paterna, la figura totémica ancestral temida, que puede entonces ejercer un poder sobre los demás, que los somete, los castra, y en ese sentido, los miembros del grupo deben unificarse, cohesionarse para hacer frente a la amenaza que representa el coordinador y su poder, en tanto él tiene el conocimiento que se considera el falo que no tienen los demás, con lo cual se despierta la posición de rivalidad (Lacan, 1953; Lacan, 1958; Lacan, 1969).

Según el mito de la horda primitiva, creado por el Chales Darwin, y retomado por S. Freud en el conocido texto “tótem y tabú” (1911), en el pasado de la humanidad nos agrupábamos en hordas lideradas por el más fuerte, por el macho dominante, el cual poseía un poder absoluto sobre los demás hombres del clan o tribu a partir del cual los sometía a la exclusión, pues todas las mueres le estaban reservadas para él, de suerte que la comunidad de los hermanos excluidos se reúne y agrupa para asesinar al padre tiránico y fundar el derecho, de modo que desde tiempos ancestrales la figura del padre representa un temor para los hijos. Al respecto puede considerarse que la estructura de los grupos operativos permite que se reactiven estos esquemas vinculares, que han pasado de generación en generación de forma simbólica (Freud, 1908; Freud, 1914), pues el grupo

conserva la estructura jerárquica que diferencia entre los iguales, los pares y el líder o conductor, tal como lo mostrara Freud en el texto *“psicología de las masas y análisis del yo”* (1921), donde establece claras diferencias entre los procesos de identificación horizontales (entre los iguales) y los verticales (de cada igual con el líder).

## Conclusiones

Es por ello que consideramos que los coordinadores de los grupos operativos deben dirigir sus esfuerzos inicialmente para promover estos procesos identificatorios, aun cuando esta labor conduzca precisamente al reforzamiento de las resistencias, que serán vencidas paso a paso, poco a poco, permitiendo que emerja el cuestionamiento, la reflexión y la ulterior transformación subjetiva de los miembros del grupo, pero ello solo será posible una vez se halla transitado, recorrido, el difícil camino de vencimiento de las resistencias, por lo que llamamos la atención de los coordinadores de grupos operativos para que no se afanen a producir efectos rápidamente, pues como señalaba Freud respecto del análisis, lo primero que debe abandonar el analista, en este caso, el coordinador, será el “furor sanandi”, es decir, el afán por producir cambios y efectos en el otro, de suerte que más bien los coordinadores de grupos operativos en las primeras fases deben desarrollar una alta tolerancia a la frustración, así como también deben tener claro que estos fenómenos de ser atacado, de ser objeto de las hostilidad del otro, son típicos y esperables dentro del proceso, de suerte que estas reacciones transferenciales no lo tomen por sorpresa y pueda generar un nivel de frustración muy alto que le conduzca a abandonar el grupo. Así pues si se quieren producir efectos pedagógicos y hasta terapéuticos en los miembros del grupo operativo el coordinador deberá conocer bien la técnica y la teoría para evitar verse sobrepasado por los fenómenos que allí ocurren y que por ende no comprende y no puede manejar.

## Referencias

- Adamsom, G. (2000) Influencias de E. Pichón Riviere en el psicoanálisis de grupo. Medellín: Funlam.
- Freud, S. (1908) “La novela familiar de los neuróticos” En: Obras completas. T IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1911) “Totem y tabu. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos. T. XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1914): “Recuerdo, repetición y elaboración” En: Obras completas. T. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1921) "Psicología de las masas y análisis del yo" En: Obras completas. T XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Lacan, J. (1953) "El mito individual del neurótico—El hombre de las ratas". En: *Intervenciones y textos*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 1985, pp 37 59.

Lacan, J. (1958) "La significación del falo" en: *Escritos*, pp 279-289. Buenos Aires: Manantial.

Lacan, J. (1969) "Dos notas sobre el niño" en: *Intervenciones y textos*, pp 55-57. Buenos Aires: Manantial.

Piaget, J. (1973) Estudios de psicología genética. Buenos Aires: Emece Editores.

Pichon-Riviere, E. (1999) Teoría del vínculo Enrique Picho Riviere. Buenos aires: Nueva visión.

# La tarea implícita como representante de lo inconsciente en los grupos operativos

**Forma de citar este artículo en APA:**

Ríos Palacio, G. J. (2016). La tarea implícita como representante de lo inconsciente en los grupos operativos. *Revista Poiésis*, 153-159.

Gladys Janeth Ríos Palacio \*

## Resumen

La técnica del grupo operativo se estructura a partir de una tarea que tiene un componente explícito y otro implícito. El ensayo define la tarea implícita desde la teoría de Enrique Pichón Rivière, presentando algunas ampliaciones para este concepto desde la psicología analítica. Así, a lo largo del texto lo implícito es asociado con lo inconsciente, desarrollando también algunas experiencias individuales y grupales que permiten comprender esta articulación. Finalmente se muestran las consecuencias que tiene sobre el rol del coordinador la presencia de lo inconsciente en la dinámica grupal, retomando la importancia de acciones como el señalamiento y la interpretación, las cuales derivan en la creación de hipótesis sobre las fantasías inconscientes individuales y vinculares por medio de imágenes o símbolos.

## Palabras clave:

Tarea implícita, inconsciente, grupos operativos, psicología analítica, rol del coordinador, símbolos.

\* Psicóloga, especialista en docencia investigativa universitaria y magister en psicología clínica. Docente de la facultad de Psicología y ciencias sociales. Contacto: gladys.riospa@amigo.edu.co

Un médico que trata el cuerpo tiene que conocer el cuerpo; un médico que trata el alma tiene que conocer el alma. Quien considera el alma únicamente desde el punto de vista de la sexualidad o del ansia de poder personal sólo conoce una parte del alma humana. Hay que conocer esa parte, pero también las otras, y sobre todo lo que yo he insinuado aquí, a saber, el problema de la relación moderna entre consciente e inconsciente. Carl Gustav Jung (1918/2011)

La finalidad del grupo operativo se define por una tarea que tiene un componente explícito y otro implícito. Este texto, se centra en el concepto *implícito*, buscando señalar algunos significados que revisten esta palabra, al igual que se presentan retazos de diversas experiencias que podrían evidenciar como se vive este nivel de la tarea en la dinámica grupal.

Pichón Rivière (1999) define lo implícito y lo explícito de la siguiente manera:

La técnica de grupos... se caracteriza por estar centrada en forma explícita en una tarea que puede ser el aprendizaje, la curación (en este sentido abarca a los grupos terapéuticos), el diagnóstico de las dificultades de una organización laboral, la creación publicitaria etcétera. Bajo esta tarea explícita subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento, de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio (p. 152–153).

En esta definición, se observa como la tarea explicita puede variar, mientras que la tarea implícita se refiere a una finalidad específica. Así, el creador de los grupos operativos asocia la palabra implícita con algo subyacente que necesita ser esclarecido, refiriéndose a descubrir las pautas estereotipadas que obstaculizan el aprendizaje y la comunicación. Lo estereotipado se refiere a los elementos psíquicos que no siguen un movimiento dialéctico, pues ante las situaciones que exigen cambios se utilizan mecanismos de defensa des-adaptativos de una forma rígida. Estos puntos de rigidez están a su vez vinculados con elementos psíquicos donde se ha producido una fijación, representando eventos la historia de vida donde el individuo se ha paralizado por la posibilidad de la pérdida, del ataque y de la inseguridad que le genera una transformación o una iniciación en una nueva etapa de la vida.

Lo anterior permite comprender que los contenidos implícitos están relacionados con la dimensión de lo inconsciente, un mundo que también se hace presente y se analiza en el grupo operativo por medio de las interpretaciones, construyendo nuevas imágenes de aquello que no es comprensible al inicio para los participantes, pero que poco a poco será explícito o consciente.

Ampliando la relación entre inconsciente e implícito, se encuentra un referente significativo en la psicología analítica. Jung (1918/2011) recuerda las dificultades enfrentadas por las psicologías profundas al usar la palabra inconsciente para referirse a los contenidos oscuros y complejos de la psique, elementos implícitos que aparecen como un enigma para la razón y la consciencia. Para este autor, existen varios contenidos que configuran lo inconsciente. Inicialmente, destaca el aporte freudiano de lo inconsciente como el mundo del pasado o “el cuarto” donde se guardan los

deseos reprimidos. Estos contenidos, aunque olvidados, siempre están operantes en el individuo. En palabras de Jung: "Si las ideas son fuerzas actuantes, también lo son en el alma individual, tanto en la consciencia como en lo inconsciente" (1918/2011, p. 23).

Sin embargo, Jung (1918/2011) propone que los contenidos inconscientes no pueden reducirse a uno u otro impulso que fueron reprimidos y olvidados. Para él, lo inconsciente también está asociado con una variedad infinita de fantasías y afectos que no alcanzan la consciencia; es decir, son percepciones sublimales que pueden ser sensoriales o apercepciones (percepciones conceptuales) de procesos internos y externos. En resumen, la psicología analítica propone que los contenidos reprimidos, olvidados y sublimales configuran el inconsciente personal como una instancia psíquica tejida por las experiencias de la vida individual y por otros contenidos que no alcanzan el umbral de la consciencia.

Cuando recordamos este nexo con lo inconsciente por medio de la tarea implícita, podemos considerar la posibilidad ofrecida por el grupo operativo a sus integrantes para que activen o entren en contacto con todo el componente vertical, histórico, reprimido o subliminal de sus vivencias pasadas y de su mundo interno.

Entonces entendemos porque los participantes recuerdan los diversos grupos a los que antes pertenecieron, especialmente las experiencias previas que pueden ser asociadas con lo vivido en cada clase o sesión. También escucharemos o presenciaremos como ellos sienten que sus compañeros, el docente o los coordinadores rememoran a personas de su pasado con quienes están unidos por fuertes vínculos afectivos, que pueden ser positivos o negativos. Estas experiencias previas configuran ideologías, actitudes y esquemas referenciales individuales que se identifican en los integrantes del grupo, al igual que crean cosmovisiones, representaciones, complejos y símbolos que son fundantes de lo psíquico para la psicología analítica.

Refiriéndose a los movimientos de estos contenidos implícitos en la dinámica grupal, Pichón Rivière (1999, p. 63-64) explica que lo implícito está constituido por las situaciones básicas universales que permanentemente actúan de forma latente en los vínculos y en los comportamientos de los integrantes. Estos universales están asociados con los miedos básicos (miedo a la pérdida de las estructuras existentes, y miedo al ataque en la nueva situación que genera inseguridad por la falta de instrumentación), el miedo y la resistencia al cambio, el sentimiento básico de inseguridad y las fantasías inconscientes.

Jung (1918/2011) establece una regla práctica que permite suponer que pasa con estos contenidos implícitos en los vínculos y en los grupos. En un primer momento, estos contenidos se activarían por pequeñas cantidades de energía (preguntas, reacciones, sentimientos) o por la unilateralidad de la actitud consciente (solo considerar un componente de la realidad interna o externa), compensando o complementado los contenidos explícitos. Una vez activados, lo *"inconsciente de uno se proyecta en el otro... lo tenemos siempre al alcance de la vista en todos sus componentes"* (Jung, 1918/2011, p. 24). Así, por medio de la proyección y del desplazamiento de las fantasías

inconscientes personales, y las posteriores introyecciones e identificaciones que se generan en los otros integrantes, los contenidos psíquicos implícitos comienzan a circular en la dinámica grupal, impactando la comunicación y los vínculos.

En este proceso, se genera la delegación expresiva (Pichón Rivière, 1999, p. 134) de estos contenidos, condensándose en roles que serán actuados y escenificados en cada encuentro, representando, recreando y redescubriendo las historias vinculares individuales y la narrativa construida por el grupo en cada sesión. Con esta delegación, se configuran situaciones horizontales, compartidas y formas implícitas de interacción que crean una identidad, unas fases y unos mitos (Adamson, 1997). De esta forma, la relación triangular que se establece entre tarea, estructura grupal y contexto

constituyen una ecuación de la que surgen fantasías inconscientes, que siguen el modelo primario del acontecer del grupo interno. Entre estas fantasías algunas pueden funcionar como obstáculo en el abordaje del objeto de conocimiento y distorsionantes en la lectura de la realidad, mientras que otras actúan como incentivo del trabajo grupal... El enfrentamiento de ambos tipos de fantasías inconscientes proyectadas en el grupo producirán las situaciones de conflicto características de la tarea grupal (Pichon Rivière, 1999, p. 143).

Al asociar lo implícito con lo inconsciente, los universales y las fantasías proyectadas, emergen en mi recuerdo otras experiencias. No solo los participantes van a sentir que algunos compañeros le recuerdan a alguien, sino que estos compañeros comenzaran a comportarse como aquellas imágenes de la memoria. Otras personas comenzaran a identificar un profundo deseo de quedarse en silencio, observando lo que pasa atentamente en cada momento, o distrayéndose con objetos u otros pensamientos. Pueden tener miedo de hablar y descubrir que están equivocados. Podrían sentir ansiedad por las preguntas directas de un estudiante que parece leer más, o temen a un profesor/coordinador que los mira atentamente como si los fuera a evaluar.

También podrían sentir rabia porque un compañero llega tarde, o porque al expresarse siempre quiere tener la razón. Pensarán que la universidad se equivocó al cambiar la metodología de aprendizaje, pues ellos han pagado para escuchar un docente especialista en el tema, y no para construir creativa y críticamente con sus pares. En fin... se podrían citar más ejemplos que muestran las resistencias, los conflictos y los secretos que cada integrante posee al llegar, elementos implícitos que también se van gestando con la interacción grupal que tiene lugar en el transcurso del semestre. Serán estas resistencias, conflictos y secretos, los que construirán las fantasías grupales que facilitaran u obstaculizaran el abordaje de la tarea.

Identificar y acompañar al grupo en la comprensión de estos componentes, son acciones significativas que definen la tarea del coordinador. Él, en un proceso de esclarecimiento y des-ocultación, necesita develar el "espíritu de lo nuevo... el descubrimiento, la invención... provocando nuevos emergentes que son retomados en su aspecto explícito para señalar lo implícito" (Pichon Rivière, 1999, p. 131). Aquí el coordinador utilizará el señalamiento y la interpretación (Pichón Rivière, 1999, p. 129), entendiendo la primera acción como indicar o mostrar al grupo hechos o procesos

que están en el nivel manifiesto. Por su parte, la interpretación puede ser enunciativa o interrogativa y le implicará elaborar una imagen sobre la fantasía o sobre el contenido implícito de lo explícito, para acompañar a los participantes a pensar los obstáculos y las dificultades.

Entonces los coordinadores tendremos como acciones señalar aquellos silencios reiterativos donde los participantes evitan mirarse. Podremos indicar los movimientos y posturas corporales que caracterizan a los integrantes en un momento específico de la sesión. Intentaremos mostrar a los participantes los afectos que acompañan sus ideas o la forma en la que se dirigen a sus compañeros. Construiremos preguntas e imágenes que compartiremos con el grupo, para que ellos reconozcan sus responsabilidades o la importancia de frases y comportamientos que se manifestaron en una conversación o en un participante que cumple el rol de portavoz, saboteador, líder, chivo emisario o chivo expiatorio.

Así, cuando el coordinador acompaña la creación de lazos entre los procesos implícitos y el acontecer explícito, lo latente y lo manifiesto, lo consciente y lo inconsciente, la interpretación genera un movimiento en espiral dialéctica que reúne estos opuestos separados en un símbolo (Jung, 1918/2011) que aporta autoconocimiento grupal e individual. Estos símbolos son nuestras hipótesis o imágenes sobre las fantasías grupales e individuales, al igual que las imágenes, frases enunciadas, comportamientos y gestos que los participantes utilizan como respuestas hacia una situación. Estos elementos son recreados e integrados para ser expuestos al grupo quien realizar la última elaboración. Con esta creación, se generan nuevas formas de interacción y acercamiento a la tarea implícita y explícita, realizando un proceso permanente de estructuración y desestructuración que hace posible la síntesis. En palabras de Pichón Rivière:

El esclarecimiento de dichas fantasías inconscientes, así como la resolución dialéctica del dilema que dio origen al conflicto, constituyen la tarea latente del grupo, inaugurándose entonces la posibilidad de la creación... En ese momento el creador se hace cargo de su fantasía inconsciente, como estructura-función y puede construir una estrategia, una táctica, una técnica y una logística para el abordaje de la realidad. (1999, p. 143)

Nuevamente complementado esta visión, la psicología analítica propone que la creación y el carácter original de algunos contenidos inconscientes están vinculados con posibilidades de representación que están vedadas a la consciencia, recurriendo a lo reprimido, lo olvidado, lo subliminal y lo arquetípico (Jung, 1912/2007). Así, las imágenes del recuerdo y los sentimientos pueden adquirir nuevas y determinadas formas prospectivas por medio de estas posibilidades. En este proceso, lo inconsciente tiene un lenguaje imaginativo y mitológica de gran fuerza que es "fiel imagen de un mundo rico, de alegres colores" (Jung, 1918/2011, p. 16).

La clave para entrar en contacto con estos elementos implícitos serán nuevamente los símbolos, recomendando Jung utilizar una función simbolizadora (1918/2011, p. 17) o función trascendente (1912/2007, p. 133), la cual permite una valoración de lo implícito por medio de una actitud consciente o disposición del grupo y de los participantes para construir una nueva comprensión.

Esta tarea hermenéutica, le implica al coordinador construir interpretaciones que armonicen los valores opuestos y descubran los diversos caminos de la integración y síntesis grupal, pero también de la individuación y diferenciación de sus integrantes.

Para Jung (1912/2007), esta función necesita de la consciencia, implicando, igual que para Pichón Rivièrre, un proceso de relación entre una tesis y una antítesis, para llegar la síntesis que representada el símbolo. Así, estar desvinculado o disociar lo inconsciente, mostrando una actitud de enemistad y siendo su adversario de aquello que emergen en sí mismo o en el grupo, significa estar desvinculado y dividido. Por el contrario, si la consciencia reconoce esta función simbolizadora, el individuo podrá identificar en los contenidos implícitos un guía o una comprensión conciliadora que le proporciona unidad interior, des-ocultando lo implícito por medio de diferentes procesos de simbolización para lograr una tarea correctora que permitiría el cambio o la adaptación activa a la realidad.

Este proceso de creación simbólica está asociado con las posibilidades de pensar y resignificar el mundo interno y lo social, posibilidad que se ofrece a los integrantes del grupo operativo con los diversos temas que pueden abordar. No solo es repensar y reconstruir lo que el docente ha transmitido en el aula, es una oportunidad para ver las propias psiques o mundos internos interactuando y construyendo desde lo teórico y la experiencia personal, articulando en una praxis un nuevo camino para acercarse al conocimiento ofrecido en la universidad y pensando en su aplicación en la labor profesional. Es un reconocimiento de la responsabilidad social y política que trae el modelo de aprendizaje crítico, democrático y constructivo que es propuesto por la experiencia grupal. En resumen, es la necesidad de pensar nuestras ideologías, esquemas, cosmovisiones, tal y como propone Jung:

Ocuparnos de lo inconsciente tiene para nosotros no sólo interés teórico, sino también práctico. Pues del mismo modo que la cosmovisión hasta ahora vigente es un factor decisivo para la configuración y los contenidos de lo inconsciente, también la transformación de la cosmovisión de acuerdo con los contenidos eficaces de lo inconsciente se ha convertido para nosotros en una necesaria tarea práctica. Pues resulta imposible curar de manera duradera trastornos nerviosos que proceden de dificultades del carácter con concesiones individuales de excepción, ya que el hombre no puede, sencillamente, vivir fuera de la sociedad como individuo aislado. El principio sobre el que construye su vida ha de ser al mismo tiempo un principio general posible. De lo contrario está prescindiendo de la moralidad natural que le es absolutamente imprescindible al hombre como ser gregario. (1918/2011. p. 27)

Al final todo depende de la actitud de la consciencia del individuo, de querer entablar una lucha o querer reconciliarse con aquello que el grupo operativo les genera en cada experiencia. Allí, la integración de lo implícito y lo explícito es fundamental, recordando que

Los productos de lo inconsciente son pura naturaleza. La naturaleza no nos sirve de guía *per se*, ya que no existe en función del hombre. Pero si queremos utilizarla como tal, hemos de decir con los antiguos: *Naturam si sequamur ducem, nunquam aberrabimus* [Si seguimos a la naturaleza como guía, jamás erraremos]. No es el fenómeno de la

aguja imantada el que guía a los barcos. Tenemos que empezar por querer servirnos de la brújula como guía y hemos incluso de introducir una determinada corrección, pues ni siquiera señala exactamente el Norte. También nos ocurre así con la función orientadora de lo inconsciente. Puede utilizarse lo inconsciente como fuente de los símbolos con la necesaria corrección consciente que debemos introducir en todos los fenómenos naturales para que sirvan a nuestros propósitos. (Jung, 1918/2011. p. 22)

## Referencias

Adamson, G. (1997). Fases y mitos del grupo operativo. En: *Temas de psicología social*, 1, (1).

Jung, C. G. (1912/2007). Acerca de la concepción de lo inconsciente. Generalidades sobre la terapia. En: *Dos escritos sobre psicología analítica: sobre la psicología de lo inconsciente*. Madrid: Trotta.

——— (1918/2011). Sobre lo inconsciente. En: *Civilización en transición*. Madrid: Trotta.

Pichón Rivière, E. (1999). El proceso grupal. Buenos Aires: Nueva Visión.

# **JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS**

# Terapia familiar: una propuesta para resignificar el sentido de familia<sup>1</sup>

## Forma de citar este artículo en APA:

Arbeláez Gallo, A. I., Escobar Serna, D. E., García Duque, F. E. y Lopera Lopera, J. (2016). Terapia familiar: una propuesta para resignificar el sentido de familia. *Revista Poiésis*, 161-172.

Ana Isabel Arbeláez Gallo<sup>\*</sup>, David Edison Escobar Serna<sup>\*\*</sup>,  
Francy Elena García Duque<sup>\*\*\*</sup>, Juliana Lopera Lopera<sup>\*\*\*\*</sup>

## Resumen

El presente artículo surge con el objetivo de retomar la terapia familiar como una estrategia que permite la resignificación del sentido de familia, en tanto los problemas existentes en su interior, la instauran como un todo; desde esta perspectiva, la teoría general de los sistemas nos dirá que el todo es más que la suma de las partes, de este modo la afectación individual incidirá en el sistema familiar en su completud. La urgencia de la terapia familiar sistémica estará direccionada en potenciar las fortalezas, priorizando los recursos con los que llega a consulta la familia, para lograr de esta manera una construcción focalizada hacia la solución de problemas y nuevos avisoramientos frente al lugar de cada uno de los subsistemas en la grupalidad familiar.

## Palabras clave:

Terapia familiar, Resignificación, Familia, Estrategia.

<sup>1</sup> Texto leído en el marco de la versión XXXII de la lectura de ensayos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. El presente ejercicio escritural se enmarca en el curso electivo "Voz, Palabra y Escritura", orientado por el docente investigador Alexander Rodríguez Bustamante.

<sup>\*</sup> Estudiante del Programa de Psicología, octavo semestre, de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Contacto: correo: ana.arbelaezga@amigo.edu.co

<sup>\*\*</sup> Estudiante del Programa de Psicología, noveno semestre, de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Contacto: correo: david.escobarse@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*</sup> Estudiante del Programa de Psicología, octavo semestre, de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Contacto: correo: francy.garciadu@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*\*</sup> Estudiante del Programa de Psicología, octavo semestre, de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Contacto: correo: juliana.loperalo@amigo.edu.co

## **Abstract**

This article appears with the objective of resuming family therapy as a strategy that allows the redefinition of the meaning of family, to the extent that the existing problems within the They establish as a whole; From this perspective the general systems theory tell us that the whole is more than the sum of its parts and in this sense individual concern will affect the family system in its completeness. The urgency of systemic family therapy will be directed at enhancing the strengths prioritizing resources to get to see the family and so achieve a construction focused towards solving problems and new envisioning opposite the place of each of the subsystems groupality family.

## **Keywords:**

Family therapy, Redefinition, Family, Strategy.

“El movimiento familiar empezó cuando por primera vez fueron observadas personas con comportamientos sintomáticos en su hábitat familiar: en la familia, no en el consultorio (...)” (Hoffman, 1987, p. 26).

A lo largo de la historia, la familia ha sido un tema de pasados y presentes; existente casi desde el origen mismo de la humanidad; plasmada su esencia en versos, poemas, reflexiones científicas, teóricas; puesta bajo la visión y revisión de tantas perspectivas y puntos de vista, aún inacabados. Lo cierto, es que la familia, tan comúnmente denominada “núcleo fundamental de la sociedad” (Gómez, 2014, p. 71.), se convierte además, en el *núcleo de la vida* de cada ser humano, en la cual encuentra su significado personal, su rol y su función.

Este grupo denominado familia, se constituye como una estructura vincular, en la que se asume y se adjudican funciones a cada uno de sus miembros. Estos vínculos pueden ser generados al interior de ambientes funcionales o no y las dinámicas son tan variables como los mismos elementos que la conforman.

Anteriormente, la intervención psicológica estaba enfocada a nivel individual, sin tener en cuenta a la familia como posible causante de las problemáticas; sin embargo, en los años cincuenta empieza a emerger una propuesta diferente e innovadora, planteada por la escuela de Palo Alto, liderada por Gregory Batenson, quien en su práctica clínica con pacientes esquizofrénicos, establece que el tratamiento meramente individualista no generaba resultados que perduraran y fueran lo suficientemente consistentes, evidenciando así la necesidad de tener a la familia como el origen del síntoma, y a la vez como el principal elemento de apoyo para la intervención (Feixas, Muñoz, Compañ y Montesano. 2012, p. 27). Bajo esta perspectiva, la familia genera una homeostasis y sus miembros actúan coherentemente con ella, sea pertinente o no, definiendo de este modo una dinámica interna, la cual se convierte en el punto de partida para la terapia familiar.

A continuación, en la voz de los autores, se darán a conocer algunas posturas teóricas, que relatan diferentes aspectos relacionados con la terapia familiar.

Cuadro 1. Resumen de autores

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
Viveros Edison (2010)	<p>“Este artículo de revisión contiene algunos estudios relacionados con roles y dinámica interna familiar, útiles para reflexionar sobre comportamientos agresivos en niños y niñas. El enfoque metodológico fue cualitativo, hubo énfasis en la estrategia documental. Los resultados son tres: “Roles, familia y patriarcado”, “Roles y dinámica interna de la familia” y “Roles en las familias de Latinoamérica”. Se concluye que la dinámica interna familiar ha sido entendida en las investigaciones revisadas, como el ambiente que la familia construye, y los roles como los papeles asumidos por los sujetos de manera individual a partir del estatus que ha establecido una familia; en este sentido es fundamental la continuidad de reflexiones sobre los roles en el contexto de los comportamientos agresivos en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad” (p. 389).</p>	<p>Dinámica interna familiar, Familia, Infancia, Patriarcado, Roles</p>	<p>La dinámica familiar interna, es estructurante; es decir, define los roles y los comportamientos de cada uno de sus miembros.</p> <p>La familia se configura como un sistema relacional, en la medida en que va asignando roles a los subsistemas, va determinando la realidad subjetiva de cada uno, le va moldeando y definiendo su estructuración psíquica; es así como, aquello que inicialmente se da en un ambiente netamente familiar, en el proceso de socialización con el exterior, se va visibilizando y reflejando en otros ámbitos de la vida social.</p>
Giraldo Ruiz Ana Verónica (2013)	<p>“Las narraciones, los relatos y los diálogos que las familias traen al escenario de la terapia, se constituyen en un insumo vital para la labor terapéutica, la invitación a la curiosidad y la neutralidad que no deben ser ajenas al profesional, hace que las realidades contadas, sean tomadas como interpretaciones, más no como verdades únicas, porque finalmente son interpretaciones que pasan por la subjetividad de los consultantes. La presente viñeta clínica, se suscribe en el marco del seminario de entrenamiento terapéutico de la Maestría en terapia familiar de la Universidad Pontificia Bolivariana, siguiendo el modelo terapéutico de la escuela de Milán, a partir de cinco sesiones terapéuticas en las que de manera inicial participa una familia nuclear, los dos padres y el hijo, con un motivo de consulta inicial, relacionado con pautas de crianza, para después vincular solo a los padres, en la medida que el proceso se sitúa en un asunto de pareja. La intención, más allá de una simple recreación del caso, va en línea de un análisis a la luz de la teoría que sirve de soporte para comprender en mayor medida que los diálogos de los consultantes traen implícitos referencias importantes” (p. 160).</p>	<p>Terapia sistémica, pareja, familia, infidelidad conyugal.</p>	<p>La pareja puede pensarse como un sistema dinámico, que implica la unión y el reconocimiento del otro, al mismo tiempo que permite ver las necesidades individuales, sin pretender pensar la pareja como el vínculo familiar, ya que ambas constituyen dos mundos diferentes de interacción, pero que al mismo tiempo están entre tejidos. Lo que implica hacer el reconocimiento de ambas, pensando sí realmente es posible ser padres sin ser pareja, pues ambos roles son una función que se desempeña y suman a una totalidad que es la familia.</p>

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
Parada Navas, José Luis (2010)	<p>“La familia sigue siendo el núcleo educacional de la sociedad. En la historia educadora de la familia se reflejan momentos en alza y otros a la baja. La familia intrínsecamente desarrolla una de sus funciones esenciales en la educación de sus miembros, es epicentro educativo. La historia de la educación familiar ha estado sometida a un cambio dinámico desde sus orígenes, desde la prehistoria hasta nuestros días. La primera organización familiar fue la comunidad primitiva, posteriormente aparecieron nuevas formas de familia: Familia consanguínea, punalúa, sindiásmica, monogámica, poligámica, matriarcal, patriarcal. La educación familiar ha existido en todas la culturas de una forma u otra, ya que la educación se incultura. En el artículo se muestran las etapas históricas de la educación familiar, los objetivos de la misma, el papel de la familia, para finalizar con la educación familiar como proyecto de futuro. Actualmente asistimos a una coyuntura favorable en la sociedad europea que potencia a la familia en su dimensión educadora” (p. 17).</p>	Familia, educación familiar, modelos, etapas familiares.	<p>La familia en su conformación no permite dejar a un lado el aspecto humano, ese aspecto que requiere relevancia, ya que, siempre se ha hablado de la familia misma como el núcleo de la sociedad, es ahí cuando ese aspecto humano, tan cambiante está condicionado y a la vez afectado por los diferentes elementos que aparecen y desaparecen con el paso del tiempo; en otras palabras, la familia misma se ve obligada a asumir los cambios que sean necesarios.</p>
Díaz Oropeza Ismael Fernando (2012)	<p>“El propósito de este trabajo es presentar un panorama sobre el desarrollo de la investigación empírica en la terapia familiar. Por lo cual, se abordan las tradiciones de investigación en psicoterapia, a saber los estudios sobre los resultados, los procesos y el progreso. Estas tradiciones han ido generando nuevas tendencias de indagación, como son los estudios sobre los factores comunes y específicos, la efectividad y la eficacia de la terapia y el intento de validar empíricamente los tratamientos. Después de varias décadas de investigación, se ha demostrado que la terapia familiar es eficaz y efectiva. Sin embargo, los mecanismos mediante los cuales se produce el cambio, son aún fuente de intenso debate e investigación” (p. 163).</p>	Terapia familiar, tradiciones de estudio, tendencias de investigación, factores de cambio.	<p>La terapia familiar, desde sus inicios, ha sido pensada como una forma de intervención dirigida al tratamiento de las problemáticas familiares, la cual en las últimas décadas ha surgido con diferentes modelos y métodos de aprendizaje que permiten emplear nuevas técnicas de apoyo para el tratamiento terapéutico, en el que se ha evidenciado el impacto y la efectividad en los procesos. Sin embargo cabe resaltar que es complejo, dinámico, que aún no termina y que cada día encuentra en el camino nuevas formas de intervención y crecimiento.</p>

Fuente: cuadro realizado por los autores.

Cabe anotar que las referencias bibliográficas, mencionadas anteriormente, se presentan como un insumo para aquellos que deseen profundizar en los aspectos relacionados con la terapia familiar, ya que dichos autores, a diferencia de Parada (2010), el cual se expone en el texto, no son directamente mencionados en el presente artículo.

### *Orígenes: de la familia a la terapia familiar*

Las teorías surgen en momentos epocales, que serán insuficientes para dar respuestas a los siempre múltiples fenómenos sociales, los cuales permitirán interpretaciones, lecturas y análisis, de acuerdo con la perspectiva o perspectivas que estas lo ameriten. Es así, como para comprender la importancia que tiene la terapia familiar, dentro del proceso que implica una resignificación

del sentido de familia, es necesario conocer los aspectos fundamentales del origen de la misma, las circunstancias en las que surgió y se consolidó, así como los precursores y teóricos que la desarrollaron.

Pero antes de ahondar en las situaciones y factores que llevaron al surgimiento de la terapia familiar, es importante entender en primera instancia: ¿Qué es la familia?, ya que es precisamente a partir de ésta que se configura la terapia, dándole un gran valor y un sentido estructurante en la consolidación de la vida psíquica de cada uno de sus integrantes.

En este punto, es preciso acercarse a algunas definiciones que han surgido alrededor de la familia; Según Torres, Ortega, Garrido y Reyes (como se citó en Gallego, 2012), “la familia es un sistema de interrelación biopsicosocial que media entre el individuo y la sociedad y se encuentra integrada por un número variable de individuos unidos por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción” (p. 330).

Este concepto, da una noción sobre su conformación estructural, es decir, habla de las características y funciones que esta tiene como conexión entre el sujeto–sociedad en general, y bajo qué criterios se denominan como familia cierto grupo de personas. Del mismo modo, Minuchin (como se citó en Gallego, 2012),

(...) considera que la familia es un sistema que se transforma a partir de la influencia de los elementos externos que la circundan los cuales modifican su dinámica interna. Así mismo este autor resalta que la estructura familiar es ‘el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia’ y que las relaciones e interacciones de los integrantes están condicionadas a determinadas reglas de comportamiento. (p. 331).

La anterior concepción, retomada desde un punto de vista más psicológico, a diferencia de la mencionada inicialmente, habla ya de la dinámica interna que existe alrededor de las familias, y como ésta, en constante interacción con factores tanto internos como externos, va determinando los comportamientos y actitudes esperados en cada uno de sus miembros.

En este punto es importante aclarar, que del concepto de familia han surgido, a lo largo de la historia, gran cantidad de definiciones, por ello resulta muy complejo precisar su extensión en sólo una y las que en el presente texto se retoman, son solo algunas de las que tantos autores han propuesto. Esta tarea de conceptualizar la familia, resulta aún más compleja en el mundo actual, en el cual las costumbres han cambiado tan drásticamente, dando como resultado nuevas dinámicas. Así lo plantea Gallego (2012),

Con respecto a la conceptualización de familia es difícil dar una definición, debido a las dinámicas familiares emergentes en el contexto actual de la sociedad. En este sentido se puede afirmar que paulatinamente han ido surgiendo nuevas tipologías familiares que marcan pautas frente a la concepción de familia que se ha tenido socialmente en la historia. (p. 330).

Así las cosas, realizar una intervención terapéutica a una familia de la sociedad actual, es diferente a hacerlo con una de hace 50 años; en este sentido, valdría la pena traer las palabras de Gutiérrez (1962), cuando menciona que: “una de las características mejor acusadas dentro de nuestra unidad familiar es su crecido número de miembros” (p. 47). Este aspecto, marca una diferencia considerable con la familia actual; sin embargo, en esencia, siguen existiendo factores de fondo, comunes en ambas; es decir, es claro que la conformación tradicional ha cambiado, a pesar de ello, hay funciones y estructuras que, aunque diferentes en la actualidad, siguen siendo objeto de estudio, a partir de las teorías iniciales de la terapia familiar.

La familia de hoy ha cifrado su conformación y su estructura en asuntos muy diferentes; los aspectos motivacionales, los ideales, las nuevas problemáticas que no son ajenas a este grupo, han hecho que la manera de enfrentar las mismas sea diferente, probablemente impensable en una familia de antes; de ahí que Flaker (como se citó en Parada, 2010), afirme que:

La importancia de la familia en el mundo actual radica en que de ella depende la fijación de las aspiraciones, valores y motivaciones de los individuos y en que, por otra parte, resulta responsable en gran medida de su estabilidad emocional, tanto en la infancia como en la vida adulta. (p. 37).

Es así, como después de hacer un rápido viaje por el concepto de familia, se hace necesario comenzar a vislumbrar sus teorías, desde un punto de vista inicialmente histórico; esto con el fin de lograr la comprensión teórica, posteriormente la reflexión frente a la transición que se da entre la psiquiatría y la medicina, para finalmente llegar a la terapia familiar.

Históricamente, dadas las teorías predominantes de la época, y retomando las palabras de Hoffman (1987),

Si alguien veía a una persona con una aflicción psiquiátrica en una clínica, fácil le sería suponer que esa persona padecía un desorden intrapsíquico surgido de su pasado. Pero si se veía a la misma persona con su familia, en el marco de las relaciones diarias, se empezaba a ver algo totalmente distinto. Empezaban a verse las comunicaciones y comportamientos de todos los presentes, componiendo muchos “rizos” causales circulares que avanzaban y retrocedían, siendo el comportamiento de la persona afligida tan sólo una parte de una danza general recurrente. (p. 18).

Inicialmente, las enfermedades mentales se concebían bajo una mirada médica o psicodinámica; es decir, un síntoma era ocasionado, ya fuese por un mal de origen biológico que hacía necesario un tratamiento médico o bajo la influencia del psicoanálisis; desde el modelo psicodinámico, se retomaba el síntoma como un recuerdo o situación reprimida (Hoffman, 1987, p. 17). En este punto, la familia, con todos los aspectos estructurantes que la componen, no tenía mayor relevancia ni se le veía como la posible causante de dichas patologías en los individuos. Esta concepción fue cambiando paulatinamente, cuando teóricos del campo de la psicología y de otros campos del conocimiento, fueron comprendiendo y observando que al interior de la familia existían una gran

cantidad de comunicaciones y comportamientos que, de manera directa, influían de forma particular en cada uno de los miembros. Fue así, como se hizo necesario empezar a hablar de la terapia familiar; sobre esto, Hoffman (1987) retoma que,

El principal ímpetu para su desarrollo procedió de la labor de investigadores como Nathan Ackerman en Nueva York; Murray Bowen en Topeka y Washington, D. C; Lyman Wynne y Margaret Singer en los Institutos Nacionales de Salud Mental en Bethesda; Carl Whitaker en Atlanta; Salvador Minuchin y E. H. Auerswald en la Escuela Wiltwyck, en el estado de Nueva York; Ivan Boszormenyi-Nagy, James Framo y Gerald Zuk en Filadelfia; Theodore Lidz y Stephen Fleck en Yale, y Gregory Bateson, Don Jackson, Jay Haley, John Weakland, Paul Watzlawick, John Bell y Virginia Satir en Palo Alto, para mencionar unos cuantos. Estas personas, sus ayudantes y muchos otros, en ciudades por todos los Estados Unidos, llegaron a ser la espina dorsal de un nuevo y creciente movimiento de práctica e ideas. (p. 26).

Entonces, históricamente el psicoanálisis ha sido de vital importancia en el desarrollo de posteriores teorías de índole psicológico, a pesar de que en su concepción de tratamiento, consideraba que los miembros de la familia no eran de gran utilidad en este proceso. En este sentido, cuando se tenía la terapia como un campo en el que sólo importaba el paciente, empezó el movimiento familiar a pensar en una nueva forma de hacer terapia, en donde los factores externos al paciente especialmente la familia, no eran tan externos y excluidos de la patología y del proceso terapéutico; por el contrario, se convertía en un lugar donde el estudio del origen de la enfermedad podía ser más profundo, y el tratamiento más eficiente. Los psicoterapeutas pioneros de la terapia familiar, fueron percatándose de que en ocasiones la patología, en uno de sus miembros, se convierte en la columna vertebral de la familia, sea de una forma funcional y sana, o todo lo contrario. Es decir, la familia se articula bajo unas características y es así que actúa como grupo; en esta medida, a los subsistemas se les adjudica o se asigna un rol, a partir del cual se generan dinámicas intrafamiliares; el cambio o transformación de estas puede llegar a ser un verdadero reto para las familias, ya que es la única realidad que conocen, a partir de la cual han estructurado su comunicación y forma de relacionarse. Bajo esta lógica, Hoffman (1987) diría:

Los psicoterapeutas que por su cuenta estaban observando a los esquizofrénicos en el marco de la familia notaron que si el paciente mejoraba, otro miembro de su familia empeoraba. Era casi como si la familia necesitara la presencia de una persona con un síntoma. (p. 27).

La voz anterior, nos habla entonces de una familia como sistema que se construye, se piensa y se estructura, en función de la idea potente sobre la que los síntomas de sus miembros pueden ser retomados como los que conllevan a mantener o, por el contrario, desequilibrar la dinámica al interior de la misma, la cual, como se mencionó anteriormente, puede ser funcional o no. Es así como Feixas et al. (2012) indican que,

(...) En la década de los años cincuenta el equipo de Palo Alto, liderado por Bateson, desarrolló una nueva forma de conceptualizar los problemas humanos y, con ello, sentó las bases de una nueva modalidad de intervención, la psicoterapia sistémica. Este proceso,

que supuso la creación de un nuevo modelo en psicoterapia, el sistémico, se enmarcaba dentro de una serie de proyectos de investigación sobre la comunicación en las familias de los Esquizofrénicos. El objetivo inicial del equipo de Palo Alto era desarrollar estos nuevos conceptos aplicados a estas familias, y en general a los problemas humanos. (pp. 27-28).

Es importante mencionar que la terapia familiar cuenta con varias escuelas, cada una con un enfoque particular, pero siempre bajo el mismo objetivo terapéutico; entre ellas, la escuela interaccional del MRI de Palo Alto, es una de las que más relevancia ha tenido, ya que las que surgieron posteriormente a esta, fueron en gran medida fundadas por ex integrantes de la misma. Con la escuela de Palo Alto, que centra la terapia familiar en el modelo sistémico, se empieza a dar fundamento y sustento epistemológico a una teoría que es actualmente vigente y ampliamente utilizada, la cual, en sus inicios, gestó un gran cambio en cuanto a los procesos terapéuticos, que, alejados de la influencia recíproca de las relaciones interpersonales y especialmente las familiares, fueron llevando paulatinamente a un gran número de pensadores a replantearse dicha postura, y a estudiar la familia como un sistema directamente relacionado con la configuración psíquica de cada individuo, en vez de tomar a los sujetos de manera aislada de su realidad familiar.

### *Resignificación de la terapia familiar: la escucha, lo escuchado...*

Puesto que el ser humano es social por naturaleza, no se puede negar que más allá de la familia, en la que está inserto, es más trascendente la filiación entrañable de emociones y sentimientos que van ligados a su desarrollo, lo cual permite su creación y formación, por lo que es innegable que se pueda sentir identificado como parte fundamental de la dinámica interna de la misma.

Ahora bien, para adentrarnos de forma más profunda al tema sobre terapia familiar, es necesario mencionar la familia como el punto de arranque para la relación de ayuda e indicar cómo es percibido este sistema en el medio social; según Roiz (1989),

Se concibe la familia como un grupo caracterizado, no por la distribución de sus miembros en el espacio social (rango, clase, sexo, edad) o físico (residencia en lugares y ciudades distintas), sino por la persistencia y pervivencia de las relaciones existentes (en el pasado y la actualidad) en la memoria (consiente e inconsciente) de los miembros del grupo extenso (familia nuclear, parientes) y con una importante incidencia del factor tiempo. (p. 123).

Partiendo del anterior concepto de familia, se puede resaltar al ser humano como un ser gregario, donde sus primeras interacciones están centradas en el grupo familiar; es allí donde las personas desarrollan formas de conducta y personalidad que lo identifican en el medio; es en este ambiente donde la persona estructura una serie de obligaciones y retribuciones que son parte de su configuración. Es entonces en el curso de la vida familiar, donde se pueden determinar múltiples

formas de comportamiento, dando paso al descubrimiento de problemáticas que se desencadenan alrededor de estas dinámicas, pudiendo ser detonantes del malestar colectivo que desestabiliza los lazos afectivos y el curso natural de ésta.

Por tanto, se puede mencionar que la familia es el factor principal en el que se debe hacer énfasis a la hora de hablar de salud mental, ya que la mayor parte de las dificultades familiares parten de una problemática individual o viceversa, por lo que la terapia familiar pone su atención en el trasfondo de estos aspectos fundamentales, que están centrados en la resolución de conflictos, el mejoramiento de la comunicación, la recuperación de la armonía y la búsqueda de una “homeostasis” más sana y adaptativa, a lo que Agudelo (2006) indica,

Resolver el problema que los angustia, sin cambiar sus relaciones, lo cual, desde una mirada sistémica, no se considera posible teniendo en cuenta la condición según la cual el todo es más que la suma de las partes, en la medida que el problema no es un agregado a las interacciones sino una consecuencia de las mismas. (p. 77).

Desde lo dicho anteriormente, se puede indicar que la terapia familiar puede ser entendida como un conjunto de técnicas que están encaminadas a mejorar los lazos que unen a la familia, con el fin de potencializar las capacidades existentes en cada uno de sus miembros, dando la importancia que cada quien requiere, sin obviar un aspecto determinante en el cual se fundamenta la individualidad de cada persona, en su forma de pensar y actuar, que están directamente involucradas en la dinámica familiar, por lo que cada integrante es un mundo diferente, pero a su vez hace parte de un universo infinito que le corresponde a la familia, a lo que cabe resaltar la necesidad, en la terapia familiar, de mantener muy en cuenta el trasfondo de las causas y factores que inciden en una patología.

Como bien se ha hecho referencia, no es la individualidad la única intervenida, la grupalidad, denominada familia, también lo es; no es caer simplemente en la patologización de la misma, es comprender que en esta conformación se presentan cambios, su evolución bien puede ser confrontante y muchas veces tensionante; en esta agrupación, los cambios y la manera de sobrellevarlos harán de su proceso una historia Shakesperiana, donde se viven a plenitud situaciones de amores y desamores; González (2000), indica que,

Durante las diferentes etapas del desarrollo familiar, la familia enfrenta diferentes momentos críticos del ciclo evolutivo, que implican cambios tanto individuales como familiares, los que pueden constituir un período de crisis. En estos períodos de transición de una etapa del ciclo vital a otra hay indefinición de las funciones, porque los miembros de la familia están asumiendo un nuevo rol. El querer conciliar ambos funcionamientos produce en ocasiones fluctuaciones, inestabilidades, transformaciones, que se expresan en ciertos niveles de desorganización de la familia, y es lo que se denomina como crisis evolutiva. (p. 280).

Según lo anterior, se permite una intervención “armonizante”, por así llamarlo, de la terapia familiar, para darle un nuevo significado al concepto de familia y a la dinámica interna que al interior de ésta emerge.

## Consideraciones finales

A lo largo de la historia, la familia ha sido la base constitutiva de la sociedad, indiferentemente de los tipos de familias existentes; lo que convoca a reflexionar ahora es que ninguna de ellas ha sido ni será perfecta desde ningún punto de vista, y que no estamos insertos en una urna de cristal, donde todo lo que pase alrededor no influirá en nuestras relaciones familiares; por el contrario, estamos convocados a darle mayor fuerza a la pertenencia a una familia con la que podamos equivocarnos, apoyarnos y fraternizar en el mundo que nos rodea.

En todas las familias emergen situaciones de difícil manejo, por varias razones o circunstancias; sin embargo, desde la terapia familiar sistémica, uno de los puntos clave para el descubrimiento de las mismas, y su posible resolución, es la participación activa de ella, con lo que se puede observar claramente cómo la carga de esas situaciones se va haciendo menos pasada y llevadera, en la medida en que se aprende a descubrir la forma de afrontarlas y de mirarlas con otros ojos (de normalidad); con lo que finalmente se descubre que en todas las familias se tienen unos momentos críticos y otros no tanto en sus etapas de desarrollo, que con el apoyo respectivo entre sus miembros, se logra superarlas.

El síntoma siempre ha sido, y será, el factor por el cual los seres humanos se mueven, o por el contrario se quedan quietos, con respecto a diversos sucesos de la vida; en este caso, el síntoma en la familia, pese a ser el que causa malestar, en ocasiones se convierte en el que mantiene una familia en "homeostasis", ya sea este equilibrio adaptativo o no. Es ahí precisamente, en donde la terapia familiar entra a jugar un papel importante, en la medida en que moviliza el síntoma, lo visibiliza, invita a los miembros de la familia a transformarlo, enfocarlo, asumirlo diferente y, por ende, a cambiar, resignificar el sentido de la familia, su comunicación, sus comportamientos y la forma de relacionarse.

Toda familia establece una dinámica que define la estructura de la misma; en este sentido, podría afirmarse que los significados de la familia en general son confirmados por los comportamientos y roles propios de cada subsistema; es decir, cada quien se encarga, de cierta manera, de ratificar la dinámica de la familia, sea ésta sana o por el contrario disfuncional. Es así, como siendo los seres humanos de costumbres, bajo dicha lógica, se crea cierto equilibrio y los comportamientos, adecuados o inadecuados, son siempre coherentes con las exigencias de la misma.

Se comprende a partir del modelo sistémico que el síntoma no le pertenece únicamente a quien directamente lo padece, todo lo contrario, lo toma como punto de partida para explicar un patrón de comunicación e interacción al interior de la familia, generando un juego simbiótico de conformación, estructuración, afectación y soporte. Cuando un síntoma habla, está haciendo referencia a un malestar que, a pesar de ser en algunas ocasiones coherente con lo conocido y normal de la dinámica familiar, ofrece también la oportunidad para el cambio, pero un cambio que no se gesta sólo al interior de un individuo, sino que retoma a todos los subsistemas de determinado grupo familiar, buscando siempre gestar a una resignificación.

# Referencias

- Agudelo, M. E. (enero-diciembre, 2006). Construcción de procesos de ayuda con familia desde la óptica de sus posibilidades. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 22(22), 74-87. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/287/242>
- Díaz, I. F. (2012). La investigación en terapia familiar. *En-claves de Pensamiento*, 6(11), 163-196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1411/141125357010.pdf>
- Feixas, G., Muñoz, D., Compañ, V. y Montesano, A. (septiembre, 2012). El modelo sistémico en la intervención familiar. *Dipòsit Digital*, 3-52. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/31584>
- Gallego, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 326-345. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/364>
- Giraldo, A.V. (2013). Más allá de los diálogos familiares. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 29(29), 159-171. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/2332/2076>
- Gómez, F. (2014). *Constitución Política de Colombia Anotada*. Bogotá, Colombia: Leyer
- González, I. (2000). Las crisis familiares. *Rev Cubana Med Gen Integr*, 16(3), 280-286. Recuperado de [http://www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol16\\_3\\_00/mgi10300.pdf](http://www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol16_3_00/mgi10300.pdf)
- Gutiérrez, V. (1962). *La familia en Colombia*. Bogotá, Colombia: CIS.
- Hoffman, L. (1987). *Fundamentos de la terapia familiar. Un marco conceptual para el cambio de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://www.verticespsicologos.com/agora-psicologia/ebooks-gratuitos-de-psicologia/fundamentos-de-la-terapia-familiar>
- Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40. Recuperado de <http://www.forofamilia.org/documentos/EDUCACION%20-%20La%20educacion%20familiar%20en%20la%20familia%20del%20pasado,%20presente%20y%20futuro.pdf>
- Roiz, M. (1989). La familia, desde la teoría de la comunicación de palo alto. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (48), 117-136. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40183464>
- Viveros, E. F. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 388-406. Recuperado de [http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/50\\_](http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/50_)

# Tolerancia y convivencia universitaria: un paso más para la integridad social<sup>1</sup>

## Forma de citar este artículo en APA:

Gómez Villada, J., Peña Villegas, M., Villegas Bernal, S. C. y Bañol López, W. (2016). Tolerancia y convivencia universitaria: un paso más para la integridad social. *Revista Poiésis*, 173-177.

Juliana Gómez Villada<sup>\*</sup>, Mariana Peña Villegas<sup>\*\*</sup>,  
Samuel Camilo Villegas Bernal<sup>\*\*\*</sup>, Walter Bañol López<sup>\*\*\*\*</sup>

## Resumen

“Personalmente les confesaré mi temor a vivir en un mundo dominado por expertos sin alma, a merced de especialistas que saben casi todo acerca de muy poco y casi nada acerca de todo lo demás, de las cosas que verdaderamente importan.” (Poupard, 2005, p. 89). Estas fueron las palabras que el Cardenal Paul Poupard dirigió a la Universidad San Pablo-CEU el 28 de mayo de 2001, en Madrid-España; manifestando su gran temor en la misión que posee la Universidad en la formación integral de sus alumnos. Nosotros, agregando de modo personal a estas palabras sabias, esta pequeña parte: “(...) y que no toleran ni conviven, sino que viven en una sociedad en “guerra””; quisiéramos ilustrar y manifestar la tarea que la Universidad tiene con la convivencia y la tolerancia en el ambiente escolar. Por ende, en este artículo se tratará de mostrar la importancia sobre la tolerancia en la convivencia universitaria, como herramienta formativa, la cual nos servirá para ser protagonistas de una época y de una humanidad que cambia, se repiensa y configura permanentemente.

## Palabras clave:

Convivencia, Tolerancia, Escolar, Universidad, Sociedad.

<sup>1</sup> Texto leído en el marco de la versión XXXII de la lectura de ensayos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó –Funlam-. El presente ejercicio escritural se enmarca en el curso Bases socioculturales del Comportamiento, orientado por el docente investigador Alexander Rodríguez Bustamante. Una reflexión inspirada en el trabajo de la Mesa Interinstitucional para la Convivencia Escolar, liderada desde la Fundación Universitaria Luis Amigó por las Facultades de Psicología y Ciencias Sociales & Educación y Humanidades.

<sup>\*</sup> Estudiante del primer semestre del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Contacto: juliana.gomezvi@amigo.edu.co

<sup>\*\*</sup> Estudiante del primer semestre del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Contacto: mariana.penavi@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*</sup> Estudiante del primer semestre del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Contacto: samuel.villegasbe@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*\*</sup> Estudiante del primer semestre del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Contacto: walter.banollo@amigo.edu.co

“Lo que es la ciudad para la vida civil, es la Universidad para la vida del pensamiento.”

(Londoño, 2011).

La Universidad no tiene la palabra: tiene una de tantas palabras. “Como todos los inventos, la Universidad tampoco tiene una fecha clara de nacimiento” (Londoño, 2011). Podemos rastrear sus orígenes con las cinco grandes escuelas griegas: la Pitagórica, la Academia, el Liceo, la Stoa y el Jardín de Epicuro; pero esta institución, tal como la concebimos en la actualidad, nace en África, como centro multidisciplinario de investigación, específicamente en la Universidad de Al-Qarawyin (859 d. C.) y la de Al-Azhar en El Cairo, un siglo más tarde; estas dos estaban entregadas al estudio del Corán, las lenguas árabes, la historia del mundo islámico y las ciencias naturales. Sus aportes fueron de gran relevancia para Europa, ya que solamente después del siglo XI d. c. aparecen las primeras Universidades europeas, con la unión de los saberes (empíricos), de los gremios y la tradición académica de las escuelas catedralicias (Londoño, 2011).

La Universidad, es una institución que en la actualidad nos inspira y nos interpela acerca de la convivencia y la tolerancia escolar. Es esta una institución de enseñanza superior donde se forma a una persona en el ámbito académico y humano, la Universidad pone en su centro a la persona en toda su humanidad,

(...) dotada de capacidad racional y de voluntad libre, que es quien experimenta el gozo por la verdad, y el inagotable deseo humano de encontrar el esplendor de la belleza, la perfección y gloria de la obra y de su artífice. (Poupard, 2005, p. 88).

Lo anterior, con el fin principal de educar no solamente el ingenio humano, sino también en generar un proceso que enseñe e instruya al hombre en la tolerancia; proponiéndonos una serie de normas que nos ayudarán en la construcción del camino profesional que hemos elegido; dándonos así las bases que nos llevará a convivir de manera pacífica y caritativa en el entorno escolar, y luego en la sociedad.

La Universidad, entonces, desempeña un papel fundamental en el mundo postmoderno, dado que es una época en la que interviene con más fuerza en la realidad social, y donde la humanidad crece en conocimientos cada día más complejos y reveladores; llevándonos a encontrar y a interpelarnos ante la diferencia y la identidad que, las personas, culturas y subculturas, poseen, y que cada vez son más conocidas en el mundo y deben ser vividas. La Universidad *un momento epocal* crucial en todo ser humano que participa de ella; algunas personas, tienen la oportunidad de vivirla y pensarla, siendo un faro desde la perspectiva profesional para la vida y la de los demás. Pero no solo es el hecho de concluir estudios teóricos, también en la Universidad, como en las demás instituciones educativas, actúa un factor muy importante: la cultura y la convivencia; es por ello que en la institucionalidad de lo superior pervive la responsabilidad que se tiene con una sociedad que se construye vitalmente, en la cual debe aparecer ante el sinnúmero de problemáticas, gracias a la diferencia de pensamientos, culturas, lenguajes, opiniones, creencias, entre otras. Gracias a ello se revela una gran oportunidad para la Universidad: *formar seres humanos para la paz y la convivencia en el mundo.*

Es cierto que al llegar a la Universidad estamos a un paso más cerca de cumplir cada día la esperanza de ser profesionales, tanto en el saber, cómo en el ser. Es para ello que en la Universidad se puede hacer notorio, en muchas ocasiones, a merced de la diferencia, el problema del mundo vincular: la falta de tolerancia y el disenso conversacional; es aquí donde la Universidad debe manifestarse e intervenir, puesto que su única tarea no es la de enseñar y la transmisión de información, sino educar integralmente a sus educandos; pues, pese a que se llega a esta institución con valores, o escasez de ellos, desde la familia y/o lugar de entorno, la Universidad educa sin temor a aquellos que en el presente y en el futuro saldrán a ser el rostro de la sociedad, y que será imposible vivir y “crearla” si no se convive en tolerancia.

Por otra parte, se pueden observar muchas problemáticas con respecto a las diferencias y a los diferentes pensamientos que podemos conocer, y de los cuales podemos opinar. Pero es claro que, para poder tener una buena participación en esta institución, tenemos como deber, comprender las diferencias, y que esas “diferencias” no solo son aquellas que podemos observar en nuestro alrededor, sino también que están más allá de lo que nosotros conocemos, pero que, en algún momento, comprenderemos, en la medida en que somos todos los que participamos en un mundo con diferencias. La Universidad debe de estar acostumbrada al dialogo abierto, en la cual se permita “educarnos para la tolerancia de un mundo irremediablemente defectuoso” (Arango de Buitrago, 2007, p. 61); y nos centre en aceptar y reconocer la naturaleza imperfecta del mundo y del otro, puesto que la tolerancia es un reconocimiento y debe ser “un elemento básico en un sistema educativo que tenga la intención de formar a sus individuos para la paz y no para la guerra” (Cervantes, Escudero y Martínez, 2009) p. 111.

*La esperanza: no muere.* Es grandioso el poder de la esperanza que todo hombre guarda en su interior de vivir en una sociedad en paz, donde se pueda convivir en las calles sin el temor de ser señalado por una creencia, por un gusto u opinión. Es por ello que la Universidad no puede dejar morir la esperanza de “formar hombres y mujeres para vivir en paz y tolerantes con las diferencias y no predispuestos para la guerra” (Cervantes Campo et al. 2009, 213).

La falta de tolerancia en la escuela engendra: arrogancia, dogmatismo, presunción intelectual y autoritarismo en los docentes. En los estudiantes, genera la sensación de que el conocimiento está totalmente acabado, encubre los errores y predispone a los estudiantes a no aprender de sus errores. (Cervantes Campo et al. 2009, p. 213).

¡No podemos permitir que por la falta de tolerancia en la convivencia escolar universitaria, muera la búsqueda del saber y de la verdad en las aulas!, pues es allí donde se construye esta búsqueda a base de sus consensos y disensos, y donde se da a partir del saber.

La esperanza no muere, siempre se ha de querer y añorar algo, siempre se ha de desear lo perfecto; pero para obtener la perfección social-humana, es necesario convivir en la tolerancia y con la “formula” del perdón. Y aunque parezca algo utópico “llegar” y “alcanzar” dicha sociedad, si no vamos caminando hacia ella y la soñamos, jamás podremos vivirla, pensarla, gozarla. Como diría Eduardo Galeano, en entrevista para el Programa Singulares (YouTube, 2012),

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que camine nunca la alcanzaré. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

*¿Qué es lo que se espera?*, se espera que en la Universidad se aprenda a convivir desde la tolerancia; que esta institución pueda fomentar los valores necesarios para vivir en una sociedad en paz y humana donde se manifieste la humanidad, tanto de sus docentes como de sus aprendices, y podamos vivir en el mundo “Universitas” con la seguridad de que estamos construyendo una sociedad más integral y solidaria. Entonces, ¿Cómo podremos construir una sociedad más tolerante dentro de la Universidad? y ¿cuáles son las bases en las que nos estamos apoyando para construirla?

Lo primero que habría que hacer es presentar un presupuesto básico: “no se puede valorar la diferencia si no se tiene conciencia de la identidad” o también que “el termómetro para valorar la misma es la conciencia que se posee desde la identidad”; desde allí surge una nueva pregunta: ¿Cuáles son los elementos que nos ayudan a valorar y a reconstruir nuestros propios rasgos? (Arroyave, 2013, p. 95).

Es por ello que la Universidad debe resguardar la identidad de paz que subyace en su búsqueda por la verdad, y de ella construir una convivencia y conciencia solidaria y tolerante con la diferencia, que de ella misma surge, protegiendo de esta forma la paz y previniendo una “guerra” de pensamientos estériles.

Para concluir deseamos retar a la Universidad desde nuestra voz como partícipes de esta historia que día a día se construye y se transforma por sus estudiantes-escuchantes; en primer momento es nuestro deseo dejar una visión que sea tanto del presente como para el futuro de una Universidad con una connotación “cosmopolita”, que nunca se presente un impedimento cuando algún individuo de otra cultura, subcultura, creencia y preferencia quiera ingresar a la Universidad, y no exista el marginamiento sobre él. En segundo lugar la Universidad posee uno de los grandes retos contemporáneos dentro de la construcción social, en la formación de sus estudiantes no como “maquinas” especializadas, sino como seres humanos apasionados por el desarrollo, edificación y “transfiguración” de la vida humana y de su mundo. Son diferentes los retos que emanan a partir de las voces y la palabra de sus estudiantes, y que tal vez aún siguen silenciados o aún no hallan “alzado” su voz; pero anhelamos e incitamos a todos los que hacemos parte de este mundo, tantos sus estudiantes, egresados y docentes a que avancemos y evolucionemos en una humanidad que cada día cambia a pasos agigantados.

“Llamamos a la vida llamados a la hermandad creemos en la solidaridad creemos y reclamamos paz en nuestras aulas soñamos con espacios de conocimiento soñamos con espacios para sonreír y crear-nos deseamos poder-nos saludar a diario deseamos poder-nos amarnos con voces multicolores tolerar es abrazar al otro con sonrisas tolerar es acoger al otro en paz y armonía es hora de vivir y vivirmos en paz”

Rodríguez Bustamante, 2016

Docente del curso

*bases socioculturales del comportamiento*

Funlam

# Referencias

- Arango de Buitrago, L. S. (2007). Reeducción para la tolerancia. *Revista Universidad Pontificia Bolivariana*, 50(150), 57-62. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/upb/article/view/4809>
- Cervantes, G., Escudero, R., y Martínez, R. (2009). La tolerancia en la educación. *Zona Proxima*, (11), 210-213. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003015>
- Londoño, J. C. (18 de marzo de 2011). El origen de la Universidad. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/el-origen-de-universidad>
- Poupard, P. (2005). Santo Tomás de Aquino y la vocación de la Universidad Católica. *Revista Universidad Pontificia Bolivariana*, 49(149), 84-92. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/upb/article/view/4799/4358>
- Arroyave, O. (2013). La identidad y la diferencia, presupuestos básicos para pensar la postmodernidad. *Perseitas*, 1(1) 84-101,. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/view/911>
- YouTube (30 de agosto de 2012). *Eduardo Galeano: ¿Para qué sirve la Utopía?* (Archivo de Video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GaRplBj5xho>

# Escribir en la universidad<sup>1</sup>

## Forma de citar este artículo en APA:

Ruiz Montes, E., Pineda Patiño, M., Rojas Urán, M., Espinal Gañan, M. F., Vásquez Rivera, S. M. y Rodríguez Bustamante, A. (2016). Escribir en la universidad. *Revista Poiésis*, 178-187.

Estefanía Ruiz Montes<sup>\*</sup>, Manuela Pineda Patiño<sup>\*\*</sup>, Marcela Rojas Urán<sup>\*\*\*</sup>, María Fernanda Espinal Gañan<sup>\*\*\*\*</sup>, Sandra Milena Vásquez Rivera<sup>\*\*\*\*\*</sup>, Alexander Rodríguez Bustamante (Asesor)<sup>\*\*\*\*\*</sup>

## Resumen

Escribir, es un proceso fundamental en la comunicación de los seres humanos. A través de la escritura, los hombres han dejado legados, y han instaurado normas, principios y modos de ser en su devenir histórico, dándole un valor trascendental dentro de las sociedades y las culturas. Es así como la escritura se convierte en el eje central de este artículo, que busca, a partir de una reflexión crítica, señalar algunos aspectos planteados por autores como Gilardoni (2010), Barreto (2014), Zamprogno (2015), Romero (2015), entre otros, que anteponen, entre otras cosas, que la responsabilidad de escribir correctamente es de quienes se encargan de la formación académica de los sujetos en algún momento de su vida. De esta manera, la escritura, se pone en un lugar exclusivo, principalmente para quienes tienen contacto directo con la academia, donde pareciera ser que los estudiantes universitarios se han dado a conocer por sus primigenias prácticas escriturales, enmarcadas en diferentes experiencias familiares, sociales, culturales y académicas. Es así, como a lo largo del texto, se abordan temas de dispendioso debate, incluyendo, por supuesto, el goce que debería despertar en un estudiante realizar una producción escrita.

## Palabras clave:

Escritura, Lectura, Estudiantes universitarios, Formación académica.

<sup>1</sup> Texto leído en el marco de la versión XXXII de la lectura de ensayos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, de la Fundación Universitaria Luis Amigó. El presente ejercicio escritural se enmarca en el curso electivo "Voz, Palabra y Escritura", orientado por el docente investigador Alexander Rodríguez Bustamante.

<sup>\*</sup> Estudiante de noveno semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: estefania.ruizmo@amigo.edu.co

<sup>\*\*</sup> Estudiante de noveno semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: manuela.pinedapa@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*</sup> Estudiante de noveno semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: marcela.rojasur@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*\*</sup> Estudiante de noveno semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: maria.espinalga@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Estudiante de noveno semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: sandra.vasquezri@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Docente Investigador de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la FUNLAM. Líder de la línea de investigación "Calidad de vida" del Programa de Desarrollo Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: alexander.rodriguezbu@amigo.edu.co

## *La lectura y escritura, prácticas del devenir humano*

Hablar del proceso de lectoescritura, en la actualidad, es reconocer no solo que ambas son técnicas antiguas en la historia de la comunicación y la enseñanza, sino que continúan siendo relevantes en los contextos sociales, donde los protagonistas son los niños, jóvenes y adultos que hacen de estas habilidades procesos fundamentales en la existencia de la humanidad, ya sea en la difusión de un mensaje o para el desarrollo de nuevo conocimiento.

Leer y escribir representan métodos que pretenden instaurar en las personas un amplio bagaje conceptual y de saberes sobre la historia, el mundo, el hombre, la sociedad, o cualquier otro tema que sea de interés del lector. Es por esto, que en este artículo se intenta abarcar algunas concepciones realistas sobre lo que significa el proceso escritural para los estudiantes universitarios, quienes llegan al aula de clase inmaduros en esta capacidad, pues vienen de un realidad, en donde el colegio y la familia, en ocasiones, actúan como agentes pasivos en la formación de las prácticas de lectura y escritura. Plasmar en el papel sentimientos, conocimientos, experiencias y pensamientos de diversas temáticas, debería resultar para los estudiantes ser una tarea sencilla y no agobiante por el ¿cómo debo hacerlo? o ¿sobre qué puedo escribir? Pero para ello, es necesario que el autor se encuentre con textos que lo inspiren a producir un nuevo mundo de contenido, que le suscite el deseo de poner en palabras lo que conoce y lo quiere decir al entorno.

Desde las voces de quienes nos hemos atrevido a poner en palabras y grafías este texto, la escritura posibilita el dialogo, la historia, la congruencia epocal, en donde los mass media van a la vanguardia y ganando terreno, para dejar a un costado el papel y la *presencia*. Nuestra invitación, es a tener pasión por la lectura, y ver en cada rizoma escritural la reflexión, como un asunto que muy pocas personas logran hacer, y que es de suma importancia a la hora de enfrentarse a la primer hoja en blanco; así lo confirman Herrero, Bernardo y Peniche (2011), "Escribir es más que transmitir datos, al hacerlo nos referimos a la manera en que cada persona aprecia el mundo y la forma en la que como autores nos situamos y nos sentimos en él" (p. 104). Es así que, cuando los alumnos llegan a la educación superior, se encuentran con una serie de vagas experiencias en la redacción, por lo que para los docentes y la comunidad educativa en general se convierte en una cuestión crítica. Para Rodríguez (2007),

Todo alumno ha tenido, al menos, dos tipos de oportunidades para acceder al "dominio" de la lectura y la escritura. La primera oportunidad la brinda el grupo primario de pertenencia socio-cultural, de manera espontánea y a través de la interacción social. En dicho grupo, representado primordialmente por la familia, el sujeto es introducido al conocimiento de la lengua, como parte de su cultura experiencial. La segunda oportunidad la brinda la escuela, de manera intencional y en un proceso de interacción entre expertos y novatos, enseñando sistemáticamente la gramática y el léxico de la lengua. Por ambas razones, es esperable que los alumnos que ingresan a la Universidad posean una gran diversidad de experiencias de lectoescritura y, por ello, circunstancias iniciales de ventaja o desventaja. (p. 4).

Por esto, el placer de escribir debe ser un deseo instaurado desde la familia, la escuela y, como se mencionará posteriormente, la universidad, donde una complementa los procesos formativos de la otra, y en donde los estudiantes interiorizan sus prácticas y le dan sentido desde su propio interés. A continuación, el cuadro 1, evidencia algunas posturas de autores que hablan sobre el tema de la escritura en la universidad.

**Cuadro 1. Referencias de interés para ampliación teórica**

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
Flórez Romero y Arias, Velandia (2010)	<p>“Este trabajo caracterizó rendimientos de niños de Bogotá y Chía en conocimiento de sonidos de la lengua, habilidad cognitivo motora, vocabulario, producción narrativa, desarrollo general y del lenguaje. Se evaluaron 491 niños con pruebas de los conocimientos mencionados. Los niños obtuvieron desempeños esperados y superiores para la edad en su nivel de desarrollo, intermedios en producción narrativa, y bajos en sonidos de la lengua y vocabulario. En escuelas de estratos socioeconómicos bajos, hubo rendimientos más bajos que los de otros estratos en varias áreas. Se relacionan los resultados con oportunidades de aprendizaje en los niños” (p. 329).</p>	<p>Evaluación, aprendizaje inicial de la lectura,  Oportunidades de aprendizaje.</p>	<p>Es posible pensar que factores como el contexto, el estrato socioeconómico, entre otros, son grandes aliados en la adquisición del aprendizaje, especialmente para el desarrollo de competencias que implican el hábito de la lectura y la escritura; para esto, es importante potencializar en los niños y niñas su desarrollo cognitivo, por medio de actividades que enriquezcan sus procesos lectoescriturales básicos.</p>
Gallego Ortega y Mendías Cuadros (2012)	<p>“Partiendo de Van Dijk y Kintsch (1993), de Rodríguez Rojo (1997), de Díaz-Barriga y Hernández (2002), de Burón (2002) y de Ríos (2004), este trabajo muestra la labor en aula realizada por la autora, entre los años 2003-2007. Esa actividad ha permitido mejora considerablemente la lectura y la escritura en los cursos del área de Literatura en el Departamento de Castellano y Literatura de la UPEL-IPB. Atendiendo a estos preceptos teóricos se revisan, se aplican y se plantean estrategias metacognitivas para el desarrollo de destrezas de lectura y escritura, siguiendo los parámetros de la Investigación-Acción y la Investigación Cualitativa en Educación. Los resultados de este trabajo arrojan que: a) La lectura y la escritura son procesos cognitivos; b) el docente debe promover el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes; c) el logro de la lectura y la escritura como habilidades lingüísticas requiere de permanente asesoría y observación directa del docente” (p. 47).</p>	<p>Lectura, escritura,  Metacognición, didáctica de la literatura.</p>	<p>El texto permite identificar la lectura y la escritura como habilidades o destrezas cognitivas que requieren de práctica guiada y constante para su desarrollo: por ello, se requiere que los docentes utilicen estrategias que contribuyan con el proceso de lectoescritura en todos los niveles del sistema educativo.</p>

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
Pinzón y Vega (2013)	<p>“El documento revisa los diferentes estadios por los que ha pasado el estudio de la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia. Se describen tres momentos fundamentales en este tránsito en los que, entre otras acciones, se destacan: las iniciativas aisladas en algunas universidades que dieron inicio a este campo de estudio, desarrolladas desde cursos con perspectivas formales de lengua; la discusión de los desempeños mostrados por los estudiantes en evaluaciones masivas; la creación de redes para promover comunidades de discusión; la realización de eventos regionales y nacionales para fortalecer el debate; la adopción por parte de varias universidades de políticas institucionales para afrontar la problemática y el desarrollo de más de un centenar de investigaciones para profundizar en el fenómeno. Se concluye que a pesar de que el campo de la lectura y la escritura universitarias es un espacio de debate aún en construcción, se percibe un notable cambio en la forma de entender el fenómeno” (p. 196).</p>	Lectura, escritura, investigación, políticas institucionales.	La lectura y la escritura, en países como Colombia, no son consideradas procesos fundamentales en la cognición, por el contrario son vistos como un castigo para los estudiantes, quienes generalmente sienten displacer cuando en la academia se les demanda que escriban.
Barreto (2014)	<p>“El presente ensayo tiene el propósito de plantear la necesidad de implementar en el currículo universitario la alfabetización académica, entendiéndose como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad, desde un contenido transversal en todas las materias. Se proponen tres estrategias para lograr una integración de la lectura y la escritura con el aprendizaje y la enseñanza en la educación superior, desde el sistema didáctico triangular docente, estudiante y contenidos” (p. 2).</p>	Aprendizaje, Enseñanza, Transversalidad, Textos, Universidad.	La lectura y la escritura son procesos constantes durante el transcurso de la vida; sin embargo, es frecuente la discusión de a quién le corresponde la enseñanza de estas competencias, entre la escuela y la universidad.
García y López (2014)	<p>“La lectura y la escritura y su relación con el aprendizaje, ha sido objeto de estudio en las últimas décadas en todos los niveles y especialmente a nivel de educación superior. El presente artículo es evidencia de la caracterización de los procesos de lectura y escritura frente a la formación profesional, para comprender la realidad del tema y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes. La caracterización se logró, realizando una exploración en dos instituciones de educación superior- Universidad El Bosque y Escuela Colombiana de Ingeniería-sobre las acciones encaminadas al fortalecimiento de los procesos en mención y aplicando, a una muestra de estudiantes el tipo de entrevista CMI-<i>Clasificación Múltiple de Ítems</i>- que hasta hace pocos años se ha venido desarrollando en el país. Mediante la CMI, la investigación logró recoger los datos necesarios, para comprender las concepciones de los participantes, así como su conocimiento y posición frente al tema. Como resultados arroja, por un lado, la necesidad de que en los ámbitos académicos, se reconozca que el desarrollo de los procesos de lectura y escritura es una responsabilidad compartida entre estudiantes, docentes y políticas institucionales y por otro lado que existe una necesidad de plantear estrategias que permitan el desarrollo de estos procesos de manera transversal en los currículos de cualquier disciplina” (p. 1).</p>	Lectura, Escritura, Aprendizaje, Educación Superior.	Esta universalización de la tarea docente plantea una visión que pone al lenguaje oral y escrito en un lugar protagónico. La difusión de esa visión podría transformar completamente la relación que todos los miembros de una comunidad educativa tengan con el tema; apropiarse de los propios procesos lecto-escritores es a su vez empoderarse del propio proceso educativo y formativo -en todos los niveles-

Fuente: cuadro realizado por los autores.

## *¿Quién nos enseña a escribir? Sobre el placer que produce escuchar a quien nos enseña*

Leer y escribir, más allá de ser procesos adyacentes al desarrollo de los seres humanos, son herramientas que le han permitido al hombre, conocerse. A pesar de ello, como procesos cognitivos, requieren asimilación, y por ende la utilización de todos los sentidos que son movilizados principalmente por aquellas personas dedicadas a la docencia; en este sentido, no siempre suelen cumplirse los objetivos de impregnar el amor por la lectura y la escritura en los jóvenes, que al llegar a la universidad, suelen encontrarse con críticas como la que describe Carlino (como se citó en Barrero, 2014), “Los estudiantes no saben escribir, no tienen el hábito lector y mucho menos entienden lo que leen” (p. 2).

La lectura, como un proceso que se mantiene en el tiempo, esta permeada de cambios y responsabilidades que se adquieren, en la medida que el conocimiento se hace mayor; incluso, se puede pensar, que la universidad es aquel lugar donde rebosan todas aquellas falencias pedagógicas, tal y como lo expresa López (2013),

Resulta paradójico que después de cursar doce años entre preescolar, primaria y bachillerato la escuela no forme lectores autónomos. Ser lector autónomo implica incorporar al estilo de vida la lectura, y esa asociación también depende de las condiciones sociales y culturales del contexto donde se vive y se aprende. Cuando Delia Lerner pregunta “¿Es posible leer en la escuela?”, la respuesta sería sí, ¿luego no es allí donde se aprende a leer y también a escribir?, de hecho, como ella misma dice, hacer esa pregunta es deslegitimar los objetivos de la escuela, los cuales son ante todo hacer que los niños lean y escriban. (p. 15).

Desde este punto de vista, la escuela y la universidad no pueden ser vistas como dos espacios de formación independientes, lo que pasa en uno puede estropear el trabajo que se hace en el otro. Son dos escenarios donde el saber debe estar ligado al hacer; es una construcción recíproca con una relación dialéctica, donde los estudiantes son los más beneficiados, y desde ambas construcciones se puede asumir una posición de reflexión crítica frente a diferentes circunstancias.

Se entiende que el estudiante suele enfrentarse a situaciones nuevas cuando llega a este campo académico, con exigencias mayores, que lo enfrentan a lo desconocido, y sin duda a sí mismo. En la universidad, aparecen supuestos sobre el aprendizaje, y es aquí “donde la responsabilidad parece ser siempre de otros, acá aparece el debate de quiénes tienen la responsabilidad, los padres, el colegio, en básica primaria, en secundaria o en el curso preuniversitario” (Carlino, como se citó en Barreto, 2014, p. 2).

De aquí, que sea importante señalar a otras personas significativas en la adquisición de la escritura: papá, mamá, y familia, a quienes la sociedad les ha asignado también la responsabilidad en la educación de los hijos; en esta medida, son ellos a quienes también debería preguntárseles, a manera de reflexión, qué nos enseñaron a escribir, partiendo del mencionado buen ejemplo; qué nostalgia da pensar, que quizá muchos estudiantes desconocen la imagen de sus padres acompañados de un café y un buen libro.

Es así, como Zamprogno, Romero y López (2015), reconocen a Aisemberg y Lerner, cuando afirman “escritura y lectura son inseparables cuando de aprender se trata” (p. 25); para las articulistas, la experiencia de escribir es la reflexión por la vida, por las historias, por los proyectos de ser y pensar, desde las perspectivas que cada ser humano, en lo entrañable de su competencia, puede llegar a trazar en medio de grafías semánticas, expresiones y logos; expresiones anteriores, significados y significantes para re-significar en lo escrito una nueva historia, “el papel de la escritura en la universidad, en consecuencia, es llevar al estudiante a construir su propio conocimiento a partir del acercamiento y comprensión de las características discursivas de cada disciplina” (Gutiérrez y Flórez, 2011, p. 143).

### *Las influencias en el proceso escritural: el contexto, la cultura, el ejemplo desde la casa y desde la educación*

Aquellos a quienes siempre hemos admirado, llevan en su ser la pasión por lo que hacen, y no es precisamente por la relevancia de su oficio, simplemente aman cuidar, vender, crear, comprar, dirigir o enseñar; cierto es, que la esencia que los hace buenos, la llevan porque disfrutan lo que hacen, así como quien escribe, así como quien lee. En esa medida, en el libro *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*, escribe López (2013):

La promoción de la lectura desde la escuela debe hacerse a partir de una experiencia personal, es decir, quien promoció la lectura, quien sea mediador entre el texto y el lector en estos espacios debe ser alguien que tenga una experiencia de lectura enriquecedora con la que pueda contagiar a sus estudiantes, que entienda que los niños llegan a la escuela con un cierto patrimonio literario que les ha sido transmitido de manera oral por familiares y que tiene su soporte en el ritmo, en las formas, en la música, en el juego. (p. 16).

Así, la escuela, como aquel lugar donde se concentra el aprendizaje, tiene la responsabilidad de promover e incitar al estudiante a adquirir las habilidades necesarias para aprender a leer y a escribir de manera correcta, ya que debería estar, según Crispín (2011) “en la necesidad de guiar su aprendizaje para que logren seleccionar, interpretar, asimilar, procesar y finalmente expresar con claridad sus propios conocimientos” (p. 1).

En concordancia, la familia -núcleo de la sociedad- es la encargada de fomentar e inculcar la escritura como actividad comunicativa; inicia con la celebración de sus primeros trazos, dibujos, nombre, sin ir tan lejos, con su primer balbuceo. Son los padres quienes llenan de confianza a ese sujeto que, con tanta incertidumbre, llega a la escuela, la misma con la que llega a la universidad. Aquí, es donde escuela y hogar se encuentran, en palabras de Gilardoni (2006) “la lectura no sólo aumenta el bagaje cultural, sino que también colabora en la generación de información, estimula la curiosidad intelectual y científica, despierta aficiones e intereses, desarrolla la capacidad de análisis y el espíritu crítico” (p. 220); reconocimiento que seguramente solo la ignorancia desconoce.

Tristemente, la enseñanza de estos procesos han sido descuidados por parte de la sociedad, de los centros y del sistema educativo; se percibe una pérdida de interés y motivación en niños, jóvenes y adultos, porque en vez de recibir un acompañamiento significativo para la elaboración de sus textos, encuentran, en muchos casos, docentes desinteresados e incapaces de instruir e implementar estrategias que les permitan apropiarse de lo que están haciendo; para Crispín (2011),

(...) el profesor ha de convertirse en guía de los estudiantes para que con la práctica de la lectura y la escritura éstos logren ir de lo simple a lo complejo, adquieran confianza en sus aprendizajes y experimenten satisfacción con sus logros. (p. 1).

Por otra parte, es posible pensar que factores como que el contexto y el estrato socioeconómico, son grandes aliados en la adquisición de conceptos claves para leer y escribir, sin desconocer que el desarrollo cognitivo es fundamental, aunque en determinados casos puede presentar dificultades; por ello, "la lectura y la escritura son habilidades o destrezas cognitivas que requieren de práctica guiada y constante para su desarrollo integral" (Rodríguez, 2007, p. 5).

Así las cosas, familia, escuela y sociedad se convierten en un equipo, que dota de inspiración a quienes, en su proceso de formación a lo largo de la vida, buscan encontrar el sentido, y con argumentos críticos y reflexivos, se arriesgan a ir más allá, llevando en lo mas claro de su conciencia a esos seres de inigualable ejemplo, sus padres, sus maestros, sus amigos.

## *La motivación para escribir. Pasión, deseo, entusiasmo, iniciativa para leer-nos y escribir-nos*

Sin duda existe una conexión entre la pasión por la lectura y el impulso de escribir. Pero ni es común a todos los que llegan a tener ambos, pasión e impulso, ni la lectura lleva fatalmente a la escritura, ni lo que un hombre escribe es, necesariamente, reflejo de lo que lee. (Jaramillo, 2013, p. 33).

Según lo anterior, ¿se podría decir que el acto de escribir carece de motivación en los estudiantes?, o quizá ¿hace falta estimulación por parte de los educadores? Para dar respuesta a los interrogantes, Zamprogno et al. (2015), citando a Delia Lerner (2002), expresan que "en la enseñanza usual, la iniciativa le corresponde al maestro y el alumno está a la expectativa: sólo actúa si se le indica qué debe hacer y cómo debe hacerlo" (p. 2.). Desde la subjetividad, existen diferentes habilidades que posibilitan la expresión; por esta razón, es importante que se presenten diferentes estrategias desde el aprendizaje o la enseñanza, que pueden constituir y dar a entender las ideas que se desean plasmar; sin duda, de este modo se crea una adjudicación consciente de lo que se desea transmitir.

Tal vez, ambos sean los implicados en la falta de motivación a la hora de leer y escribir, pues deben ser los estudiantes los directamente encargados y responsables de su proceso escritural; sin embargo, los docentes son quienes deberían estimular dicho proceso, para generar en los estudiantes cierto goce a la hora de escribir en la academia.

La desmotivación frente a la escritura y la lectura no sólo se le puede adjudicar al proceso que se da a través de la educación, que inicia en la llamada escuela; no se puede olvidar, todo lo que trae consigo el contexto social en el cual está inmerso el sujeto, en donde posiblemente la lectura y la escritura son vistos como procesos innecesarios; se han enseñado como un acto de castigo, generando en los estudiantes un displacer a la hora de realizarlo. El furor para leer o escribir acercan a las personas a otro mundo; unos llegan a este mundo por la lectura, otros por la escritura. El tocar uno de los dos actos, o a ambos, llega a depender de la influencia del entorno, las habilidades, los gustos y la identificación.

Descubrir la pasión por leer y escribir conlleva a un laboratorio de experiencias. Se lee todo para poder encontrar ese algo, ese no sé qué, que llama la atención. En este punto, es donde aparece el deseo de escribir y de ser como aquellos poemas o novelas, que se han leído, donde hay un toque personal, permeado por todo un pasado literario.

Entonces, articulando las motivaciones, los significantes y la escritura en la universidad, se encuentran en estudiantes de la Fundación Universitaria Luis Amigó, pensamientos reflexivos sobre este proceso, así, como se plasma en el cuadro 2.

**Cuadro 2.** La voz de los estudiantes

Estudiante 1 (Programa Psicología).	Escribir en la universidad es transmitir el conocimiento adquirido, es dejar el legado de una experiencia inolvidable. Es contar la historia de un gran paso, es poner sacrificio y esfuerzo para que los otros aprendan y sepan que reciben una gran recompensa.
Estudiante 2 (Programa Psicología).	Escribir en la universidad es un paso importante que permite al estudiante enfocar su conocimiento, tanto a la comprensión y la reflexión, dando lugar a profundizar en nuevas teorías y a indagar en nuevos espacios, ampliando la visión que se tiene del mundo y sus constructos.
Estudiante 3 (Programa Psicología).	Escribir en la universidad es una habilidad que se va adquiriendo con el tiempo, con dedicación e interés por escribir, de manera, que sea entendible para todo el mundo (...) es decir, que sea practico, que no enrede al lector (...) y que con el tiempo llegue a ser una pasión para el sujeto.
Estudiante 4 (Programa Psicología).	Pues escribir en la universidad ha sido todo un proceso de exploración, mirando hacia atrás, antes de comenzar una carrera, sólo me basaba en lo aprendido en el instante, ahora es más un proceso de construcción que pasa por conocimientos recogidos y como estos han sido transformados por medio de las emociones y las experiencias, entonces escribir ha sido como un aprendizaje adicional que se ha transformado en cada semestre Antes veía que era un proceso muy inmaduro, con el transcurrir de la carrera al tener más práctica, más norma, más estabilidad con respecto a los conocimientos, ha ido madurando y tomando un poco más de forma, en pocas palabras, siento que uno deja de escribir tanta pendejada, se vuelve más concreto, más profundo, más válido.
Estudiante 52016)	Escribir es una manera de plasmar lo que siento, quiero o he prendido en el transcurso de los semestres, es un placer que desde mi punto de vista no se puede comparar con nada. Al inicio de los semestres considero que no había nada especial, pero ahora he configurado mis gustos y me divierto mucho más, la uso a mi favor ya que cuando leo hago resumen o esquemas que me ayudan a ubicar mejor. Escribir para mí significa responsabilidad, porque tiene que ser algo bueno, con coherencia, con buen contenido. Resultado de un buen análisis. Tiene que ser comprensible y a la vez tener el nivel propio de universidad
Estudiante 6 (Programa Licenciatura En Inglés).	Escribir en la universidad es una habilidad por la cual los estudiantes construyen y también dan cuenta del conocimiento que han adquirido a lo largo del proceso académico, para mí es algo necesario para poder avanzar.
Estudiante 7 (Programa Psicología).	Escribir en la universidad significa poner a prueba todos los conocimientos que he ido adquiriendo a lo largo de mis estudios, desde lo más simple como lo es la ortografía hasta lo más complejo como la construcción de críticas, exposición de puntos de vista y la elaboración de conocimientos, escribir para la oportunidad de dejar pequeños legados.

**Fuente:** cuadro realizado por los autores

## Consideraciones finales: queriendo decir más, pero con pobreza al escribir

Queda abierta una breve pero significativa reflexión, que nos cuestiona sobre un proceso que, a simple vista, es tan natural como nacer, crecer y morir; inserto en cada ser humano desde la complejidad de su existencia, que involucra no solo a quienes deben enseñar en algún momento vital del desarrollo, sino a todos aquellos que, en una búsqueda de crecimiento académico, se encuentran de lleno con la experiencia de escribir.

La pasión por la escritura es una recolección de influencias, gustos, aficiones, ejemplos, experiencias, que posibilitan vivir una aventura que a muchos ha hecho grandes. Esta pasión no se encuentra de manera tácita en los estudiantes universitarios, quienes en su inicio escritural agotan los conocimientos adquiridos en la escuela, evidenciando una necesidad significativa de crecimiento intelectual. Así lo expresa una joven universitaria “antes veía que era un proceso muy inmaduro, con el transcurrir de la carrera al tener más práctica, más norma, más estabilidad con respecto a los conocimientos, ha ido madurando y tomando un poco más de forma”. Es por ello que, para el desarrollo del proceso lecto-escritural, es importante que haya una disciplina que permita una apropiación significativa; unos docentes abiertos a incentivar el descubrimiento de la riqueza que poseen los libros y lo que trae consigo el sumergirse en el mundo de lo escrito; y familias e instituciones empoderadas de la importancia de inculcar en las generaciones jóvenes la cultura de leer y poder plasmar los significantes de lo leído. Escribir en la universidad, es entonces escribir en y para el universo de posibilidades que nos posibilita la academia, la vida y todo lo que ella en sí misma deriva y contiene. Para los autores del presente texto, este escrito valida la importancia que hoy, como instante único e irrepetible, la tradición escrita sigue y seguirá siendo la manera o maneras de perpetuar lo dicho a través de trazos, grafías, ideas, frases, párrafos, cuartillas, con el objetivo que otras nos lean y esas narraciones puedan quedar en la historia. Somos historia, en tanto palabra. La escritura es, entonces, un encuentro crucial y significativo, que conlleva a experimentar diferentes retos que deberá alcanzar con dedicación y sacrificio aquel o aquellos sensibles para la oralidad versus la escritura, pero más aún, es un proceso de crecimiento y transformación que lo lleva a reconocerse como sujeto de escritura que se narra, se piensa, se escribe y se lee.

## Referencias

- Barreto, M. (2014). *La Alfabetización Académica en la Formación Universitaria*. (Tesis de Especialización). Universidad Militar Nueva Granada. Colombia, Bogotá.
- Crispín Bernardo, M. L. (2011). *Aprendizaje Autonomo: orientaciones para la docencia*. Mexico: Dirección de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana, AC.
- Flórez Romero, R. y Arias Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 329-344.

- García, A. y López, L. (2014). Los procesos de lectura y escritura y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior. En *Red de Lectura y Escritura en Educación Superior, V Encuentro Internacional y VI Nacional de Lectura y Escritura en Educación Superior*. Encuentro llevado a cabo en la Universidad Cooperativa de Colombia. Colombia. Bucaramanga. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/andrea-garcia-melopdf-ecsUz-articulo.pdf>
- Gallego Ortega, J. L. y Mendías Cuadros, A. (2012). ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la palmificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Educación, 10*(2), 47-61.
- Gilardoni, C. (2006). Universitarios y lectura: análisis cualicuantitativo del uso, accesibilidad y valoración de los libros. *Calidad en la Educación, (25)*, 215-239.
- Gutiérrez-Rodríguez, M. J. y Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 4*(7), 137-168.
- Herrero, M., Bernardo, M. y Peniche, M. (2011). *Aprendizaje Autónomo. La Escritura*. México: Universidad Iberoamericana.
- Jaramillo, D. (2013). Testimonio de un Lector. En Ministerio de Educación Nacional (ed.), *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (pp. 33-51). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- López, Y. (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. En Ministerio de Educación Nacional (ed.), *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (pp. 15-25). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Pinzón, B. y Vega, V. (octubre, 2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y desconstrucción. *Revista Interacción, 12*, 195-201.
- Rodríguez, J. (agosto, 2007). "Leer y escribir" en primer año de la universidad: la mirada crítica de los docentes frente a las dificultades de los ingresantes. En *Primeras Jornadas de Lectura y Escritura*. Jornadas llevadas a cabo en la Universidad de Tucumán. San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Zamprogno, G., Romero, M. y López, M. (2015). Leer y escribir para estudiar en los últimos años de la escuela primaria. Desafíos, problemas, posibilidades. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, 2*(1). 166- 175.

# Psicología comunitaria: apuntes para no olvidar<sup>1</sup>

## Forma de citar este artículo en APA:

Cuervo Paniagua, A. D., Carvajal Gallo, C. M. y Del Castillo Baena, L. (2016). Psicología comunitaria: apuntes para no olvidar. *Revista Poiésis*, 188-202.

Angie Daniela Cuervo Paniagua<sup>\*</sup>, Claudia Milena Carvajal Gallo<sup>\*\*</sup>,  
Luisa Del Castillo Baena<sup>\*\*\*</sup>

## Resumen

En este artículo abordaremos un tema que, aunque ha sido muy estudiado, necesita ser analizado desde un punto de vista más crítico en nuestro país. Por ende, se realizará una búsqueda bibliográfica, que dará cuenta de los aportes a la teoría y la puesta en práctica en Colombia de la Psicología Comunitaria. Este campo de estudio, es una de las ramas más recientes de la psicología, ya que se consolidó en Estados Unidos en el año de 1965, y en Latinoamérica a mediados de los años 70; pero su desarrollo no ha cesado, y se ha pensado desde la interdisciplinaridad. Ahora bien, nos sumergiremos en el mundo del tema que nos convoca en esta ocasión, buscando las razones que llevan a un área de estudio, tan importante en nuestro contexto, a dar a entender el por qué, el cómo, el dónde, el para qué y quiénes han contribuido, con el fin de hacer un avistamiento de los fundamentos y desarrollos que han adquirido los profesionales, en el transcurso de la investigación y la práctica de esta área en el país. Este artículo de reflexión planteará, en tres subtítulos, la lectura que, desde la perspectiva de tres estudiantes en formación de un pregrado de psicología, se han pensado, desde una perspectiva propositiva y apreciativa, sobre el cómo este enfoque contribuye a generar en las comunidades, agenciamientos desde la posibilidad, la resiliencia y el trabajo comunitario en red.

## Palabras clave:

Psicología Comunitaria, Colombia, Bienestar social, Comunidad.

<sup>1</sup> Texto leído en el marco de la versión XXXII de la lectura de ensayos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, de la Fundación Universitaria Luis Amigó. El presente ejercicio escritural se enmarca en el curso electivo "Voz, Palabra y Escritura", orientado por el docente investigador Alexander Rodríguez Bustamante.

<sup>\*</sup> Estudiante del quinto semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: angie.cuervopa@amigo.edu.co

<sup>\*\*</sup> Estudiante del séptimo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: claudia.carvajalga@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*</sup> Estudiante del octavo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: luisa.delca@amigo.edu.co

En el desarrollo de este documento, se exponen una serie de fundamentos en cuanto a su influencia teórica, a propósito de la evolución de la Psicología Comunitaria (PC) como práctica social; en un primer momento, se procederá a realizar un rastreo teórico sobre el surgimiento de la Psicología Comunitaria, y cómo los autores se han preocupado por enfocar sus estudios en este campo; se prosigue con el desarrollo de un acercamiento al concepto de la Psicología Comunitaria, haciendo un encuadre de lo que convoca el concepto en Europa y EEUU, lo que ha sido de gran avance para la evolución del campo; en este sentido Montero (1984) expone,

El objetivo último será lograr no sólo un cambio psicológico en las personas, sino además, al afectar su hábitat y con él las relaciones individuo-Grupo y grupo-sociedad, generar cambios tanto cuantitativos como cualitativos que colocaran esas relaciones en un nuevo nivel. (...) todo cambio en el hombre produce cambios en su ambiente y viceversa. se plantea así el desarrollo en una relación dialéctica de transformaciones mutuas. (p. 390).

A partir de lo anterior, se pretende entender al hombre de manera integral; es la tarea que se piensa desde las posibilidades holísticas como agente en permanente cambio-transformación, el cual se identifica con una comunidad que posee vida propia; ello implica que el individuo producirá transformaciones en la comunidad y viceversa.

En primer lugar, el enfoque primigenio que se desarrolla desde la Psicología Comunitaria, en Colombia, ha requerido gran parte del esmero al momento de iniciar estos primeros trazos en la escritura, dado que es en este campo, en el que hoy más que nunca, las comunidades, las personas y los diversos contextos requieren, de manera decidida y potente, su atención. Lo anterior, partiendo de la necesidad de entender el desarrollo de la Psicología Comunitaria en Colombia, ya que en el entorno se evidencian múltiples formas de conflicto social que deben ser intervenidos, con el objetivo de transformar la comunidad en un ente empoderado de cada una de las situaciones que los involucran, y que así mismo propendan por participar activamente en la resolución de los problemas sociales.

Es entonces como se enmarca la Psicología Social Comunitaria (PSC) en un ámbito histórico, partiendo desde su surgimiento, alrededor de los años 60, donde se cuestiona por la falta de una ciencia que se preocupe por el desarrollo social, los agentes que en él intervienen, así como las diferentes problemáticas que los convocan.

Una comunidad es un ente en movimiento, que es porque está siempre en el proceso de ser, así como ocurre con las personas que la integran. Lo que permite definirla es la identidad social y el sentido de comunidad que construyen sus miembros y la historia social que igualmente se va construyendo en ese proceso, que trasciende las fronteras interactivas de la comunidad y le otorga a veces un nombre y un lugar en los sistemas de nomenclatura oficial e informales de la sociedad. Ese aspecto identificador ha sido ligado al de sentido común y se ha llegado a hablar de una identidad de sentido de comunidad. (Puddifoot, como se citó en Montero 2004, pp. 95-96).

A partir de lo anterior, se infiere que la construcción comunitaria se da como consecuencia de la identificación de sus miembros con la comunidad, y esto creará un sentido comunitario, capaz de apropiarse con cada uno de sus integrantes, con el fin de explorar las situaciones que se manifiesten, y de esta manera los mismos puedan encontrar una solución. El papel del psicólogo en la comunidad será de guía, propendiendo por un empoderamiento de las personas en relación con su ambiente, para de esta manera lograr una transformación personal y comunitaria; todo esto sin olvidar que el psicólogo no tiene un rol paternalista, es decir, este no impondrá los cambios en la comunidad, sino que será un orientador que busca que los sujetos sean los agentes de cambio en la transformación social.

### Los autores nos hablan

En el cuadro 1 se recopila información sobre la Psicología Comunitaria, nombrando algunos autores en los cuales nos basamos para realizar el presente escrito.

**Cuadro 1.** La voz de los autores

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
María Isabel Erazo Caicedo, María del Carmen Jiménez Ruiz, Carmelina López Morales  (2014)	"El presente artículo da a conocer el papel del empoderamiento de la mujer, y cómo este permite su rol esencial en lo económico, social y medioambiental, convirtiéndose así en un liderazgo transformacional que permite que sus voces sean escuchadas. Surge como producto del proyecto investigativo denominado Autogestión comunitaria para el desarrollo psicosocial del corregimiento El Hormiguero del municipio de Santiago de Cali (Valle del Cauca), elaborado por un grupo de profesores del programa de Psicología de la Universidad Antonio Nariño de Cali, quienes forman parte de un grupo de investigación. Los resultados señalan que en las últimas décadas la mujer ha ganado espacios importantes. El discurso de estas mujeres afrocolombianas de edad adulta mayor es de gran riqueza, en tanto combina el saber popular, como un saber colectivo, situado en experiencias cotidianas y como una herramienta para facilitar la participación y el fortalecimiento de la propia identidad" (p. 149).	Empoderamiento femenino, liderazgo femenino, autogestión comunitaria	Alrededor de la historia de la humanidad se ha considerado la mujer como ser inferior al hombre; sin embargo, no debe reducirse a ello, debido a que la mujer en si misma se ha venido ganando un puesto y reconocimiento en la sociedad, en la que puede participar en igualdad de condiciones que el hombre; entonces, la mujer ahora se empodera, participa y construye en la comunidad en la que se desarrolla.

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
<p>Jaime Alfaro Inzunza; Alba Zambrano Constanzo  (2009)</p>	<p>"En este artículo analizamos la relación entre Psicología Comunitaria y políticas sociales, estableciendo la influencia de las políticas sociales sobre el desarrollo contemporáneo de la Psicología Comunitaria en Chile. Sostenemos que su consolidación como profesión se asocia estrechamente a la implementación de políticas sociales a partir de la década de los noventa y su conformación actual está condicionada y tensionada por las orientaciones de estas políticas. Se examina la evolución tanto de las políticas sociales como de la Psicología Comunitaria en Chile, los puntos de encuentro y las tensiones, de las que derivamos una serie de desafíos y proyecciones que examinamos en el presente artículo, con el objetivo de avanzar en la comprensión de esta relación" (p. 275).</p>	<p>Psicología comunitaria; psicología social comunitaria; políticas sociales; prácticas sociales.</p>	<p>La psicología comunitaria y su relación con las políticas sociales, donde ambas se han desarrollado conjuntamente, realizando aportes que benefician el desarrollo social y comunitario, centrándose básicamente en el contexto de Chile, pero aun así, convocando aspectos que interfieren en el desarrollo comunitario en el ámbito latinoamericano.</p>
<p>María Inés Winkler, Katherine Alvear, Bárbara Olivares, Diana Pasmanik  (2012)</p>	<p>"La psicología comunitaria ha vivido grandes transformaciones asociadas al devenir histórico y contextual en nuestro país, comportando una serie de cuestiones éticas que no han sido abordadas ni en la formación ni en la deontología disciplinar. Objetivo de esta investigación fue indagar la percepción de estudiantes y profesionales respecto de la ética en la práctica y la formación en psicología comunitaria. Nuestros participantes fueron expertos chilenos, estudiantes en práctica y estudiantes de dos programas de Magíster en psicología comunitaria con tres fuentes de datos: panel Delphi (8 expertos), entrevistas en profundidad (7 maestrandos) y grupos focales (20 estudiantes en práctica comunitaria). Aplicando los principios de la teoría fundamentada empíricamente, el análisis de datos decantó en la identificación de cuatro temas: noción de lo ético, tipos de situaciones éticas, formación ética y deontología. Entre los resultados destaca el carácter, simultáneamente, "transversal y cotidiano" así como "vago" de la dimensión ética en el discurso de nuestros participantes. Frente a situaciones concretas, éstos identificaron principios éticos generales, verbalizados como Respeto por el Otro y Autonomía" (p. 237).</p>	<p>Psicología comunitaria, ética profesional, formación, deontología</p>	<p>En general, los psicólogos manifiestan los grandes dilemas éticos que les pueden surgir en el momento de hacer una intervención. Entre los más repetidos está la idea de que la comunidad es la que realiza el cambio social, independientemente de si el psicólogo está de acuerdo o no, esto es fundamental para entender la función del psicólogo como un orientador y no como un ser omnipotente que tiene todo el poder y conocimiento.</p>

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
<p>Esther Wiesenfeld,, Euclides Sánchez (2012)</p>	<p>"Participación, pobreza y políticas públicas son temas relevantes para el Estado, la sociedad y la academia, particularmente la psicología social ambiental y comunitaria. Los significados y maneras de abordar la participación, entre los sectores mencionados, han variado en el tiempo y lugares. El auge reciente de modelos de gobernabilidad, como la democracia participativa, ha impulsado cambios en las formas de incidir en la política pública, como estrategia para reducir la pobreza. La orientación de estos cambios coincide con la propuesta de la psicología ambiental comunitaria, la perspectiva teórica construccionista y la metodología cualitativa. En Venezuela, único país latinoamericano que ha conferido carácter constitucional y legal a la participación, interesa estudiar sus significados e implicaciones en la gestión pública como estrategia para combatir la pobreza. Los consejos comunales constituyen, una instancia comunitaria fundamental, que aglutina sectores pobres y vehicula sus requerimientos conjuntamente con entes gubernamentales. Conscientes de las brechas entre discursos y acciones, el presente trabajo analiza los discursos oficiales sobre participación, en los textos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica de Consejos Comunales, y los compara con las narrativas de consejos comunales y otros actores comunitarios sobre su experiencia participativa. Los resultados evidencian diferencias entre las perspectivas oficial y comunitaria sobre participación en consejos comunales, así como discrepancias al interior de las propias comunidades. Dan cuenta asimismo de las dificultades de la participación inducida por el Estado, como el caso venezolano, para trascender proyectos reivindicativos, y ejercer poder fuera de los límites comunitarios" (p. 225).</p>	<p>Consejos comunales; democracia participativa; participación; psicología ambiental comunitaria; socio construccionismo.</p>	<p>En Venezuela la participación es muy importante dentro de las comunidades, especialmente desde las pobres: esto con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas, aunque también se ha encontrado que, muchas veces, es con el objetivo de recibir solo recursos económicos, dejando de lado la acción de las personas en el proceso de empoderamiento dentro de las comunidades, y sirviendo para apoyar las políticas públicas que no se relacionan a la gestión de la gente.</p>

**Fuente:** Cuadro realizado por las articulistas.

El cuadro 1 permite conocer otros planteamientos que se han realizado en el estudio de la Psicología Comunitaria, siendo de igual importancia su conocimiento y utilización.

## *Concepto de Psicología comunitaria*

La psicología en general siempre ha tratado de entender al hombre desde sus diferentes dimensiones: usualmente se hace de una forma individual, pero en los últimos años se ha tratado de explorar más en el mundo social del hombre, ya que este es de vital importancia para la configuración de la personalidad; en este sentido, Montero (1984) se acerca a la definición de nuestro centro de interés,

(...) podríamos describir a la Psicología Comunitaria como la rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social, para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social. (p. 390).

A partir de lo anterior, entendemos que la Psicología Comunitaria pretende, por medio de la intervención psicosocial, fomentar la conciencia de cambio en los integrantes de la comunidad, siendo la clave en esta disciplina; no se trata que el psicólogo esté por encima de la comunidad y les imponga sus conocimientos, por el contrario, lo que se busca es que la misma población tenga la capacidad de reconocer y solucionar las situaciones que se le presenten.

En este sentido, se debe de entender la comunidad como un “conjunto de personas que tienen un rasgo en común” (Rueda, 1994, p. 236); esta es una definición muy amplia, pero que nos permite entender que las comunidades pueden abarcar muchos contextos y formas; usualmente se inclina el concepto al territorio, pero por ejemplo, las comunidades cibernéticas nos demuestran lo contrario. Estos grupos de personas se identifican con los otros, y se considera que los sujetos pueden influenciar en la comunidad y está en ellos, formando un conglomerado en constante cambio y retroalimentación; de allí parte la idea de que la comunidad tiene vida propia y por tanto todas serán diferentes.

Lo anterior, nos permite desmentir un sesgo que se tiene de la Psicología Comunitaria, “la PSC se propone entender e influir, desde y con las comunidades en situación de desventaja económica y social, en contextos, condiciones y procesos psicosociales vinculados con su calidad de vida” (Wiesenfeld, 2014, p. 11); de esto se podría extraer que se trabaja con comunidades en situaciones de desventaja económica y social, ya que no son solamente estos grupos los que le interesan a la Psicología Comunitaria; esta disciplina no solo trabaja con la enfermedad o lo malo, ya que no se trata de patologizar las comunidades, por el contrario se busca, por medio de la observación, encontrar los puntos fuertes de la comunidad y potencializarlos, con el fin de crear un cambio social, independientemente si es económico o cultural.

Por otra parte, se busca que el psicólogo comunitario sea un analista de la misma, que tenga la capacidad de poner en práctica sus conocimientos de una forma horizontal; es decir, trabajando por y con la comunidad; así las cosas, el psicólogo debe comprender el contexto y tratar de permearse en lo más posible en este, ya que la comunidad es la que conoce las verdaderas situaciones que emergen y de cuáles son las que quieren hacer una transformación, sea positiva o negativa; por tanto, se debe de entender la calidad de vida de una manera muy amplia, ya que esta será dada y explicada al psicólogo por la comunidad.

Este campo permite un interesante trabajo interdisciplinar, en el cual se realiza una acción comunitaria enriquecida, debido al conocimiento de varias profesiones en pro de la puesta en práctica para mejorar la comunidad. Cuando se habla de trabajo comunitario es interesante la capacidad de unión que tienen profesionales de diferentes áreas y los miembros de la comunidad, en donde

todos aportan desde sus conocimientos y experiencias para conseguir un bien común. A continuación, se relatará el surgimiento de esta área de estudio y sus principales bases teóricas, con el fin de propiciar una comprensión del tema en cuestión.

## *Surgimiento*

En este apartado no se abordará con profundidad el surgimiento de la Psicología Comunitaria, de acuerdo a los diferentes contextos, es decir, desde la perspectiva Latinoamericana o desde la Norteamericana; dado que cada lugar contó con situaciones que generaron esta disciplina. Más bien, se preocupará por exponer, de forma general, el surgimiento del interés psicológico en lo comunitario, con el objetivo de crear un entendimiento de está de una manera global. La Psicología Comunitaria es una disciplina que puede ser considerada como nueva, pero que ha avanzado gracias al trabajo de importantes psicólogos, los cuales volcaron su mirada hacia la dimensión social, en relación con la comunidad; entonces, surge por la necesidad de psicólogos comprometidos con una sociedad. Montero (1994), ilustra lo siguiente,

En los años sesenta se produce una serie de movimientos sociales, a la vez que se difunden las ideas políticas y económicas necesarias para que una concepción de la psicología volcada hacia los grupos y sus necesidades, hacia una concepción distinta de la enfermedad y de la salud, centrada en el sujeto humano concebido como un ser más activo, se desarrolle generando una disciplina socialmente más sensible. (p. 1).

Con lo dicho, se debe tener en cuenta que la psicología no fue la primera en abordar esta disciplina; ciencias sociales como la antropología, la sociología y la educación se habían preocupado por abordar el tema comunitario; esto se debe a la necesidad de entender las comunidades desde una perspectiva menos positivista, y más desde la fenomenología, la cual busca observar, de una manera limpia, las situaciones que suceden en el entorno de los sujetos.

Es importante resaltar que, desde 1879, los psicólogos ya estaban abordando el ámbito de lo social; de esto podríamos atribuir el retraso de la psicología en lo comunitario; pero, a partir de diferentes situaciones sociales que requerían una observación más detallada de las comunidades, fue que empezaron a surgir los intereses por la renovación de la teoría psicosocial, en pro de la transformación comunitaria.

Entonces, la inserción de la psicología en lo comunitario se da en el año de 1965, en la conferencia de Swampscott (conference on the education of psychology for community mental health); esta impulsa la realización de programas de acción y fomenta la creación de la teoría. A partir de lo anterior, se puede evidenciar el interés por ser una disciplina con un fundamento práctico importante, ya que, no es posible hacer Psicología Comunitaria desde los libros, se necesita de la inclusión del psicólogo en la comunidad. Con el pasar de los años, cada vez más psicólogos se interesaron por abordar a la comunidad como un agente de cambio. Desde esta mirada, el psicólogo no es el

único que tiene el saber, su papel será orientar a los sujetos para que logren hacerse cargo de su transformación individual y comunitaria, por tanto se le da el poder a la comunidad para realizar cambios en las situaciones que emerjan, siendo estos positivos o negativos.

Un hecho importante para resaltar es,

(...) la realización del Comité Gestor de Psicología Comunitaria, afiliado a la Sociedad Interamericana de Psicología, que más tarde dará lugar a una sección de la misma. Ese comité surgió del contacto entre psicólogos de la región que se produjo en Lima, durante el XVII congreso Interamericano de Psicología. (Montero, 1994, p. 5).

Dicho espacio, produjo una integración más completa de la teoría, en la cual los diferentes autores se podían complementar y crear una Psicología Comunitaria aplicable a diversos contextos en el sentido teórico, ya que, como hemos visto anteriormente, la comunidad tiene vida propia y sus procesos trasformativos van a ser diferentes; no obstante, conceptualmente los teóricos se pueden apoyar para formar una construcción sólida sobre este ámbito.

Hoy en día, la Psicología Comunitaria es una de las más utilizadas por gobiernos y agentes sociales, con el fin de promover el desarrollo del empoderamiento en las comunidades, y de esta manera, mejorar la calidad de vida de los habitantes. Esto ha generado un interés cada vez mayor por parte de los académicos, promoviendo la creación de nueva teoría que aporte al quehacer comunitario, desarrollándose como una fuerza vital para el estudio del hombre como ser social, capaz de provocar cambios en su entorno.

## Teorización

Aunque nuestro campo de estudio cuenta con poco tiempo desde su surgimiento, son muchos los académicos que han aportado a la teoría. En este apartado, expondremos los diferentes componentes que construyen esta disciplina y los autores que la han engrandecido con sus intervenciones. Así las cosas, iniciaremos con la psicóloga venezolana Maritza Montero (1984), la cual es uno de las referentes principales de la Psicología Comunitaria en Latinoamérica. Ella, en su artículo "Orígenes, principios y fundamentos teóricos", nos ilustra,

- La noción de la tensión social: refiriéndose a que cuando una situación genera tensión se produce un cambio.
- Control sobre los refuerzos ante contingencias de la vida cotidiana: los individuos son autogestores de su transformación y la de su ambiente.
- Alienación: descrito por Marx, y referido a la creencia de algunas personas de que sus expectativas no se pueden cumplir, y la única forma de llegar a estas es por medio de la delincuencia.

También, en el texto en mención, se plantean los principios de la Psicología Comunitaria, los cuales son: la autogestión de los sujetos que construyen su área de estudio, el centro de poder cae en la comunidad y la unión entre teoría y praxis. Por otra parte, Rueda (1994), en su texto "El psicólogo en la comunidad", nos plantea un término de gran importancia para entender la acción del psicólogo en la comunidad, y es el concepto de *emergente*, el cual es la diferencia en el uso y beneficio de bienes materiales y psicosociales en la comunidad; ante esto, los psicólogos tienen diferentes posiciones para la praxis, las cuales son, reponer, reparar y regenerar. Lo anterior, se dará por medio de la intervención social, la cual se definirá como,

(...) proceso de acción-reflexión orientado a la transformación de las significaciones, el cuestionamiento crítico de las existentes y el proceso permanente de construcción y cambio cultural (...) buscaría el cambio de prácticas e instituciones que, de una u otra manera, contribuyen a la producción, administración, renovación y reestructuración del sentido de las acciones sociales. Prácticas e instituciones desde donde se producen las significaciones que los sujetos otorgan a su experiencia, el sentido de identidad y desde donde se regulan y estructuran las formas en que los sujetos dan sentido a su realidad (...) siempre se busca cambiar los sistemas referenciales culturales o de consciencia, desde relaciones humanas de dialogo. (Alfaro, como se citó en Carrasco Bahamonde, 2013, p. 16).

A partir de esto, podemos comentar que la intervención social busca una transformación del ambiente, por medio de la reflexión activa de las personas; esto implica que la comunidad tenga la capacidad de verse a sí misma y analizar sus situaciones, con el fin de modificar o crear instituciones que promuevan el cambio social y la acción ciudadana sobre su comunidad. En este mismo sentido, Wiesenfeld (1994) plantea la intervención, más puntualmente, hacia la comunidad,

(...) Las intervenciones en comunidades, desde la perspectiva de la PSC, están orientadas por las nociones de cambio social a través de la concientización y subsecuente participación de las comunidades en la solución de sus problemas. Este proceso requiere que la comunidad acceda a recursos materiales y psicológicos, y adquiera a través de ellos un mayor control sobre su ambiente. (p. 34).

De lo anterior, se puede intuir que el cambio social es posible siempre y cuando la comunidad esté dispuesta a participar activamente de lo que acontece en la misma, y además promuevan la resolución de los problemas que surjan al interior de la comunidad. Este cambio de paradigma, sobre el cual la capacidad de cambio está en los integrantes y no en el psicólogo, nos da paso para mencionar a una figura muy influyente dentro de la Psicología Comunitaria en Estados Unidos, este es Rappaport, el cual aportó un concepto que es uno de los objetivos de la intervención en la Psicología Comunitaria, entrando entonces al tema del *empoderamiento*, definido como "un proceso, un mecanismo, en el cual personas, organizaciones y comunidades obtienen el poder sobre sus asuntos. Consecuentemente, el empoderamiento lucirá diferente en su contenido manifestado para personas diferentes" (Rappaport, 1987, p. 122). Esta acción generará un cambio en la perspectiva de las personas, con respecto al poder que tienen sobre su ambiente, transformando así la realidad de la comunidad. Para ampliar más este término, Rappaport (1987) también nos ilustra sobre el

tema, al mencionar que “el empoderamiento transite tanto el sentido psicológico del poder personal y los derechos legales. Eso es un constructo multinivel aplicado a ciudadanos individuales como también a organizaciones y vecindarios; sugiere el estudio de las personas en contexto” (p. 121).

Por otra parte, se toma en cuenta el hecho de que los seres humanos tenemos la necesidad de identificarnos con algo, en este caso con la comunidad, la cual creará un gran impacto en la personalidad del sujeto. En la comunidad, el sujeto encuentra seguridad y confianza, siendo también un agente de cambio dentro de esta, con lo que podrá afianzar su sentimiento de pertenencia; a lo anterior se le denomina como *sentido de comunidad*, la cual crea *inclusión social*; este término se explica en las palabras de Montenegro, Rodríguez y Pujol (2014), quienes indican que “La inclusión social es comprendida como un proceso de carácter individual, adaptativo y en soledad, en donde se ponen en juego las propias capacidades para el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el contexto social” (p. 34).

Todo esto creará “personas en comunidad”, que promueven el desarrollo conjunto, a partir de los principios de fraternidad, igualdad y libertad. La fraternidad se refiere al desarrollo social efectivo, la igualdad a los recursos para el crecimiento y desarrollo, y la libertad a las oportunidades para el desarrollo individual (Wiesenfeld, 1994. p. 22).

## *Psicología Comunitaria en Colombia*

La Psicología Comunitaria Colombiana puede considerarse desde su contexto histórico inicial, esto debido a que, a pesar de ser un campo recientemente descubierto, sus bases datan de periodos que marcaron el desarrollo de Colombia. Calad (2006) dice que “Los terratenientes y gamonales construyeron una Colombia formal, constitucionalista, gramatical y legalista, que alardea de toda la escenografía de la nación moderna, y se describe en la prensa internacional como el país más democrático de América Latina” (p. 4). A pesar de que hay historia comunitaria, es bien conocido que esta área no ha sido estudiada en profundidad por psicólogos colombianos, como si lo ha sido por otros de categoría extranjera; algo de lo anterior, puede evidenciarse en Ardila (1993), “Dan ganas de sentarse a llorar después de revisar el estado de la psicología comunitaria presentada en el principal libro de consulta titulado La Psicología en Colombia” (p. 573); ello porque surge la necesidad de conocer el propio contexto comunitario desde los colombianos; hay un requerimiento necesario, por parte del área promulgada, de ser estudiada por los agentes nacionales, donde se promueva la profundización de la Psicología Comunitaria en Colombia, así como ser un campo social que,

(...) tiene que dejar de ser ciencia de la inmediatez, para que sus teorías superen el corto alcance que hasta ahora la ha signado; para ello, necesita transformar al tiempo, de limitación no controlada o semicontrolada y a veces ignorada, en variables específicas y básicas de su investigación. (Montero, como se citó en Díaz, 2001, p. 3).

De otro lado, según Mankeliunas (como se citó en Calad, 2006),

1948 (...) fue el año en que se inició el primer programa de formación profesional en psicología, ofrecido por el Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional de Colombia, y el año en que se produce el asesinato del líder Jorge Eliécer Gaitán. La primera década de formación de psicólogos coincide con el proceso psicosocial conocido como "La Violencia en Colombia", y con el desarrollo de experiencias comunitarias desde las cuales emergieron los primeros fundamentos de la Investigación–Acción–Participativa. (p. 2).

Más adelante, se consideran los avances que se han publicado recientemente como de gran valor, ya que se debe tener en cuenta que Ardila (como se citó en Calad, 2006), comenta que, "La Psicología Social, como otras especialidades, experimentó un fuerte crecimiento a raíz de la apertura en el país, durante la década de los años 70, de nuevos centros de formación" (p. 8), en los que el desarrollo del campo comunitario ascendió, en cuanto a conocimientos teóricos que promueven los pro del conocimiento de la PC; lo anterior, debido a que en el ámbito nacional se produjo un desarrollo marcado de la economía, guerra del narcotráfico y reforma constitucional, eventos determinantes en la consolidación del campo comunitario.

Por su parte, en la Psicología Comunitaria, en Colombia, sólo se conocen, por su nivel de difusión, los planteamientos de Nieto (como se citó en Díaz, 2001), "por lo que se requiere profundizar esta reconstrucción histórica que nos permita precisar de dónde venimos, dónde estamos y para dónde vamos" (p. 2), para así contextualizar los individuos de lo que surja en la dinámica comunitaria, logrando que se empoderen de la realidad social y propendan por la transformación de la comunidad. Asimismo, en Colombia, son de igual relevancia los trabajos del sociólogo Orlando Fals Borda (1959), quien en su obra, sienta las bases para una praxis renovadora de las ciencias sociales y del rol de los y las investigaciones sociales. Igualmente, la educación popular planteaba nuevas formas de intervención social, siempre mediadas por la comunidad, ya que como lo han señalado Freire (1974), Barreiro (1974), entre otros, se trata de un proceso realizado por y con los miembros de un grupo, en función de sus intereses y necesidades.

## *Psicología comunitaria un avizoramiento entre los Estados Unidos y Latinoamérica*

Desde un avistamiento somero, se puede interpretar o visualizar a la psicología como esa fuente encargada de las necesidades de los individuos, la enfermedad y la salud mental. Aun así, debe instaurarse en esta un gran componente sobre su propia acción, el cual no nace con la psicología, pero es ineludible para su ascenso. Por ende, el individuo debe tomar un papel principal en la interpretación; para esto, dicho individuo debe construirse, a partir de sus experiencias; apropiarse de sus vivencias; configurar su historia; y desarrollarse como un ser activo, para sí mismo, como para los demás. El ser captado, da pie a que este individuo se transforme en un ente sensible, aligerarse de cargas y así reconocer el significado y los sentidos de la interacción. Siendo esta la tarea

de otras áreas de estudio, la psicología la toma como propia y la desarrolla de tal manera que se conforma una nueva psicología, una que trabaja “con y para la comunidad” (Montero, 1994). Por tanto, se dará paso a encuadrar los inicios de esta nueva psicología, la psicología comunitaria. “La conferencia de Swampscott, Massachussetts (Conference on the Education of Psychologists for Community Mental Health), celebrada en 1965” (Montero, 1994, p. 3), fue el primer momento de estructuración de la psicología comunitaria en los Estados Unidos, y además, “a partir de la cual se inician una serie de programas de acción, publicaciones que registran sus primeras definiciones y logros, y casi inmediatamente empiezan a dar cabida a cuestiones y dudas de orden teórico” (Montero, 1994, p. 3).

No obstante, los psicólogos comunitarios de los Estados Unidos y los Latinoamericanos, han establecido una conexión de enriquecimiento, ante la construcción de teoría, y en el aportar a su quehacer. Los psicólogos estadounidenses Newbrough y Kelly ofrecieron soporte a los programas de Psicología Comunitaria, establecidos en las universidades Latinoamericanas. Gracias a estas afinaciones entre los profesionales, se ha corroborado que la Psicología Comunitaria es todo un mundo de concordancias y discordancias, las cuales la hacen ser una psicología fina. Tanto su constructo de experiencias satisfactorias como sus experiencias de crisis, hacen que esta, entre en constante cambio, donde cabe todo lo que este dentro y fuera de la comunidad.

Si bien, la Psicología Comunitaria en Latinoamérica no tiene un momento inicial concreto, se puede abordar desde las necesidades de los profesionales de reorganizar su metodología inicial, la cual se enfocó entonces desde la comunidad; aunque se tomó la Psicología Social como base, en el trascurso del proceso se fue redefiniendo, tomando sus primeros constructos de psicología, antes mencionados, y añadiéndole ese contenido donde el individuo toma parte activa del proceso. Después de una oleada de teorías ajenas, que simultáneamente dieron las bases teóricas iniciales, se fueron definiendo algunas teorías

(Serrano-García, López y Rivera-Medina, 1992), tales como los de Serrano-García (1984) sobre la noción de empowerment (potenciación o fortalecimiento), los de Serrano García y López (en prensa) sobre una conceptualización diferente del poder (visto como una relación, no como un objeto), o los de Montero sobre la tensión entre mayorías y minorías activas con la consiguiente influencia social consciente e inconsciente en dos sentidos. (Montero, 1994, p. 6).

Las anteriores, fueron construcciones propias, mediante la exploración y experiencia que iba surgiendo en este reconocimiento de una nueva, pero intocable disciplina, donde el individuo iba a tomar un giro inesperado de su acción dentro de la comunidad; el visionarse como un agente interno, donde la resiliencia fuera uno de los primeros pilares de cambio, iba a aportar un modelo facilitador para aclarar las necesidades que surgen dentro de las comunidades, dando unas posibles soluciones a esas crisis que se emergían en su contexto, las cuales influían directamente al individuo y a su entorno.

## Consideraciones finales

Para concluir, hemos querido traer a colación al psicólogo y sacerdote jesuita Martín-Baro (1986), quien aportó a la Psicología Comunitaria y a la Psicología de la Liberación desde una visión crítica la sociedad Latinoamericana. En su texto *"Hacia una Psicología de la Liberación"*, deja explícitas las problemáticas de la praxis y la teoría que han surgido de la psicología, en relación con la comunidad.

En sus inicios, los psicólogos Latinoamericanos no construyeron su propia teoría, de manera que se apoyaron, para desarrollar su quehacer, en las teorías ya establecidas por Norteamérica.

La Psicología Latinoamericana lo que hizo fue volver su mirada al Big Brother, quien ya era respetado científica y socialmente, y a él pidió prestado su bagaje conceptual, metodológico y práctico, a la espera de poder negociar con las instancias sociales de cada país un status social equivalente al adquirido por los Norteamericanos. (Martín-Baro, 1986, p. 3).

Ante esto, se pudo visualizar el fracaso de la Psicología Comunitaria en Latinoamérica, al tratar de implementar teorías y técnicas, que no eran aptas para la población y las variables Latinoamericanas. Por tanto, el psicólogo comunitario debe hacer inicialmente una observación de la comunidad, y de acuerdo a esto realizar las técnicas correspondientes.

"la preocupación del científico social no debe cifrarse tanto en explicar el mundo cuanto en transformarlo" (Martín-Baro, 1986, p. 3), El psicólogo no debe imponerse ante la comunidad, pues éste debe tener siempre claro que su rol dentro de esta es el de facilitador, para que la misma comunidad sea quien tome sus propias decisiones al cambio. De tal manera, la función del psicólogo será de introyectar a la comunidad, la capacidad de resiliencia, evitando así la alienación. Es preciso aclarar que lo anterior corresponde explícitamente a la Psicología Comunitaria, ahora en la contemporaneidad se desarrolla una nueva disciplina, la cual abarca un enriquecimiento teórico y práctico los cuales se van complementando día a día, llamada Intervención Psicosocial. En Colombia hay grandes autores que han configurado y desarrollado el tema, tales como Amalio Blanco, Jesús Rodríguez y Álvaro Díaz. Siendo estos, grandes referentes en la Intervención Psicosocial de Latinoamérica.

# Referencias

- Alfaro, J. y Zambrano, A. (2009). Psicología comunitaria y políticas sociales en Chile. *Psicología & Sociedades*, 21(2), 275-282. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000200015>
- Ardila, R. (1993). *Psicología en Colombia. Contexto social e histórico* (1ª Ed). Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.
- Baro, M. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, (22), 219-231.
- Barreiro, J. (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. México: Siglo XXI.
- Calad, C. (2006). *Historia de la psicología comunitaria en Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Carrasco, D. (2013). Hacia una ontología del declinar. Aproximación ético-política a la Psicología Social Comunitaria. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 11(30), 13-36.
- Díaz, A (2001). Aportes para una historia de la psicología comunitaria en Colombia. *Revista Perspectivas en Psicología*, (4), 11-19.
- Erazo, M., Jiménez, M. y López, C. (2014). Empoderamiento y liderazgo femenino; su papel en la autogestión comunitaria en el corregimiento El Hormiguero–Valle del Cauca. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 149-157. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a11>
- Fals, B. (1959). *Acción comunal en una vereda colombiana*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (1974) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Montenegro, M., Rodríguez, A. y Pujol, J. (2014). La Psicología Social Comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea: De la reificación de lo común a la articulación de las diferencias. *Psicoperspectivas Individuo y sociedad*, 13(2), 32-43.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(003), 387-400.
- Montero, M. (1994). *Vidas Paralelas: Psicología Comunitaria en Latinoamérica y en Estados Unidos*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *Journal of Community Psychology*, (2), 121-148.
- Rueda, J. (1994) El psicólogo en la comunidad. *Anuario de Psicología*, (63), 235-243.
- Wiesenfeld, E. (1994). Paradigmas de la Psicología Social Comunitaria. En M. Montero (Comp.). *Psicología Social Comunitaria* (pp. 15-31). México: Universidad de Guadalajara.
- Wiesenfeld, E. (2014). La Psicología Social Comunitaria en América Latina: ¿Consolidación o crisis? *Psicoperspectivas*, 13(2) 6-18. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/357/346>
- Wiesenfeld, E. y Sánchez, E (2012). Participación, pobreza y políticas públicas: 3P que desafían la psicología ambiental comunitaria (el caso de los concejos comunales de Venezuela). *Psychosocial Intervention*, 21(3) 225-243. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242014000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242014000200002&script=sci_arttext)
- Winkler, M., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2012). "Lo ético es transversal y cotidiano": dimensiones éticas en la formación y práctica en psicología comunitaria. *Acta bioethica*, 18(2), 237-245. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-569X2012000200012&lng=es&tlng=e.%2010.4067/S1726-569X2012000200012](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2012000200012&lng=es&tlng=e.%2010.4067/S1726-569X2012000200012)

# Vida en pareja: ¡porque te quiero te maltrato!<sup>1</sup>

## Forma de citar este artículo en APA:

Bedoya Velásquez, J., Dávila Vélez, S., Tapias Uribe y S. M., Salazar Ríos, Y. (2016). Vida en pareja: ¡porque te quiero te maltrato! *Revista Poiésis*, 203-211.

Juliana Bedoya Velásquez\*, Sandra Milena Dávila Vélez\*\*, Sandra Milena Tapias Uribe\*\*\*, Yuliana Salazar Ríos\*\*\*\*

## Resumen

El siguiente artículo es de carácter reflexivo, y su fin es identificar y conocer los diferentes tipos de maltrato que se presentan en las relaciones de pareja, cómo esto afecta nuestra sociedad, en qué niveles socioeconómicos hace presencia, qué género es más vulnerable en sufrir estas conductas agresivas, y cuáles son las principales causas que genera este comportamiento, todo con el fin de tener una mirada más amplia de lo que se está viviendo, y cómo, a través del tiempo, se ha convertido en un fenómeno social.

## Palabras clave:

Maltrato, Violencia, Relaciones de pareja, Conflicto.

## Abstract

This text is a reflective article which tries to identify the different types of abuse in relationships, how it affects society, the socioeconomic classes that portray the highest numbers of abuse, which gender is more vulnerable to these aggressive behaviors and the main causes behind them. In order to broaden the perspective of this situation this has through time become a social phenomenon.

## Keywords:

Abuse, Violence, Relationships, Conflict.

<sup>1</sup> Texto leído en el marco de la versión XXXII de la lectura de ensayos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. El presente ejercicio escritural se enmarca en el curso electivo "Voz, Palabra y Escritura", orientado por el docente investigador Alexander Rodríguez Bustamante.

\* Estudiante del octavo semestre del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó.  
Contacto: juliana.bedoyave@amigo.edu.co

\*\* Estudiante del sexto semestre del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó.  
Contacto: sandra.davilave@amigo.edu.co

\*\*\* Estudiante de octavo semestre del Programa de psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó.  
Contacto: Sandra.tapiasur@amigo.edu.co

\*\*\*\* Estudiante de octavo semestre del Programa de psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó.  
Contacto: yuliana.salazarri@amigo.edu.co

Las relaciones de pareja no son las mismas de ayer; hay circunstancias (educación, cultura, creencias entre otras) y contextos que las van cambiando conforme al tiempo; pero existen situaciones que permanecen de una forma universal; ¿a qué nos referimos? Al maltrato; sí, el maltrato como una forma de relacionarse con el otro para establecer un control; el maltrato como una forma de tener poder y autoridad sobre alguien; este maltrato o violencia se ha evidenciado a través de los tiempos, aunque no fuese muy notorio en algunas décadas atrás, debido a que las parejas solían, o suelen, crear una falsa imagen a sus cercanos para hacer ver su hogar como un remanso de amor; pero los estudios, indagaciones y demandas de parejas han empezado a evidenciar que se dan varias clases y tipos de violencia intrafamiliar, afectando principalmente a las mujeres.

Cuando hablamos de relación de pareja, suponemos que está basada en la confianza, en el amor y sobre todo en el respeto, pero esta percepción ha cambiado notoriamente, y hoy podemos decir que la violencia, en las relaciones de pareja, se han convertido en algo “normal”; son muchos los casos que se presentan con este tipo de conductas agresivas, situaciones que generan un silencio profundo en la o el agredido, en cualquiera de sus estados (física, psicológica, emocional, económica, entre otras); pero, es aquí donde nos preguntamos, ¿por qué el silencio?, ¿por qué se da el maltrato? ¿qué está pasando en las relaciones para tener este tipo de conductas? pues bien, he aquí una posible respuesta, la sociedad está condicionada por un ritmo acelerado de vida, el afán del día a día afectan el tiempo y la calidad de tiempo que se le regala al otro; el cumplimiento a múltiples compromisos acrecientan los niveles de estrés, lo que conlleva a que se deterioren las relaciones y se creen inseguridades de uno o ambos individuos, todo porque no existe mucho tiempo para compartir, de la forma que se quiere, la vida con el otro, y cuando se cuenta con ello, se busca mostrar cuánto es el amor, con una estructura de poder, que pondrá en marcha las riendas del hogar; esta relación de sentirnos más que el otro, sin darnos cuenta, hace que se pierda el verdadero fin de la convivencia marital o conyugal: *la ayuda al crecimiento, la construcción y realización del ser y de cada individuo, a través de la pareja*, donde logros del uno y del otro fortalecen los lazos de amor.

Así las cosas, cuando se van dejando a un lado los detalles, las expresiones de cariño, admiración y respeto, se van haciendo grietas que terminan por generar, distanciamiento, lo que tarde o temprano estalla con una separación, y trae consigo una infinidad de choques emocionales y hasta sentimentales para cada miembro de la familia; los auto cuestionamientos, el hallar culpables y encontrar motivos para seguir viviendo, se vuelven una tarea de días, meses y hasta años.

Para concluir, es lógico comprender que en las relaciones de pareja se necesita de una comunicación más acertada y efectiva, una confianza más fortalecida y un amor más humano, un amor no banal ni placentero, sino un amor más entregado, dispuesto a dar y darse; las relaciones fracasan en el intento de ser uno solo, porque el dejar de ser yo, para ser parte del otro, genera egoísmos y antepone mi YO, con un egocentrismo que ocasiona rupturas y hace que nunca el otro tenga cabida en mí; es ahí donde se teje la estructura de poder, lo que generará violencia si este poder no se asume con cualidades de un líder sano, un líder que motive, invite y promueva formas de convivir armónicas entre sus miembros.

Las relaciones de pareja se sumergen en conflictos y agresiones físicas y/o verbales cuando la rutina y el acelere de la vida se vuelven aliados, y convierten cada espacio y cada encuentro en momentos de reclamos y juzgamientos, que hacen que la autoestima y el amor propio terminen por convertirse en miedos que conllevan a hacer lo que el otro quiere.

En el cuadro 1, se validan algunas fichas bibliográficas, donde diferentes autores dan su aporte acerca del maltrato de parejas; además, se hace hincapié en la violencia de género y algunos tipos de maltrato que se evidencian en la contemporaneidad.

**Cuadro 1** Los autores hablan

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
Fernando Rubio-Garay; Miguel Ángel Carrasco; Pedro Javier Amor; María Angeles López González (2015)	<p>“En este trabajo se realiza una revisión crítica de las variables asociadas a la violencia en las relaciones de noviazgo de los adolescentes. Se han identificado más de 30 variables y se han agrupado en función de su papel precipitante, facilitador, modulador o inhibidor de las agresiones y de la victimización. Aunque muchas de estas variables se han relacionado consistentemente tanto con la violencia cometida como con la violencia sufrida, otras generan controversia por su relación poco consistente con este tipo de violencia, entre ellas, el sexo, el origen étnico, el lugar de residencia, la estructura familiar, el estatus socioeconómico o la exposición a videojuegos y medios de comunicación con contenido violento. La delimitación de los factores de riesgo de violencia y un mayor conocimiento de la función que desempeñan resultan fundamentales para la implementación de programas de prevención en entornos educativos, así como para aumentar la eficacia y la efectividad de los ya existentes” (p. 47).</p>	<p>Violencia en el noviazgo- Agresión en parejas adolescentes- Victimización en parejas adolescentes- Adolescentes- Factores de riesgo- Variables asociadas</p>	<p>En las relaciones de pareja se presentan situaciones de violencia; en algunos casos una de las 2 partes posee atributos superiores al otro, bien sea una mayor escolaridad, estatus económico, entre otros; esto se puede desencadenar en maltrato de tipo psicológico, siendo este tan solo una de las modalidades de maltrato que encontramos en las relaciones de pareja. Además, pueden verse inmersos en un círculo vicioso negativo en el que se victimiza una de las partes quien tolera este tipo de conductas pacientemente, y el victimario tiene empoderamiento total de la otra persona.</p>
Esther Álvarez López; Carolina Brito; Karin Arbach; Antonio Andrés Pueyo. (2010)	<p>“La violencia contra la pareja (VCP) es fuente de malestar en la mujer que la sufre y a menudo se traduce en problemas somáticos, sociales y/o psicológicos. Los profesionales que trabajan en el ámbito de la salud frecuentemente atienden a estas mujeres en su práctica clínica, por lo que juegan un papel relevante en la detección y atención de la VCP. Este estudio explora la práctica de la detección mediante una encuesta administrada a una muestra de 346 profesionales de la medicina, psiquiatría y psicología de Cataluña. Se analiza su opinión sobre la detección, los métodos que emplean, las actuaciones que realizan y las dificultades con que se encuentran. Los resultados sugieren que la mayoría de los profesionales se encuentran con casos de VCP. Aunque consideran que la detección forma parte de sus funciones y exploran la VCP, no suelen hacerlo de forma rutinaria ni pautada” (p. 31).</p>	<p>Violencia contra la pareja–detección, víctimas–estudio descriptivo mediante encuesta.</p>	<p>La mujer que es víctima de maltrato por parte de su pareja tiene una alta predisposición a que su cuerpo somatice, debido al sufrimiento emocional; además, puede repercutir tanto psicológicamente como socialmente.</p>

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
José Moral de la Rubia y Fuensanta López Rosales. (2013)	<p>“Esta investigación tuvo como objetivos: 1) contrastar diferencias entre hombres y mujeres en el conformismo hacia premisas socioculturales y en la frecuencia autorreportada de violencia en la pareja, y 2) estudiar la relación entre ambas variables. Los cuestionarios de Premisas Histórico-Socioculturales (Díaz-Guerrero, 2003) y Violencia en la Pareja (Vargas, 2008) fueron aplicados a una muestra no probabilística de 223 mujeres y 177 hombres con pareja heterosexual; 48.5% estaban casados o unión libre y 51.5% eran novios. Se observó mayor machismo y consentimiento con los aspectos tradicionales de género en los hombres. Los promedios de violencia ejercida fueron equivalentes entre ambos sexos. Los hombres reportaron recibir significativamente más violencia de sus parejas. En el hombre la violencia femenina, sobre todo por aspectos de machismo masculino, genera reacción violenta, especialmente si hay mayor consentimiento con aspectos tradicionales de género (justificación ideológica). En mujeres la violencia masculina produce una reacción violenta con menor frecuencia, pero su respuesta a la misma genera el círculo de violencia, en el cual los valores machistas de la mujer contribuyen a crear situaciones de conflicto. Así la cultura machista genera violencia. Se sugiere persistir en el cambio de valores para la prevención de la violencia en la pareja” (p. 47).</p>	Machismo-violencia de pareja-cultura machista	Actualmente se sigue evidenciando como la cultura del machismo está prevaleciendo en nuestra sociedad; viéndose reflejada en el trato que le dan los hombres a las mujeres, muchas de estas se ven inmersas desde la niñez en un papel pasivo ante situaciones de violencia.
Lilia Susana Carmona García; Betsabé Doperto Carmona; Sandra Corral Hdez; Raymundo Villalobos G; y Siboney López L. (2005)	<p>“El Objetivo fue Identificar la incidencia y prevalencia de la violencia contra la mujer tanto física como psicológica y sexual ejercida por su pareja dentro del ámbito universitario. Diseño no experimental, exploratorio y descriptivo. Muestra: 538 mujeres estudiantes de la Universidad Autónoma de ciudad Juárez, entre 17 y 50 años de edad. Con pareja, incluyendo nivel curricular y socioeconómico, religión y tipo y antigüedad en la relación. Resultados: El 94% de las mujeres, han sufrido por lo menos alguna vez violencia en sus diferentes tipos, en sus relaciones de pareja. 4 de cada 10 mujeres han sufrido violencia física por lo menos alguna vez. 4 de cada 10 mujeres han vivido maltrato sexual por lo menos alguna vez y 9 de cada 10 mujeres han vivido violencia psicológica por lo menos alguna vez. Caracterizándose por burlas, insultos, espiarlas, chantajearlas, mentirles, ridiculizarlas, controlarlas, Compararlas con otras mujeres descalificándolas, ofendiendo verbalmente a su familia, mordeduras, cachetadas, empujones, someterlas físicamente, obligarlas a practicar diferentes posiciones en el acto sexual, relaciones sexuales dolorosas, forzarlas a tener relaciones sexuales en lugares públicos, obligarle a cumplir fantasías sexuales de su pareja, prohibirles usar anticonceptivos, mostrar enojo al pedir protección, tocar su cuerpo sin su permiso” (p. 248).</p>	Violencia – maltrato – relación de pareja – sometimiento	En las parejas jóvenes se ve una alta prevalencia de maltrato contra la mujer; tanto físico, sexual y psicológico. En algunos casos exigiéndole tener relaciones sexuales sin protección alguna; o chantajeándolas que las dejan si no hace lo que ellos desean.

**Fuente:** cuadro realizado por las articulistas.

Podemos evidenciar en cada uno de los autores citados en el cuadro 1, la representación social del machismo en nuestra sociedad, donde no solo se presentan conductas violentas por parte del hombre, sino que la mujer asume una actitud sumisa frente al maltrato ejercido por su pareja, validando este hecho.

## *Del amor al desencanto*

Una relación amorosa empieza con la chispa, el encanto, la magia y toda esa adrenalina que invade cada partícula de la persona enamorada, ese frenesí del cual no se quiere escapar y la persona desea estar prisionero (a) indefinidamente. Esto es el amor romántico, una etapa en la vida de la pareja que no durará para siempre, pero muchos enamorados inexpertos ven este sentimiento inicial como una fuente inagotable, y ese mundo de sensaciones como la única base de lo que se está construyendo; por ende se excluyen todos los demás elementos, ¡solo existe la magia y el encanto!

Muchos autores han hablado de las etapas en la vida de pareja, y la mayoría coinciden en que definitivamente la primera es la más encantadora, porque es bastante novedosa (eros) y está cargada de adrenalina; en la segunda etapa (filia) se habla de un amor más maduro, y termina con una tercera etapa (ágape), cuya característica es ser un amor incondicional que reúne mayores atributos que las dos etapas anteriores. Una de las grandes crisis en la pareja, viene cuando se termina la etapa erótica e inicia la segunda etapa; viene un amor más maduro donde las dos partes deben sentirse a gusto en una relación que ya no está totalmente inmersa en el país de las maravillas, y esto puede llevar a la crisis, que finalmente fortalece o termina dicha relación. En este sentido, Freidberg (2010) argumenta que:

Se ha dicho que el origen del matrimonio nace por una necesidad práctica de resolver problemas cotidianos. Sin embargo, en Occidente, después de casi veinte siglos se habla del amor romántico como condicionante principal de la vida marital, y de la fidelidad monogámica como prueba del amor conyugal. (p. 14).

Al final de esta primera etapa, nos encontramos con la princesa convertida en cenicienta, y el príncipe ya es un sapo; entonces, ¿cómo encontrar la mejor respuesta a esta situación? El mundo relacional que ha tejido la pareja, puede desencadenar la terminación de la relación o el divorcio, en otros casos, menos favorables, se evidencian conductas de maltrato, porque ¡ya hay más confianza y puedo maltratarte!, lo cual no es muy habitual al inicio de la relación, teniendo en cuenta que la pareja está inmersa en la tarea de enamorar al otro. Según Freidberg (2010):

En términos generales, una relación suficientemente buena es aquella en la que, habiendo pasado la etapa de expectativas idealizadas, se llega a una percepción clara del otro y que llena las “narrativas”, expectativas o imágenes de ambos individuos en la mayor parte de los puntos importantes, dándoles una sensación de satisfacción relativa y de sentirse “a gusto o en casa” con su pareja, hasta que surgen etapas o situaciones que

pueden inducir algún tipo de crisis en la cual se da un reacomodo y en la que se cambian las demandas y las expectativas hasta lograr una nueva meseta de satisfacción relativa. (p. 19).

## *Idealización del amor*

En las primeras relaciones de pareja es donde se forman las ideas de lo que es un noviazgo; por esto, se debe educar de una forma asertiva a los adolescentes de lo que realmente se puede esperar de este; debido a que hay muchas creencias de que entre más te celen o controlen tú vida, es porque más te quieren y esto puede repercutir en relaciones tóxicas en la edad adulta. Soldevila, Domínguez, Giordano, Fuentes & Consolini (como se citó en Pazos, Delgado y Gómez, 2014), indican que:

Es preciso tener en cuenta que uno de los aspectos que aumenta la invisibilización de la violencia durante el noviazgo es la idealización que adolescentes y jóvenes realizan de las conductas violentas, con base en el “amor romántico”, y la justificación y el hecho de quitarle importancia a comportamientos violentos como son los celos, el control obsesivo, etcétera. (p. 149).

Además, los adolescentes inician su vida sexual a muy temprana edad, lo que puede ser uno de los escenarios donde comienza el maltrato hacia la mujer; debido a que se sienten dueños de su pareja, y esta debe ser complaciente. La agresión no es solo física, la coerción sexual también es muy frecuente y esta se realiza mediante chantajes, amenaza de ruptura, manipulación o utilizando la fuerza (gritos, insultos, empujones); este tipo de comportamientos, que emplean los agresores, suelen ser vistos por la víctima como conductas pasajeras, mas no violentas. En este punto, es importante tener en cuenta la definición de agresión sexual que ofrecen DeGue y DiLillo (como se citó en Hernández y González 2009):

Las más restrictivas abarcan únicamente las formas de agresión más evidentes y extremas; las más amplias incluyen también formas sutiles, que no implican el uso de fuerza física (chantaje, insistencia verbal, amenaza de ruptura...). Para estas últimas, sin embargo, algunos investigadores reservan el término coerción sexual, que arrastra también cierta imprecisión. (p. 11).

Existen muchas creencias acerca de la violencia de género, puesto que se considera que, entre menor nivel educativo o económico, mayor es la probabilidad de abuso por parte de su pareja; y no siempre ocurre de este modo, debido a que todas las mujeres están expuestas a que esto ocurra, sin importar su condición social, económica y educativa. Según Melgar y Valls (2010):

La descripción que en ocasiones se ha realizado sobre la violencia de género no siempre se ha correspondido con la realidad, dando como resultado lo que se ha denominado “mitos de la violencia de género”, es decir, afirmaciones que centran el problema en

factores concretos, como la edad de las víctimas o su nivel educativo, invisibilizando muchas otras circunstancias bajo las cuales también existe violencia de género. Por lo tanto, reducen la problemática respecto a la realidad que realmente abarca. (p. 151).

Se debe tener presente que las pautas de crianza y el acompañamiento de los padres en el ciclo vital es determinante en cada persona, debido a que es allí donde se fortalece la personalidad; de no ser así pueden optar por comportamientos socialmente inapropiados, como la agresividad, poca tolerancia a la frustración e inestabilidad emocional. Archer, Fernández-Fuertes & Thanzami (2010); Fernández-González et al. (2013); González-Ortega et al. (2008), (como se citó en Pazos et al. 2014) manifiestan que,

Igualmente, han sido destacadas una serie de características de personalidad, como la impulsividad, la irascibilidad, la rigidez, la desconfianza y una baja tolerancia a la frustración, como factores intrapersonales que hacen más probable la adopción de conductas violentas por parte del agresor. (p. 150).

## “De mil maneras me maltratas”

A lo largo de la historia, y en todos los contextos socioeconómicos, se ha evidenciado, en las relaciones de pareja, el fenómeno del maltrato; para simplificar, podemos decir de lo anterior que se trata de una situación de poder, en la que hay un solo maltratador, o cada uno de los integrantes de este binomio ejerce dicho el rol simultáneamente; es decir, ambos son los maltratadores de esta relación.

Entonces ¿Quién maltrata a quién?, en cuanto al género se puede decir que tanto el hombre como la mujer ejerce maltrato sobre su pareja; no obstante, en nuestra sociedad contemporánea, se piensa que el maltrato es solo físico, toda vez que este es más explícito, desconociendo en muchas ocasiones que existen otras clases de maltratos, y cuya manifestación sintomática, de aquellas personas quienes lo padecen, pasa desapercibido. El maltrato es más frecuente y significativo en mujeres que en hombres, y se puede dar de muchas maneras, entre las que tenemos el psicológico, el físico, el emocional, el sexual, el económico y el negligente (Rey-Anacona, 2013, p. 143).

Para ilustrar mejor, Rey-Anacona (2013) define los tipos de maltrato así:

*Maltrato físico.* Cualquier acto dirigido al cuerpo de la persona, que produce daño o dolor sobre la misma (golpes, patadas, cachetadas, pellizcos, intento de estrangulamiento, etc.).

*Maltrato psicológico.* Cualquier acción dirigida a: a) controlar, restringir los movimientos o vigilar a la otra persona; b) aislarla socialmente; c) desvalorizarla, denigrarla, humillarla o hacerla sentir mal consigo misma; d) hacer que otros se pongan en su contra, acusarla falsamente o culparla por circunstancias negativas; e) obligarla a ir en contra de la ley o de sus creencias morales y/o religiosas o f) destruir su confianza en sí misma o en la pareja.

*Maltrato emocional.* Cualquier acto de naturaleza verbal o no verbal que provoca intencionalmente en la víctima una reacción de ansiedad, temor o miedo, como las intimidaciones y las amenazas; incluye los actos de violencia dirigidos a un familiar o a un conocido de la víctima, a sus bienes o hacia el agresor mismo, realizados con el mismo fin.

*Maltrato sexual.* Cualquier acto obligado, no consentido por la víctima, dirigido a satisfacer necesidades o deseos sexuales del victimario.

*Maltrato económico.* Forzar a la otra persona a depender económicamente del agresor, no dejándola trabajar o por otros medios; ejercer control sobre los recursos financieros de la víctima o explotarla económicamente.

*Negligencia.* No proporcionar (o no hacerlo debidamente) recursos financieros o materiales, información o servicios a la pareja, a pesar de que el agresor está obligado legalmente a hacerlo; no brindar ayuda económica o material a la pareja cuando ésta lo necesitaba y el victimario estaba en capacidad de hacerlo o no advertir a la pareja sobre algún peligro para su integridad física o psicológica. (pp. 145-146).

Ahora bien, se puede observar que existen diversos tipos de maltratos, y para aquellas personas enamoradas, suele ocurrir que no se dan cuenta que son víctimas, porque en la relación de pareja se presentan comportamientos de amor, y a la vez maltrato, siendo esto para el sujeto confuso y complicado el comprender esta situación, sintiéndose la mayoría de veces culpable e inmerso en un círculo vicioso, sin saber cómo salir de este.

## Consideraciones Finales

Se pudo evidenciar, mediante diferentes artículos, que es muy común el maltrato hacia la pareja, ya sea psicológico, físico, emocional, sexual, económico y negligente; esto se debe en muchos casos por la cultura machista, la cual aún se encuentra latente en nuestro medio; en algunos casos la persona maltratada se encuentra en un laberinto de emociones sin saber darle una solución inmediata a su problemática, quizás por dependencia económica, emocional o de otro tipo, viéndose inmersa en una situación sin salida.

Otra de las posibles causas por las que se manifiesta el maltrato, es por las pautas de crianza a nivel individual, debido a que esta suele verse reflejada en la edad adulta.

Finalmente, en cuanto a la etapa inicial de la relación de pareja, se experimentan las primeras emociones, y la pasión está en su mayor grado. El conflicto llega después de superada la misma, donde ya no se idealiza a la persona amada, debido a que esta se empieza a mostrar tal cual es con sus defectos, y esto va cambiando la dinámica de la relación.

# Referencias

- Álvarez-López, E., Brito, C., Arbach, K. y Pueyo, A. A. (2010). Detección de la Violencia contra la Pareja por profesionales de la salud. *Anuario de Psicología Jurídica*, 20, 31-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3150/315026299004.pdf>
- Carmona-García, L. S., Doporto-Carmona, B. Corral-Hdez S., Villalobos, R. y López, S. (2005). Violencia contra la mujer universitaria en las relaciones de pareja. *Revista Santiago*, 108. Recuperado de <http://www.bibliotecadegenero.com/content/violencia-contra-la-mujer-universitaria-en-las-relaciones-de-parejas>
- Freidberg, A. (2010). Poder y Conflicto en la Pareja. *Prometeo*, (60), 15-27.
- Hernández, E. y González R. (agosto, 2009). Coerción sexual, compromiso y violencia en las relaciones de pareja de los universitarios. *Escritos de Psicología*, 2(3), 40-47. Recuperado de [http://www.esritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol2num3/vol2num3\\_6.html](http://www.esritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol2num3/vol2num3_6.html)
- Melgar, P. y Valls, R. (2010). Estar enamorada de la persona que me maltrata. Socialización en las relaciones afectivas y sexuales de las mujeres víctimas de violencia de género. *Revista de Investigaciones de Intervención social*, 1(2), 149-161. Recuperado <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/11012/EstarEnamorada.pdf?sequence=1>
- Moral de la Rubia, J. y López Rosales, F. (2013). Premisas socioculturales y violencia en la pareja: diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIX (38), 47-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31629858004>
- Pazos, M., Delgado, A. O. y Gómez, Á. H. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v46n3/v46n3a02.pdf>
- Rey-Anaconda, C. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia Psicológica*, 31(2), 143-154. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v31n2/art01.pdf>
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., Amor, P. J. y López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25(1), 47-56. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1133074015000082>

# Terapia familiar sistémica en contextos de pobreza<sup>1</sup>

## Forma de citar este artículo en APA:

Sierra Gaviria, D., Caro Jaramillo, J., Rúa Gómez, J. D., Castro Gutiérrez, K. y Londoño Tejada, M. E. (2016). Terapia familiar sistémica en contextos de pobreza. *Revista Poiésis*, 212-224.

David Sierra Gaviria<sup>\*</sup>, Jennifer Caro Jaramillo<sup>\*\*</sup>, José David Rúa Gómez<sup>\*\*\*</sup>, Kevin Castro Gutiérrez<sup>\*\*\*\*</sup>, María Elena Londoño Tejada<sup>\*\*\*\*\*</sup>

## Resumen

Sin duda alguna, un par de páginas se han de quedar cortas a la hora de desglosar un poco sobre aquellos enfoques direccionados hacia el ser humano, desde lo individual, hasta su interacción en grupo y sociedad. Aun así, el presente artículo permite dar una mirada estructural y básica de lo que conlleva a la mención del concepto de Terapia Familiar Sistémica, en éste caso desarrollada en contextos de pobreza, básicamente en América Latina, y más específicamente en Colombia. A través de una contextualización estructurada de términos, ubicados en la raíz del tema principal, se pretende hacer un recorrido que vaya desde lo más sencillo, hasta lo más elaborado, para finalmente impregnar al lector, de una forma más clara y globalizada, de la ubicación y el universo que se constituye alrededor de la Terapia Familiar Sistémica, en los contextos de pobreza; su constitución, fundamento e importancia en nuestra sociedad.

## Palabras clave:

Terapia familiar, Terapia familiar sistémica, Contextos de pobreza, Holismo.

<sup>1</sup> Texto leído en el marco de la versión XXXII de la lectura de ensayos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. El presente ejercicio escritural se enmarca en el curso electivo "Voz, Palabra y Escritura", orientado por el docente investigador Alexander Rodríguez Bustamante.

<sup>\*</sup> Estudiante de octavo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: david.sierraga@amigo.edu.co

<sup>\*\*</sup> Estudiante de octavo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: jennifer.caroja@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*</sup> Estudiante de octavo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: jose.ruago@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*\*</sup> Estudiante de octavo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: kevin.castrogu@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Estudiante de octavo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: maria.londoñote@amigo.edu.co

## **Abstract**

Anyway a couple of pages will be short when we want to drill down a bit on those directed towards the human being approaches from the individual to his group interaction and society. Even so, this article can give a structural and basic look of what it takes to mention the concept of Systemic Family Therapy, developed in contexts of poverty, mainly in Latin America and more specifically in Colombia. Through a structured contextualization of terms, located in the root of the main theme it is to make a journey that goes from the simplest to the most elaborated, and finally imbue the reader of a clearer and globalized form of the location and the universe that is around the Systemic Family Therapy in contexts of poverty; its constitution, foundation and importance in our society.

## **Keywords:**

Family therapy, Systemic family therapy, Contexts of poverty, Holism.

Las sociedades modernas han avanzado rápidamente en el cambio de paradigmas religiosos, políticos y económicos, transformando las dinámicas relacionales y resignificando el concepto de familia. En la actualidad, la familia es, sin duda alguna, la institución de valores por excelencia; es concebida como núcleo principal y primario, encontrándose desde sus albores ligada a la sociedad, tal y como la conocemos. En este sentido, vale remitirnos a lo dicho por Morgan (como se citó en Friedrich, 1983), que pese a la antigüedad de su concepto de familia, aún tiene vigencia, pues plantea que “la familia es el elemento activo; nunca permanece estacionada, sino que pasa de una forma inferior a otra superior a medida que la sociedad evoluciona de un grado más bajo a otro más alto” (p. 39).

Es por esto que, la intención de este artículo es reflexionar sobre el estado actual de nuestra sociedad, a partir de la *constitución de familia en contextos de pobreza*, desde la perspectiva que ofrece la terapia familiar sistémica, entendiendo, de acuerdo con Cibanal (2006) que “la persona se encuentra inserta en un ‘sistema’ siendo los miembros de ese sistema interdependientes. Por tanto, un cambio en un miembro afecta todos los miembros del sistema” (p. 18). Además, es bien sabido que las familias colombianas no son ajenas a sufrir cambios y alteraciones en su jerarquía y dinámica familiar; de hecho, un gran número de estas se encuentra inmerso en contextos turbulentos, caracterizados por altos factores de riesgo y condiciones de vulnerabilidad que afectan las relaciones interpersonales y al sistema familiar en su totalidad; una de estas condiciones es la que describe Rozas (1999),

La familia en *pobreza dura* se encuentra atrapada en un laberinto social, donde a cada movimiento pareciera hundirse más y más. Los distintos actores que van conformando la familia, padre, madre, hijos, abuelos, amigos, presentan inhabilidades sociales que en distintos momentos les impiden salvar obstáculos fundamentales para su integración social. (p. 86).

Lo anterior, da lugar al cuestionamiento por el papel del psicólogo en la intervención de estas inhabilidades sociales; puesto que resulta inevitable no interrogar el quehacer psicológico en contextos delimitados por la pobreza; más, si se tiene en cuenta que el psicólogo es uno de los participantes llamados a intervenir este tipo de problemáticas sociales, desde lo disciplinario. Es por ello que, en el artículo, se propone encontrar en la terapia familiar sistémica una herramienta o estrategia que permita fortalecer y potencializar las habilidades comunicativas de las familias en contextos de pobreza, pues mediante estas habilidades “los miembros del sistema familiar organizan y regulan su interacción mediante procesos comunicativos digitales y analógicos, que definen relaciones de simetría y / o complementariedad” (Botella y Vilaregut, 2006, p. 4)

Por dichas razones, en el presente artículo se espera realizar un arqueológico documental por el concepto de pobreza, para facilitar una comprensión de las condiciones enmarcadas en este contexto, y del reto que representa, para las actuales intervenciones psicológicas en familia, lograr una transformación social, principalmente porque este es un campo olvidado que merece ser re explorado, y que puede proponer nuevos focos para la realización de una intervención que potencialice los recur-

sos de la familia en contexto de pobreza, como capital de desarrollo humano; teniendo en cuenta, además, que en Colombia, específicamente, los estudios en un campo que forma parte inherente de la estructura social, siguen siendo pocos e insuficientes para dar respuesta a esta demanda.

## *Contextualizando en lo sistémico*

Hablar de terapia familiar sistémica es referirnos a una serie de factores que se han desarrollado a lo largo y ancho de las terapias centradas en familia, psicología comunitaria, trabajo social y psicoterapia en el individuo; al igual que muchas otros métodos y factores que surgen a raíz de un trabajo interdisciplinario transparente, comprometido e investigativo, y que se han fundido para constituir un método de intervención, que si bien no se define como algo supremamente brillante y profético, se puede mencionar como un paso firme sobre los trabajos de terapia y sociedad. No es un secreto aseverar que la terapia familiar sistémica aborda un poco de mucho, o un poco de todo; pasando por elementos que van desde el holismo (un término que abunda mucho en el discurso filosófico y Gestáltico), hasta comportamiento, conducta (conceptos básicos de la psicología conductual y enfoque educativo) e interacción social (constructo esencial de la psicología social y psicología social comunitaria).

Entonces, la terapia familiar sistémica es un proceso efectuado con los implicados y para los implicados; en el que todos aportan, todos construyen y se direcciona a que las soluciones sean productoras de soluciones, y no a soluciones estáticas, momentáneas e inamovibles; pues es casi innecesario aplicar un muro de contención a una fuerza inquieta y cambiante, como lo es el hombre en toda su composición y todo su esplendor, y mucho menos a un organismo tan dinámico y conjunto como lo es la familia. Es indispensable e idóneo, observar el constructo familiar como una organización que produce, y menos como un grupo que deshace, pues si bien hay dificultades que van desde lo individual, hasta lo grupal y funcional, así mismo pueden surgir aquellas fortalezas y herramientas que contribuyan a un mayor progreso, y finalmente una notable calidad de vida; ya que, como cuerpos energéticos de conflictos, la lógica se ubica en el desarrollo, a través del conflicto y la interacción. Por otra parte, y no menos importante, es esencial que cada integrante implicado en los procesos de familia y sociedad, dé cuenta del qué y el cómo de los fenómenos desarrollados en el contorno del conjunto, y las características fundamentales de su constructo, lo cual se puede lograr a través de métodos terapéuticos que permitan el desarrollo del discurso del protagonista, en tanto, como menciona Barbosa (2014), “las conversaciones terapéuticas, suelen generar reflexión a nivel individual, lo que facilita que las personas resignifiquen aspectos asociados a su identidad” (p. 53).

La terapia familiar sistémica nos permite abordar diferentes elementos en detalle; a través de ella, podemos extraer pequeñas piezas de un organismo grupal, sin llegar a fragmentarlo por completo, con el fin de irrumpir en aquello que causa un malestar, situación y/o problema, y establecer las estrategias de recepción, reconocimiento, afrontamiento y reparación. Como afirma Ortiz (2008) “Realizar un análisis individual contribuye a entender una posición, una situación determinada, pero lo más rápidamente posible se introduce esto en la totalidad del sistema y se trata de comprender

las *relaciones* de este sistema con aquellos que le rodean” (p. 47). Así pues, éste tipo de terapia, es un método que atraviesa y se inmiscuye entre lo micro y lo macro, y se permite la elaboración y promoción de soluciones desde los mismos.

Ahora bien, hasta éste punto es pertinente inferir sobre los elementos fundamentales de la terapia familiar sistémica, resaltando la estructura en familia desde lo unitario, hasta lo grupal; la cohesión y el engranaje funcional; las fortalezas y la capacidad, no sólo de reconocimiento y afrontamiento, sino también de resolución, valiéndose de herramientas que vienen desde la propia estructura, o la motivación a la búsqueda de aquellas que se encuentren por fuera de la misma; además de la importancia innata de la interdisciplinaria en un trabajo preciso y prudente.

Podemos agregar que, las familias, al igual que las organizaciones sociales, son un conjunto de redes de significados entrelazadas entre los miembros, con diversos componentes que interactúan, complementan y construyen los procesos del día. Es deber del profesional hacer un escaneo de todo el esqueleto que sostiene a estas organizaciones, y de ésta misma forma lograr que los protagonistas sean conscientes de lo anterior, para facilitar la observación del horizonte más apropiado, y la valoración de la posición que ocupa cada cuerpo, tanto propio como ajeno, como tal. Así mismo, como lo menciona Grandesso (2010), la comunidad como sistema lingüístico “es el tejido común en el cual las personas se reconocen a sí mismas y al otro como un semejante, en un lugar de pertenencia y de construcción de identidad” (p. 9). De esta manera, y sólo a través del acercamiento y entendimiento de las circunstancias que encierran, y así mismo se permean en una organización social, se podría pensar en que, desde una lógica simple, se van a generar respuestas mucho más pertinentes y apropiadas, tal y como lo afirma Barbosa (2014) “la forma más efectiva para interpretar y comprender una cultura y a las personas que la conforman, es por la vía de la comprensión de los significados, conceptos y símbolos” (p. 44).

En este orden de ideas, y como preámbulo de una profundización más efectiva al ideal del presente artículo, podemos finalizar mencionando lo que afirma Barbosa (2014), “En términos genéricos, la violencia es un fenómeno complejo, ya que contempla elementos biológicos, psicosociales, históricos y culturales por lo menos” (p. 44). Así mismo, la pobreza es un fenómeno complejo y estructurado en el que confluyen múltiples factores, por lo que es idóneo un método que permita dar una mirada compleja, estructurada, elaborada, minuciosa, interdisciplinaria y prudente.

### *Pobreza: una paradoja entre lo que conocemos y lo que aún no logramos entender*

La pobreza es una realidad con la que siempre estamos en contacto y a la cual, en diversas ocasiones, pasamos por alto; tal vez porque se ha transformado en la sombra de los países latinoamericanos y sus clases sociales. Discutir sobre pobreza es más difícil de lo que parece; pues, como lo menciona Altimir (1979) “No existe un marco teórico en el que se explique satisfactoriamente el síndrome en su totalidad” (pp. 3-4), ya que este fenómeno y sus consecuencias humanas, no pue-

den quedarse solamente en teorizaciones que apuntan a explicaciones individuales, pues resultaría imposible ignorar su naturaleza social, y el impacto que ha tenido en las últimas décadas. Además del hecho de que existe un problema de base en la distribución de los bienes sociales, y no parece haber una voluntad política enfocada en el tratamiento especial del *síndrome de la pobreza*, lo que lleva al cuestionamiento de la participación comunitaria en la actualidad y el funcionamiento del sistema democrático. En un principio se pensaba en la pobreza como un estadio del desarrollo que podría ser superado, en la medida de que los países subdesarrollados siguieran los modelos de los países primermundistas, pero sucedió todo lo contrario, el tiempo pasaba y la pobreza se intensificaba en las grandes masas, dando forma a múltiples condiciones que vulneraban los derechos fundamentales de sus habitantes, como el desplazamiento, pues particularmente,

En América latina, con las migraciones internas, el centro de gravedad de la pobreza se ha ido desplazando en alguna medida del campo a la ciudad; en la actualidad la pobreza urbana en la región es de considerable importancia y más generalizada que la rural. (Altimir, 1979, p. 3).

El desplazamiento forzado es una problemática común en nuestro país, sin mencionar muchas otras condiciones que impiden el desarrollo, el bienestar y la calidad de vida, así como el fácil acceso a oportunidades de manera equitativa. Realizar esta breve contextualización, acerca de la pobreza, es primordial en la comprensión y desarrollo del análisis familiar sistémico que nos interesa en el artículo; pues en este sentido, hablar de familia implica que abordemos una serie de factores múltiples que se conjugan e impregnan, de forma considerable, en el núcleo familiar. No sólo basta con hablar de interacción, individuo y lo que se gesta en la organización y funcionamiento de los mismos, también hay una lista casi interminable de elementos que aportan, de incontables maneras, en la cotidianeidad de los implicados en el conjunto. De ésta misma forma, y además de aquellos elementos que se permean a través del constructo familiar, es importante reconocer y recordar que cada miembro o integrante de la sociedad o de cualquier subgrupo, afronta y afrontará las situaciones de forma diferente y única; por lo que es indispensable dejar que la guía en el proceso de terapia familiar sistémica, sea el individuo, la familia y, en cierta medida, la sociedad, ya que, como afirma Agudelo (2006), "Cuando la unidad de intervención es la familia, ella se convierte en el principal recurso para el cambio" (p. 80).

Aunque la condición de pobreza es y ha sido muy común en la historia de nuestro país, es relevante considerar esta como uno de los factores importantes en el desarrollo de la familia y del ser. Ahora bien, hablar de pauperismo, es sin duda, en el imaginario de muchos, una de las falencias en materia de solución de conflictos dentro del sistema familiar, pero sería más apropiado resaltar las fortalezas que se propician, desarrollan y evidencian alrededor y desde la estructura de individuo y sociedad; pues, independientemente de la presencia de factores problema que interfieran en el desarrollo, el concepto y sentido de familia, en alguna o cierta medida, se ha de presentar, y consecutivamente, el deseo de un bienestar, que puede conducir a la búsqueda de soluciones o métodos de obtención. Y es allí, precisamente, en donde la terapia sistémica puede comenzar a ocupar un espacio importante, y apropiarse del elemento familiar, ya que como lo menciona Agudelo (2006),

“no interesa cómo surgieron los problemas ni cómo se mantienen, sino que se ocupa de cómo serán resueltos, focalizando la intervención en las posibilidades de la familia y no en sus falencias” (p. 76).

## *Terapia familiar sistémica y contextos de pobreza: una mirada reflexiva de lo básico a lo integrativo*

Por consiguiente, todo este conjunto de condiciones que se genera alrededor de la pobreza, descrito anteriormente, y muy característico del contexto colombiano, demanda la inclusión de un elemento diferencial en las propuestas de intervención, que permita lograr un impacto real en esos contextos, donde la intervención de las instituciones estatales es insuficiente, frente a las demandas de esta población vulnerada y excluida, como consecuencia de la desigualdad, e incluso del conflicto.

Como lo afirman Terranova, Acevedo y Rojano (2014) “La exposición crónica a ambientes psicológicamente tóxicos ha sido asociada con desesperanza, hostilidad, resentimientos, miedos y aislamiento social” (p. 310), como producto de la historicidad de estas vivencias, que parecen perpetuarse en el tiempo y abrigar a los individuos con una suerte de resignación que los imposibilita para el cambio. En este sentido, la intervención comunitaria en familias es todo un reto, en cuanto se propone generar, en primer lugar, un impacto global, a partir de la modificación de los discursos y sus lógicas, por parte de las mismas familias; y en segundo lugar, un reconocimiento de éstas como un ente activo y generador, en lugar de un agente pasivo e inmutable.

De este modo, se puede vislumbrar en la Terapia Comunitaria Integrativa Sistémica, una vía para el abordaje integral de la comunidad o del grupo familiar, a partir de una articulación con sus contextos; puesto que, siguiendo a De Paula (2013), desde los planteamientos de esta terapia, “las crisis y problemas sólo pueden ser entendidos y resueltos si los percibimos como partes integrantes de una red compleja, que conectan e interconectan a las personas en un todo” (p. 39). Por esto, la importancia de esa propuesta radica en la posibilidad de generar una transformación de la realidad, mediante la dialéctica relación individuo-sistema, que toma forma en un contexto y se materializa en una condición donde confluyen elementos interdependientes.

Es justo, para entender el aporte significativo de este tipo de terapia, detenerse a pensar en cuáles son los principales obstáculos que tienen los proyectos de intervención en familias en contextos de pobreza, para generar un impacto profundo que posibilite el cambio. En el sinfín de carencias que se podrían nombrar, vale la pena pensar en la arbitrariedad de los proyectos de intervención; en la desarticulación de las estrategias de cambio, con el contexto que se pretende impactar; y en el poco valor que se le da a la familia en contextos de pobreza, como fuente inmanente de recursos para su propia transformación. Todo esto, con el fin de dimensionar lo novedoso y oportuno de una propuesta que no mire los fenómenos como elementos aislados, sino que, en su lugar, priorice el entramado simbólico sobre el que se sostienen las realidades del sujeto, a partir

del supuesto de que “ni las personas ni sus problemas existen en el vacío, sino que ambos están íntimamente ligados a sistemas recíprocos más amplios, de los cuales el principal es la familia” (Ochoa de Alda, 1995, p. 9).

Es decir, en la Terapia Comunitaria Integrativa Sistémica, converge una mirada holística, que integra la relación recíproca entre los elementos del macro y micro contexto, y que hace uso de los recursos de la unidad a intervenir. Uno de estos recursos, lo constituye la cultura, que de acuerdo con De Paula (2013) “debe ser reconocido, valorizado, movilizado y articulado de forma complementaria con otros conocimientos” (p. 39), que conforman ese fiel saber que emerge en la cotidianidad. Esta terapia propicia un espacio “donde cada uno reorganiza su discurso y resignifica su sufrimiento dando origen a una nueva lectura de los elementos que lo hacían sufrir” (De Paula, 2013, p. 40).

La clave de este espacio, refiere principalmente el interés de “generar una dinámica que permita compartir experiencias y crear una red de apoyo a los que sufren” (De Paula, 2013, p. 49), fortaleciendo, en este sentido, los lazos internos como recurso, y el lenguaje, de acuerdo con el mismo autor, como herramienta para generar un pensamiento transformador, a partir de la verbalización de sus sensaciones y emociones.

Siendo esta una Terapia Comunitaria, se considera que es una intervención en masa; sin embargo, se incorpora un poco de la terapia familiar sistémica, como lo es el trabajar uno a uno, como lo mencionan Botella y Vilaregut (2006), “Se limita a un intento de hacer terapia individual en presencia de otros miembros de la familia” (p. 5). En este caso, la terapia familiar comunitaria, se realiza de manera grupal con el fin de “construir redes solidarias de promoción de la vida y movilizar los recursos y las competencias de los individuos, de las familias y comunidades”. (De Paula, 2013, p. 62).

Algo realmente importante, que no se puede dejar de lado, es el papel del terapeuta que se encargará de introducir pensamientos positivos sobre la persona, para que ésta pueda efectuar una buena relación con el mundo, tanto en el ámbito físico, mental, emocional, como social. Este debe ligarse a la cultura en que se encuentra, puesto que todos tienen una forma diferente de *conocer, hacer y celebrar*.

Así mismo, una de las piedras angulares sobre las que se construye esta modalidad de terapia, es el lenguaje, -la lingüística, los significados, el discurso- referido por Grandesso (2002) como herramienta para reconstruir las narrativas, facilitando que los sujetos se narren desde discursos alternativos a los de la opresión; por ejemplo, desde la igualdad y la autodeterminación; y que también, el terapeuta que acompaña, con una metodología acción/reflexión, participe en la transformación de políticas sociales. Todo esto, en aras de, como se ha reiterado a lo largo del artículo, desde el juego del lenguaje, se aborde la relación del macro-contexto “político, económico, cultural, étnico-, en el micro-contexto que es la familia, en este caso en condición de pobreza, que, como bien sabemos, es el resultado de la confluencia de diversos factores, que solo se pueden intervenir efectivamente desde el abordaje de este todo interdependiente.

## Consideraciones finales

La Terapia Familiar Sistémica es un método de intervención que se va definiendo en un constante cambio, derivado de conceptos y fenómenos que aportan para la reinención del mismo. Por medio de los entramados y elementos arbóreos que se gestan en los individuos, se han de presentar no sólo problemáticas, sino también la solución y la búsqueda de resolución para estas.

Entre aquellos conceptos protagonistas de la actividad de interacción y sociedad, es muy común encontrar la condición de pobreza, y mucho más en un país que ha padecido de una guerra casi interminable, y de la herencia discursiva que parece conducirnos a la constante y sólida decadencia. Aun así, los conceptos cambian con el tiempo y la espacialidad, por lo que acudir a un método de intervención que se adapte a las circunstancias, sería altamente ideal y bastante prudente, como lo es, teóricamente hablando, la Terapia Familiar Sistémica.

Por tanto, a propósito de lo dicho en el inicio de este artículo, respecto a la categoría de intervención en familia en contextos de pobreza, vale la pena pensarse la Terapia Familiar Sistémica como una posibilidad para generar un impacto real en poblaciones enmarcadas en una historia de reiterativo abuso y vulnerabilidad. En este sentido, es menester del psicólogo y otros académicos de las ciencias sociales y humanas, ampliar la reflexión a sectores que se han visto marginados por una sociedad que parece desvincularse de las problemáticas sociales que están inscritas en el contexto colombiano, arrojando como consecuencia proyectos que generan poco o ningún impacto, al no movilizar las cadenas de significantes de esta población, y al abordarlas de manera aislada al entramado simbólico que se ha entretejido en contexto.

Es decir, la reflexión debe volcarse también a la búsqueda de lo humano en los proyectos de intervención en familias, en cuanto se privilegie el sujeto y su discurso, en lugar del mejoramiento de estadísticas que, en ocasiones, suelen indicar logros vacíos, pues si bien, en el papel se evidencia un mejoramiento de la familia en condición de pobreza, lo real deja en "*ridículo*" datos numéricos que no nos hablan de relaciones fundadas en el lenguaje y enmarcadas en un contexto histórico, que desde una mirada holística y crítica da cabida al planteamiento de una propuesta que genere un cambio percibido también por la comunidad, como resultado de la modificación de los discursos y del reforzamiento de los recursos con los que cuenta esa familia, y que suelen verse anulados en los procesos de intervención, que si no pecan por negligencia, pecan por un asistencialismo que aumenta la vulnerabilidad de esta población, en tanto no se trabaja desde las herramientas propias de la comunidad para concebir la emergencia de una realidad más amena.

Por dichas razones, es preciso vislumbrar, en los procesos de intervención en familias en contextos de pobreza, lo que puede representar la inclusión de una mirada integradora del fenómeno, como posibilidad para una transformación que no se genere en el vacío, sino que tome sentido y se articule con las realidades de quienes están inmersos en el contexto. Además, desde una mirada más integrativa y comunitaria de esta propuesta para la intervención en la familia como sistema, también se busca promover cambios en el macro-sistema de la estructura social, para generar

un impacto positivo en el microsistema de la familia; es decir, se concentran los esfuerzos en un articulado y mancomunado de procesos de transformación de elementos interdependientes que conforman una unidad, y que por tanto, solo pueden ser abordados desde la totalidad.

Finalmente, con el siguiente cuadro de autores, se pretende ofrecer al lector la oportunidad de profundizar en el tema, y ampliar su reflexión a otros factores relacionados con la temática expuesta, pero que por asuntos metodológicos no fueron abordados en el artículo, o sólo fueron nombrados.

**Cuadro 1. Resumen de Autores**

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
<p>Gómez, E. y Kotliarenco, M. A. (2010).</p>	<p>“En este artículo se presenta el concepto resiliencia familiar, revisando sus antecedentes históricos, desarrollos actuales y posibles aplicaciones en el campo de la intervención clínica, psicosocial y de salud con familias altamente vulnerables. Este enfoque permite articular los aportes teóricos y empíricos de campos hasta ahora inconexos, como las ciencias del desarrollo, la terapia familiar y la intervención biopsicosocial con familias y niños vulnerables. Se distingue entre el riesgo crónico, la crisis significativa o la tensión familiar, en cuya presencia se activan procesos de resiliencia diferentes. La resiliencia familiar se define como el conjunto de procesos de reorganización de significados y comportamientos que activa una familia sometida a estrés para recuperar y mantener niveles óptimos de funcionamiento y bienestar, equilibrando sus recursos y necesidades familiares. Quedan numerosos aspectos metodológicos que resolver, como evaluar familias integralmente, la necesidad de estudios longitudinales y de investigación especialmente diseñada a partir de este enfoque” (p. 103).</p>	<p>Resiliencia familiar, estrés familiar, crisis familiar, familias multiproblemáticas, intervención.</p>	<p>El camino para un abordaje integral de la familia, apenas está tomando fuerza, a partir del involucramiento de factores que antes se tomaban como elementos aislados, pero de los que hoy, se vislumbran los lazos que unen este todo interdependiente, sobre el que se sustenta y desarrolla la unidad familiar. Uno de estos factores es la resiliencia como recurso que tiene la familia para continuar a pesar de los contextos hostiles, y que puede representar un gran elemento a reforzar en las intervenciones, para facilitar, en ésta medida, una transformación a partir de procesos narrativos que fortalezcan la resiliencia y, en este sentido, la dinámica familiar.</p>
<p>Pelechano Barbera V. (1980)</p>	<p>“Dentro de estas nuevas alternativas deberían contabilizarse programas especiales sobre desempleo, dirección de hogar y familiar y fomento de unas oportunidades educativas homogéneas para todos los miembros de la comunidad como aspiraciones legítimas y programas que podrían y deberían ser incluidos dentro del nuevo planteamiento acerca de la salud mental de una comunidad” (p. 11).</p>	<p>Comunidad, familiar, Salud mental.</p>	<p>Esta perspectiva de salud mental es mucho más amplia que la tradicional; se concibe en medida de que los sujetos tengan acceso a una serie de beneficios y recursos que le permitan apropiarse de diferentes alternativas, necesarias para solucionar problemas multifacéticos de la vida social y familiar, en sus diferentes variables políticas, educativas, económicas y relacionales, teniendo como objetivo fundamental el logro de la calidad de vida; en este caso, a través de una reflexión sobre el funcionamiento del “sistema” (la familia) y el análisis de conductas comunicacionales disfuncionales que no favorecen el desarrollo óptimo.</p>

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
Martínez Taboas A. (1986).	<p>“Dentro del campo de las psicoterapias y terapias de familia hay una vertiente terapéutica que cada vez va tomando más arraigo y versatilidad: nos referimos a la corriente <i>sistémica</i>. Sus principales representantes son Haley (1976, 1980), Hoffman (19tH), Madanes (1981) y Minuchin (1974; Minuchin y Fishman, 1981), entre otros.</p> <p>Aunque no todos los clínicos sistémicos hacen énfasis en los mismos procesos ni utilizan el mismo instrumental terapéutico, estos parecen converger en algunos postulados básicos, que presentaremos a continuación.</p> <p>Nuestro propósito no es esbozar o exponer de manera sistemática las comunalidades o contrariedades de las escuelas sistémicas,</p> <p>para eso remitimos al lector a los trabajos de Gurman y Kniskern (1981) y de Nichols (1984). Sí deseamos analizar y criticar una serie de postulados defendidos por la mayoría de las escuelas sistémicas, y a su vez responder a la crítica que dicho modelo hace sobre el modelo conductual” (pp. 43-44).</p>	Corriente sistémica, vertiente terapéutica, sistema familiar, modelo conductual, modelo educativo.	Un breve recorrido por diferentes momentos y exponentes, a través de diversas terapias enfocadas en la familia, nos permiten comenzar a dar un acercamiento a la raíz de éste método de intervención y su estructura. Por otra parte, nos otorga una mirada al método sistémico, como un sistema orientado a una interdisciplinariedad que busca la resolución de situaciones, de la forma más pertinente, de acuerdo con las características y miembros involucrados en el núcleo social y/o familiar.
López Baños F. Manrique Solana R. y Otero S. (1990)	<p>“Este artículo ofrece un resumen de un programa de formación en terapia familiar sistémica. Está dividido en cuatro secciones. La sección primera está dedicada a las bases de la teoría de los sistemas observantes. La sección segunda describe la estrategia de la terapia sistémica. La sección tercera describe las técnicas de terapia sistémica. Finalmente, la sección cuarta describe los métodos de entrenamiento utilizados en la enseñanza de todo lo anterior” (p. 203).</p>	Terapia de familia, sistemas observantes, terapia sistémica, terapia familiar sistémica.	A través de la teoría que caracteriza la terapia familiar sistémica, determinadas variaciones, aplicaciones y enfoques, se pretende hacer énfasis en la variabilidad de éste método de intervención, que se hace flexible en frente de diversos casos y/o necesidades.

**Fuente:** cuadro realizado por los articulistas

Como finalidad, el cuadro 1 permitirá que el lector asuma una postura crítica frente a los proyectos de intervención relacionados con la Terapia Familiar Sistémica, en contextos de pobreza, para que se pueda, posteriormente, corroborar el sentido de las intervenciones en el ámbito profesional y cotidiano.

# Referencias

- Agudelo Bedoya, M. E. (2006). Construcción de procesos de ayuda con familia desde la óptica de sus posibilidades. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 22(22), 74-87.
- Altimir, O. (1979). *La dimensión de la pobreza en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: Cuadernos de la CEPAL.
- Barbosa González, A. (2014). Terapia sistémica y violencia familiar: una experiencia de investigación e intervención. *Quaderns de Psicologia*, 16(2), 43-55.
- Botella, L. y Vilaregut, A. (2006). *La perspectiva sistémica en terapia familiar: conceptos básicos, investigación y evolución*. Barcelona, España: Universitat Ramon Llull. Recuperado de <http://jmonzo.net/blogeps/terapiafamiliarssystemica.pdf>
- Cibanal, L. J. (2006). *Introducción a la sistémica y terapia familiar*. Alicante, España: Club Universitario.
- De Paula Barreto, A. (2013). *Terapia Comunitaria Integrativa paso a paso*. Caracas, Venezuela: Gráfica CLR.
- Friedrich, E. (1983). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. México: Sarpe.
- Gómez, E. y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-132.
- Grandesso, M. (2002). Terapias pós-modernas: un panorama. *Sistemas familiares*, 18(3), 19-27.
- Grandesso, M. (abril, 2010). Terapia Comunitaria: una práctica de empoderamiento de las familias, comunidades y redes sociales. En *V Congreso Internacional de Familia*. Congreso llevado a cabo en Colombia, Medellín. Recuperado de <http://www.muyumpa.org/archivo/MARILENE%20GARANDESSO.pdf>
- López-Baños, F., Manrique Solana, R. y Otero, S. (1990). Los sistemas observantes: conceptos, estrategias y entrenamiento en terapia familiar sistémica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 10(33), 203-220.
- Martínez Taboas, A. (1986). Terapia sistémica de familia: evaluación crítica de algunos postulados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18(1), 43-56.
- Ochoa de Alda, I. (1995). *Enfoques en terapia familiar sistémica*. Barcelona, España: Herder.
- Ortiz Granja, D. (2008). *La terapia familiar sistémica*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Pelechano Barbera, V. (1980). *Terapia familiar comunitaria* (Monografías del Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial). Valencia, España: Universidad de Valencia.

Rozas, G. (1999). Familia y pobreza dura. *Revista de Psicología*, 3(1), 83-94.

Terranova-Zapata, L. M., Acevedo-Velasco, V. E. y Rojano, R. (2014). Intervención en terapia familiar comunitaria con diez familias caleñas de la ladera oeste. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 309-324.

# Posconflicto: ideas para una paz en Colombia<sup>1</sup>

**Forma de citar este artículo en APA:**

Holguín Muriel, D., Durango Calle, E., Cardona Arboleda, K. M., Cataño Hurtado, L. S. y Duque Cano, S. I. (2016). Posconflicto: ideas para una paz en Colombia. *Poiésis*, 225-237.

Daniela Holguín Muriel\* Erika Durango Calle \*\*, Kelly Marcela Cardona Arboleda \*\*\* , Luz Stefanny Cataño Hurtado \*\*\*\* , Sara Isabel Duque Cano \*\*\*\*\*

## Resumen

En la actualidad, Colombia ha presentado diversos cambios que están mediados por el proceso de negociación para la paz, intervenido por el gobierno y los grupos al margen de la ley, por medio de acuerdos que aporten a una sana convivencia en el país. Sin embargo, es importante que todas las personas afectadas por el conflicto desempeñen un papel de liderazgo frente a dicho proceso, y así tengan la oportunidad de promover un cambio. Por lo anterior, este artículo pretende hacer una contextualización sobre el antes, el hoy y el después del posconflicto en el país, con sus causas y consecuencias; a su vez, es de gran importancia identificar el papel que desempeña la *víctima y el victimario*<sup>2</sup>, como agentes activos en dicho proceso; y por último, se presentan diferentes propuestas que están encaminadas a generar paz, tanto en las zonas rurales como en las zonas urbanas del país, en aras de que cada ciudadano asuma un rol activo en dicho proceso.

## Palabras clave:

Posconflicto, Paz, Víctima, Victimario, Cambio.

<sup>1</sup> Texto leído en el marco de la versión XXXII de la lectura de ensayos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. El presente ejercicio escritural se enmarca en el curso electivo "Voz, Palabra y Escritura", orientado por el docente investigador Alexander Rodríguez Bustamante.

<sup>2</sup> Desarrollo que se explicitará en el acápite denominado "figura de víctima y victimario".

\* Estudiante del noveno semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: daniela.holguinmu@amigo.edu.co

\*\* Estudiante del noveno semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: erika.durangoca@amigo.edu.co

\*\*\* Estudiante del noveno semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: kelly.cardonaar@amigo.edu.co

\*\*\*\* Estudiante del noveno semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: luz.catanour@amigo.edu.co

\*\*\*\*\* Estudiante del noveno semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: sara.duqueca@amigo.edu.co

Durante aproximadamente cinco décadas, Colombia ha estado permeada por la violencia, la cual se ha expandido por las zonas urbanas y rurales, teniendo como principales responsables los grupos armados que se encuentran al margen de la ley; esto ha traído desfavorables consecuencias, tanto en el ámbito político como en el socio-económico, para el gobierno y las personas que habitan este territorio. De acuerdo a lo anterior, el Estado ha buscado disminuir el conflicto entre las partes, por medio de negociaciones mediadas por la justicia, que pretenden hacer valer los derechos de las personas, quienes directa o indirectamente han estado involucradas, y así llegar al posconflicto, definido por Gómez (2003) como,

(...) la fase que viene después de la firma definitiva de los acuerdos de paz, pero que en algún sentido es deseable construir durante el conflicto, y que supone una recomposición de la sociedad que incluye asuntos como la desmovilización de los actores armados, la seguridad ciudadana, la reinserción y el desarrollo de los acuerdos de paz. (p. 130).

Gracias al desarrollo de esta propuesta, en Colombia se han realizado cambios que tienen como objetivo fortalecer el balance de los derechos de los involucrados, ya sean víctimas o victimarios; sin embargo, estos personajes deben desempeñar una posición activa, que contribuya a que ese acuerdo se pueda cumplir, demostrándose por medio de acciones concretas, y resiniendo su condición, con el fin de que no se entre en sesgos a la hora de aportar ideas para la paz.

Con base en lo anterior, el presente artículo pretende invitar al lector, para que reflexione sobre el fenómeno del posconflicto, que actualmente se vive en Colombia; además, del papel que tienen cada uno de los ciudadanos e instituciones, pertenecientes al Estado colombiano, en el logro de una paz transparente y el desarrollo del bienestar e integralidad del ser humano; esto, por medio del establecimiento de metas a corto y largo plazo que den un direccionamiento adecuado al proceso de paz.

A continuación, se presenta el cuadro 1 con los autores que, aunque no fueron citados en el texto, son importantes para contextualizar la situación que ha emergido del conflicto en Colombia.

**Cuadro 1. Los autores nos hablan**

Autor	Resumen textual	Palabras clave del artículo	Análisis
Janiel David Melamed Visbal (2014)	"Colombia es desde hace décadas el epicentro de uno de los conflictos armados de mayor complejidad evidenciados en el hemisferio occidental y que ha sido caracterizado por la diversidad de actores armados que han tomado un papel de relevancia a lo largo de su historia. Pese a que aún el contexto de violencia producto de esta coyuntura no ha sido resuelto en su totalidad, sí ha evidenciado la desmovilización, desarme y reintegración a la vida civil de muchos grupos armados ilegales a lo largo de las últimas décadas (Pág. 57).	Conflicto, posconflicto, desmovilización, desarme, reintegración, justicia transicional	El desarme, la desmovilización y la reintegración (DDR) de las personas participantes en un conflicto armado, es el paso a seguir cuando se firma un proceso de paz; por tanto, y como participantes indirectos de este proceso, debemos darle la oportunidad a estas personas que decidieron dejar este camino e incluirlos para que cada día disminuyan más los motivos para hacer parte de la guerra.

Autor	Resumen textual	Palabras clave del artículo	Análisis
Karen Vanessa Morales Leguizamón (2015)	<p>“Paz, paso a paso es una recopilación de ocho ensayos que estudian el conflicto colombiano desde dos perspectivas: la violencia como configurador de procesos sociales y la teoría como recurso que provee bases para el estudio de variables y posibles condicionantes. El análisis se propone, en un comienzo, considerar colectivos específicos que surgen a partir del llamado de organizaciones sociales para generar propuestas de paz en el marco de la reconciliación, y entender cómo son percibidas las dinámicas del conflicto, especialmente por parte de los jóvenes que viven en zonas donde se concentran altos índices de violencia. Se argumenta que la paz no es un estado final que se consigue con acuerdos entre el gobierno de turno y los grupos al margen de la ley. Se trata de un concepto complejo que necesita de las ciencias sociales para ser definido; es un proceso que requiere el reconocimiento de cada víctima, lo que hay que escuchar entre la realidad (los casos concretos) y lo que hay que decir desde los estudios y el” (p. 245).</p>	<p>Paz como proceso, deterioro social, subjetividad de la víctima</p>	<p>La paz no es un momento, es un proceso donde se trabaja para construirla y para sostenerla, donde cada sujeto es responsable de darle el significado, dependiendo de su historia de vida, no podemos dejar en papel las cifras que se obtienen cuando se hace un estudio o un balance sobre la paz en nuestro país; es necesario poner a hablar y a que conversen las cifras con las percepciones y las necesidades del pueblo, de perdonar, sanar y continuar, a partir de lo que les queda.</p>
Patricia Botero-Gómez (2015)	<p>“En este texto se confronta una discusión disciplinar pedagógica -epistemológica- con una no disciplinar -ontológica- relacionada con procesos formativos que explicitan diferentes experiencias organizativas en Colombia. En su primera parte se presenta la relación entre las nociones de pedagogía, formación, educación y movimientos sociales; en la segunda, se exponen algunas narrativas colectivas acerca de las prácticas formativas construidas en comunidades y movimientos sociales en contextos de guerra. Las comunidades vinculadas a movimientos sociales, además de traer una lucha política, aportan formas alternativas de formación política y nuevas epistemologías desde la diversidad, y una crítica no sólo cognitiva o ideológica sino, principalmente, existencial, que re-crea los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción de poderes subalternos anclados a los contextos culturales y territorios de vida capaces de cambiar las formas de relación inter-humanas y entre mundos, cruzando fronteras civilizatorias y con la tierra entre nos”(p. 1191).</p>	<p>Educación popular, formación política</p>	<p>La educación puede ser vista como el pilar fundamental para transmitir o enseñar valores y conocimiento; es importante resaltar el trabajo que hacen las instituciones educativas para promover estos aspectos; sin embargo, es fundamental mirar las contribuciones que realizan los movimientos sociales para promover la educación de una manera más vivencial, que ayude al sujeto a aprender de sus experiencias, y a partir de allí cambiar los esquemas sociales, con el fin de promover el desarrollo.</p>

Autor	Resumen textual	Palabras clave del artículo	Análisis
Daniel Andrés Bonilla Montenegro (2014)	"Colombia atraviesa una de las coyunturas más interesantes de los últimos tiempos gracias a los procesos de negociación de la paz. En esta medida, se hace necesario que la psicología identifique su lugar dentro de los procesos de transición hacia la paz. El texto hace una reflexión sobre la importancia de la psicología, en especial de la psicología de la paz, para preparar a los profesionales frente a las demandas de intervención acordes al momento por el que transita el país. Además de esto, se propone la necesidad de orientar los conocimientos psicológicos hacia la coyuntura" (p. 1).	Psicología de la paz, posconflicto, coyuntura	Siendo la psicología social una disciplina que se preocupa por las realidades de cada contexto, es importante que utilice las diferentes herramientas prácticas y textuales para dar una lectura apropiada a este, y posteriormente aportar a la mejora de la problemática vivida actualmente en Colombia; teniendo en cuenta los antecedentes del conflicto y, a partir de allí, analizando el porqué de las acciones que median este conflicto.
Juan Carlos Garzón (2003)	"El presente artículo pretende ofrecer algunas reflexiones acerca de las limitaciones de lo que se ha denominado "paz", centrándose en cuatro puntos que se han configurado como lugares comunes en torno de lo que podría ofrecer la terminación de la guerra: 1) la "paz" traerá consigo una disminución notable en los niveles de violencia; 2) la "paz" traerá consigo una disminución en los niveles de impunidad; 3) la "paz" dará paso al establecimiento de mejores condiciones económicas; 4) la "paz" traerá consigo un proceso de apertura de la democracia y un aumento en los niveles de participación. La metodología utilizada se centra en el análisis de estos cuatro lugares comunes en conflictos armados ya terminados, especialmente los casos de El Salvador y Guatemala, haciendo referencia a confrontaciones internas que tuvieron lugar fuera del continente como Angola y Liberia. Este artículo analiza algunas de las situaciones dadas en los niveles de violencia, la justicia, la economía y la participación política en un contexto de postconflicto. Se busca, a la luz de escenarios dados en otros países, planear las situaciones luego de terminada la guerra y afrontar la paz de manera realista y madura como un objeto deseable para Colombia" (p. 125).	Paz, postconflicto, Salvador, Guatemala, procesos de paz	Se puede evidenciar que el Estado colombiano ha tomado el tema de la paz de una manera poco realista, pues hay que tener en cuenta que no solo existe un grupo que da fuerza al tema del conflicto armado, sino que detrás de este tema se ven beneficiados (de manera ilícita) otros grupos, tanto en las zonas rurales como urbanas. Si bien se pretende realizar un acuerdo con un grupo armado, se debe tener en cuenta que las paz no se puede lograr en tu totalidad, debido a que la guerra se expande a todo el patrimonio colombiano en diferentes manifestaciones (desde grupos paramilitares hasta la delincuencia común).

**Fuente:** cuadro realizado por los articulistas

De acuerdo a las consideraciones expuestas por los diferentes autores, en el cuadro 1, el posconflicto será visto como un conjunto que agrupa una variedad de factores que facilitarán la comprensión de las ideas planteadas en los siguientes acápites.

## *Historia de un país con sueños de paz*

Una vez las sociedades alcanzan la etapa de postconflicto, o logran crear tales espacios, enfrentan la opción de iniciar, o no, acciones de construcción de paz, dentro de las cuales se incluyen aquellas dirigidas a lograr una mayor estabilidad política. (Ugarriza, 2013, p. 145).

Para hablar de ideas que contribuyan a la construcción de paz en Colombia, algunos conceptos ayudarán a entender la lógica de este escrito, y de la realidad a la que se viene enfrentando un pueblo, que cuenta una historia que es real, permeada de dolor y tristeza, donde las lágrimas continúan siendo las únicas palabras para contar la historia. Una luz de esperanza es lo que deviene luego del caos, aspectos fundamentales que han de servirnos como faro conceptual en la comprensión de conflicto armado, el posconflicto y la paz.

Así las cosas, los conflictos Armados se definen como “el recurso a la fuerza armada entre Estados, o la violencia armada prolongada entre las autoridades gubernamentales y grupos armados organizados, o entre tales grupos, dentro de un Estado” (Corte Constitucional Colombiana, 2007). Esta definición, retomada de las Naciones Unidas, está fragmentada en dos partes, la primera que habla del conflicto como una situación más política, de índole gubernamental y entre instituciones legalmente constituidas; y la segunda, que habla de un conflicto rodeado de armas y violencia entre el Estado y grupos al margen de la ley; es esta segunda definición la que se adecúa a la situación que ha vivido Colombia, en los últimos 55 años.

El conflicto armado interno en Colombia se gesta, como muchos de los conflictos que la humanidad ha visto, producto de la desigualdad, la falta de oportunidades, el desequilibrio del poder, y la falta de garantías, por parte del gobierno, en tantos derechos que, por el sólo hecho de existir, ya poseemos; un ejemplo de derecho vulnerado, y que ha acarreado múltiples consecuencias, es el derecho a la protección, el cual, desde que se es niño, niña y adolescente, se debe garantizar. Es responsabilidad de todos velar porque estos derechos no se vulneren; la indiferencia ha sido un factor que ha contribuido al desencadenamiento de este fenómeno, donde la población colombiana se ha visto envuelta; como sociedad debemos unirnos, acompañarnos y encontrar esa llama de esperanza que es lo que el pueblo durante décadas ha soñado.

Por otra parte, y según Pataquiva (2009), el conflicto armado inicia en los sesenta, con el nacimiento de las guerrillas; entre las más nombradas se encuentran: las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, con sus fundadores Manuel Marulanda y Jacobo Arenas, acompañados de Camilo Torres; y el Ejército de Liberación Nacional que forja sus raíces en la Revolución Cubana de 1959, encabezado por Fabio Vásquez (pp. 161-162).

Este conflicto se vuelve crítico en los años 80´ s, con el nacimiento de grupos de extrema derecha que combaten con los de extrema izquierda; todos patrocinados y sostenidos con recursos desconocidos para el Estado; en aquel entonces, fue cuando la distribución, producción y cultivación de drogas ilícitas se volvió un negocio rentable, que aportaba al sostenimiento del conflicto, igual que las extorsiones y el secuestro a personas del Estado y del común, que nada tenían que ver con esta lucha que, inicialmente, se sostenía por ideologías, y por la necesidad de responder a estos derechos que habían escritos, pero que en la realidad no se efectuaban.

La conformación de los grupos al margen de la ley, en cierta medida, han sido consecuencia de los actos y decisiones tomadas por el Estado; además, de la falta de oportunidades y de acompañamiento en temas de seguridad, educación y alimentación. Quienes conforman estos grupos

sólo pueden encontrar refugio y una forma de suplir estas necesidades uniéndose a esta causa; no podemos fundar toda la culpa de este diluvio de lágrimas en los victimarios; tenemos que mirar el fondo de la situación y entender que los victimarios también son víctimas de una sociedad excluyente e indiferente.

Es aquí cuando se encuentra en el narcotráfico esa oportunidad de cubrir todas estas necesidades; que aunque es responsabilidad del Estado velar porque sean cubiertas, lamentablemente nos encontramos con la realidad de que son evadidas; no se puede desconocer que esta es una actividad lucrativa en Colombia que ha permitido a muchos colombianos salir adelante, no precisamente de una manera legal, pero que ha permitido cubrir lo que la legalidad del Estado no permite.

El tráfico de drogas es un negocio que para todos los colombianos está presente, desde la historia del país que escuchamos y leemos en libros, hasta las noticias en la actualidad; ¿será que la firma de un acuerdo de paz va a cambiar la historia de un país que se ha venido tejiendo desde hace varios años, y donde esto ha sido una base para el sostenimiento de la población más vulnerable?; esta será una pregunta que solo cuando se esté presente se podrá responder; asimismo, esta duda da pie para realizar un ahondamiento en el concepto de paz, que es un término muy utilizado en la actualidad; según el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia de 1991, “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”.

La paz como concepto puede entenderse como vaga, emocional y manipulable, pero a la vez suscita en todos y todas un ideal, una ilusión, y el presentimiento de una condición de vida y convivencia deseables y dignas de nuestro esfuerzo y entrega. (Lederach, como se citó en Urbina y Muñoz, 2011, p. 322).

La paz tiene una definición amplia que no podría describirse desde una sola perspectiva; es una construcción individual que se colectiviza en el vínculo que gestamos con los otros, día a día; este concepto no debería reducirse a un momento, es un proceso donde se trabaja para construirse y para sostenerse, donde cada sujeto es responsable de darle el significado, dependiendo de su historia de vida; no se puede dejar en papel las cifras que se obtienen cuando se hace un estudio o un balance sobre la paz en el país, hay que poner a hablar y a que conversen las cifras con las percepciones y las necesidades del pueblo de perdonar, sanar y continuar, a partir de lo que les queda.

Es importante reconocer que, en la actualidad, se está trabajando en el proceso de paz, cuya finalidad es dejar en el pasado los enfrentamientos bélicos entre los grupos al margen de la ley y el Estado; este acuerdo no sólo compromete al Estado y los grupos al margen de la ley, sino que tiene en cuenta a toda una nación, donde nos une un sentimiento, una posibilidad de ver luz en el camino que lleve al fin de esta odisea, que permea desde las víctimas hasta los victimarios; y los que no sufrieron las consecuencias directas, pero que estuvieron presentes durante todo el proceso, es necesario sensibilizarnos y hacer una reconstrucción del papel que ahora ocupamos, para que no se vuelva a derramar lágrimas a causa del conflicto armado interno, sino que todo lo contrario, solo podamos ver sonrisas en los rostros de los colombianos, que recuerdan con dolor, pero perdonan con amor.

Asimismo, desde el orden pedagógico se hace necesario posibilitar lenguajes, maneras y modos de comprender el fenómeno que en este momento estamos construyendo entre todos; que todos sepan hacia dónde está orientada; en este contexto, si todos no tienen una mirada relativamente similar, a lo que esta significa, será imposible hablar de que se está viviendo el posconflicto, y simplemente será un espejismo de lo que se quiere ver. Para lograr una paz, que se sostenga en el tiempo, es necesario que las personas que, durante el conflicto, cometieron delitos, paguen sus errores; las víctimas tengan una reparación integral; y el Estado tenga una cobertura, de los dos lados, a la hora de hacer acuerdos.

Por otra parte, la justicia transicional es una etapa necesaria para hablar de una paz que se sostenga en el tiempo, y mientras no se penalicen los culpables en el conflicto este proceso no avanzará. En este sentido, y para tener más claridad la Ley 1448 de 2011, en su artículo 8, indica que,

Entiéndase por justicia transicional los diferentes procesos y mecanismos judiciales o extrajudiciales asociados con los intentos de la sociedad por garantizar que los responsables de las violaciones contempladas en el artículo 3º de la presente ley, rindan cuentas de sus actos, se satisfagan los derechos a la justicia, la verdad y la reparación integral a las víctimas, se lleven a cabo las reformas institucionales necesarias para la no repetición de los hechos y la desarticulación de las estructuras armadas ilegales, con el fin último de lograr la reconciliación nacional y la paz duradera y sostenible. (p. 3).

## *Figura de víctima y victimario*

La historia del conflicto armado en Colombia ha mostrado las dos caras de la violencia, como lo es la víctima y el victimario.

En primer lugar, según el artículo 5 de la Ley 975 de 2005, la víctima se define como “la persona que individual o colectivamente haya sufrido daños directos tales como lesiones transitorias o permanentes que ocasionen algún tipo de discapacidad física, psíquica y/o sensorial (visual y/o auditiva), sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo de sus derechos fundamentales” (p. 6).

Por su parte, el victimario se puede definir como la persona que les quita los derechos a otros sujetos. Al revisar las definiciones, se puede ver como el concepto de víctima se encuentra más respaldado, en tanto se muestra siempre como ese ser vulnerado, además se le especifica qué tipo de vulneración es la que se da. Por otro lado, el concepto de victimario es global, no se aclara mucho, solo se nombra, y se da por entendido que es lo mismo en todos los aspectos.

Pero, ¿qué pasa cuando un victimario también tiene algo de víctima? No tener una definición de victimario para cada contexto, hace que ubicar adecuadamente esta figura, dentro del conflicto colombiano, sea difuso y no se pueda entender en sí la realidad que este concepto deviene.

Por ejemplo, se puede pensar en una persona que no tenía planes de ser victimario, pero debido a las condiciones de conflicto armado en Colombia, se dio un reclutamiento *forzado*; en este sentido, se podría ver a ese futuro “agresor” como un ser humano al que se le han violado sus derechos. Explicar esta situación es algo complejo y que nos tendríamos que dirigir a un concepto que se puede utilizar en algunos de estos casos: la victimización secundaria, que según Montada y Albarrán (como se citó en Gutiérrez, Coronel y Pérez, 2009),

(...) es una reacción social negativa generada como consecuencia de la victimización primaria, donde la víctima re experimenta una nueva violación a sus derechos legítimos, cuando la policía, las instituciones sociales y gubernamentales intervienen con el fin de reparar la situación de la víctima, a nivel económico, social, físico y psicológico. (p. 50).

Lo anterior, sí se lleva a la realidad colombiana, se puede explicar cuando las personas que, en vez de ser ayudadas por entes estatales, no reciben lo necesario, y además de eso los vulneran; un ejemplo de esto es cuando algún grupo ilegal los quiere reclutar y les muestra mejores posibilidades, estos deciden adoptar esta vida, así ese mismo grupo sea quien los haya vulnerado en un principio.

No es lo mismo decir que se es una víctima, a decir “víctima de conflicto armado”, y sobre todo en Colombia, donde ese peso recae en la necesidad de ayudarlos de una manera asistencialista, donde en vez de darles todo el apoyo psicosocial, se les da bonificaciones o retribuciones económicas, pensando que así se le ayuda a superar su trauma; pero las personas se acostumbran a esto y, muchas veces, en vez de pedir la ayuda que necesitan, piden la que más les conviene: la económica.

Es evidente como la manera en que se les ayuda a las víctimas las hace victimizarse más; así lo explican Moreno y Díaz (2015),

(...) La intervención psicosocial en nuestro país ha estado más centrada en la atención de las consecuencias que generan los hechos de violencia y no necesariamente se ha ocupado de la comprensión y desentrañamiento de la estructura del conflicto armado y sus raíces. (p. 198).

En este punto, es importante mencionar que la reparación psicosocial a las víctimas, que se ha tratado de implementar, debería ir ligada a una reparación simbólica, donde la persona, a la cual se le vulneraron sus derechos, no solo se le restituyan, sino que también se le demuestre que tiene el apoyo de otros y la capacidad de perdón para con el otro; dicha reparación, tanto en la parte económica y psicosocial, es recomendable que esté ligada a una resolución global y unas agencias fijas, que estén contextualizadas en la realidad del país, esto para proteger que esta se vaya modificando a medida que cambian los gobiernos. Moreno y Díaz (2015), indican que “Estas agencias se encargan de avalar lo políticamente correcto, pues el proceso de revisión y aprobación está mediado por sus propios intereses” (p. 198).

Lo anterior, demuestra cómo la víctima va a ser comprendida por lo que le sucedió, pero no se toma la molestia de comprender al victimario, su estructura, su historia de vida; en tanto, de alguna forma, algunos victimarios son víctimas; se olvida de que el posconflicto no es solo de lo que le vamos a dar a los vulnerables, sino de qué se debe hacer para construir una sociedad equitativa de ambas partes.

Esta intervención psicosocial, no solo debe hacerse desde el quehacer psicológico. Es necesario tener disposición para trabajar con distintos profesionales, lo que nutrirá todos los procesos y hará el posconflicto más llevadero.

Así mismo, es necesario apostarle por los planes de desarrollo que impulsen hacia lo moderno, desde una educación incluyente, a estas dos caras del conflicto. Según Roncancio (2014),

Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos del trato justo y democrático. Producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno. (p. 438).

Entonces, ¿será posible difuminar el papel de la victimización, y empoderarse de los acontecimientos para utilizarlos como nuevas oportunidades? Posiblemente, una manera de afrontar las situaciones complejas es la de iniciar por aquello que le da forma y textura a la circunstancia; Infante (2014), considera que “Se deben desarrollar las políticas apropiadas y tomar las medidas necesarias para eliminar las causas del conflicto” (p. 242); países como Bosnia y Herzegovina, Salvador y Sierra Leona, son referentes de cómo se pueden tener en cuenta unas medidas de afrontamiento para abordar temáticas del posconflicto, y generar bienestar a las víctimas, a través de pautas que pueden ser ejecutadas a corto y a largo plazo.

Como primera medida a corto plazo, los gobernantes de los países mencionados anteriormente plantean generar estabilidad política y económica, para asegurar un diálogo entre los organismos nacionales e internacionales, en aras de beneficiar a las víctimas y garantizar oportunidades en pro de un mejor futuro; por otro lado, visionar estrategias, a largo plazo, que tengan un cubrimiento desde lo educativo, para evitar actos repetitivos por parte de los niños que no pueden acceder a la educación; ofreciendo además beneficios en el sector de la salud, que proporcionen una infraestructura adecuada y equipos médicos necesarios para una atención integral.

De igual manera, Infante (2014) estima que “Una de las principales prioridades del gobierno debe ser facilitar el regreso seguro de los desplazados a sus regiones de origen” (p. 237), teniendo en cuenta que, en medio del conflicto, gran cantidad de la población es desplazada, ya sea por voluntad propia, para evitar correr peligro, o porque son obligados a dejar sus tierras; una problemática mayor que genera inestabilidad económica para quienes parten de su lugar de origen, debido a que pierden los bienes materiales que les proporcionaban calidad de vida; además, el lugar en el cual deciden proyectar una nueva vida, también sufre un impacto desfavorable, en la medida en que quienes llegan a la comunidad ocasionan hacinamiento en ella y problemáticas de tipo político, económico y cultural. Es menester que las políticas gubernamentales tengan en cuenta los pro y

los contras, con el objetivo de otorgar mejores condiciones de vida a quienes han presenciado el conflicto en calidad de víctimas. Por tanto, Infante (2014) precisa que “Uno de los aspectos más importantes de la reconstrucción posconflicto es la restauración de los derechos humanos para una gran parte de la población” (p. 232), debido a que en medio del fuego cruzado se desvanecen también los derechos humanos, tales como: la vida, la salud, la educación, una vivienda digna, la restricción de oportunidades debido al paradigma que se tiene con respecto a la posición desigual de género, entre otros aspectos que quedan vulnerados por el conflicto.

No obstante, una manera de contribuir a estas oportunidades perdidas, es a través de un sistema educativo que devuelva las esperanzas por medio de enseñanzas, fortaleciendo estrategias para transformar el panorama. A este propósito, Infante (2014) argumenta que “Las nuevas políticas se deben encaminar a brindarle a la mujer las mismas oportunidades laborales, culturales y educativas que el hombre” (p. 232); al respecto, conviene decir que, posterior a los actos criminales y vandálicos, se hace necesario implementar políticas que acojan y representen los derechos de la mujer, y con ello no se hace énfasis en que ésta sea exaltada de alguna manera, por encima de los derechos que puedan beneficiar también a los hombres; por el contrario, lo que se pretende, luego de haber presenciado años atravesados por el conflicto, y comprendiendo que uno de los componentes del mismo ha sido la desigualdad entre géneros, es hallar la equidad en la participación activa de la cultura a la cual pertenezcan, de modo que, percibiéndose hombre y mujer como un solo elemento, puedan acceder a la formación educativa, y por ende a la ejecución laboral, como una travesía que les otorgue desligarse del flagelo de la guerra. Jiménez (como se citó en Infante, 2014), infiere que:

La educación es más que promover la habilidad de escribir y leer. Es también aprender sobre la vida, el crecimiento junto a los demás miembros de la sociedad, cultivar la mente y el cuerpo, comprender la diversidad del mundo y adquirir una mente abierta que ayude a fomentar la democracia, la paz y la prevención de la violencia y los conflictos. (p. 230).

Cabe señalar que, en medio de las alternativas que se encuentran para elaborar un camino que garantice la continuidad de estos procesos de bienestar, hay que evitar retomar acciones del pasado que impidan gestar avances; razón por la cual Infante (2014) plantea que “Es importante hacer gran énfasis en las estrategias para evitar la reaparición del conflicto una vez lograda la paz. En este aspecto, la educación desempeña un papel muy importante en la situación de posconflicto” (p. 228); con todo lo anterior, es evidente que en el transcurso de las épocas la falta de oportunidades, desde lo académico, va adherido a la pobreza, y por ende al conflicto; teniendo en cuenta que la educación es un derecho fundamental para las personas, es necesario considerar ésta como base fundamental para el desarrollo de los países y sus habitantes, de esta manera se puede garantizar que los procesos, vinculados al posconflicto, sean permanentes, de tal modo que las personas no sientan la necesidad de ejecutar acciones basadas en la guerra.

## *Consideraciones finales*

Conociendo un poco la historia de lo que ha sido la guerra en Colombia, y teniendo una definición clara de lo que son las víctimas y victimarios que ha dejado el conflicto, es preciso decir que las acciones dirigidas a la construcción de paz, deben estar presentes antes de comenzar una etapa de posconflicto. Esta construcción debe contar con programas óptimos y flexibles de emergencia, que sirvan para momentos de necesidad, evitando así una reincidencia en actos poco favorables para dicha etapa, o cualquier tipo de estancamiento para el proceso de paz. Programas completos que cuenten con aspectos educativos, psicológicos y de salud para las personas que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia.

Doyle y Sambanis (como se citó en Rettberg, 2003), “encontraron que la probabilidad de éxito de la actividad para la construcción de paz es mayor en un contexto internacional que pone cuantiosos recursos a disposición de la superación de los conflictos” (p. 23). Al respecto, conviene decir que la participación internacional en el proceso de paz, que se efectúa en el país, es de gran importancia, ya que al aportar nuevos y mejores recursos se crean acuerdos de mayor impacto, direccionando así el éxito de dicho proceso; por otro lado, es probable que se logre también la tranquilidad y confianza por parte de los ciudadanos que no confían en el proceso de paz.

Sin duda alguna, la educación es uno de los factores más relevantes en el proceso de paz, puesto que lo que se pretende es que no sólo las víctimas reciban una educación digna, sino también los niños, además para que conozcan la importancia que tiene el proceso de paz en Colombia, porque es un tema que concierne a toda la población y de la cual los niños no están exentos.

Es importante que se generen ideas que tengan como meta llegar a la paz, esto desde un enfoque interdisciplinar que abarque no solo a las instituciones educativas formales, sino también que se incluya a la comunidad e instituciones no formales como pilar fundamental, todo ello desde el aspecto vivencial y experiencial.

Finalmente, Baquero y Ariza (2014) indican que “La participación, las propuestas y puesta en acción de las universidades en el conflicto colombiano y en eventuales procesos de paz son de gran relevancia” (p. 119). Es importante incluir el discurso de las universidades de Colombia, que están interesadas en el tema del proceso de paz y posconflicto, debido a que las estrategias que plantean van dirigidas al bien común de la sociedad. Estrategias que proponen una mejor educación, beneficiando así a los menos favorecidos. Para que esto sea posible, debe haber un trabajo conjunto de la economía justa y la verdadera democracia participativa.

# Referencias

- Baquero, M. J. y Ariza, P. A. (2014). Educación, paz y posconflicto: oportunidades desde la educación superior. *Revista de la Universidad de la Salle*, (65), 115-134. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/3357>
- Bonilla, D. A (2014) Psicología y posconflicto, un acercamiento a la psicología de la paz. *Revista Poiesis*, (28). 1-6 <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1412/1246>
- Botero-Gómez, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1191-1206. Recuperado de [http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2015/08/Pedagog%C3%ADa-de-los-movimientos\\_vol13n2a44.pdf](http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2015/08/Pedagog%C3%ADa-de-los-movimientos_vol13n2a44.pdf)
- Colombia (1991). Constitución Política de Colombia (2. Ed). Recuperado de [http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion\\_Politica\\_de\\_Colombia.htm](http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm)
- Congreso de Colombia (2005). *Ley 975*, por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. Recuperado de [http://www.fiscalia.gov.co:8080/Documentos/Normativa/LEY\\_975\\_250705.htm](http://www.fiscalia.gov.co:8080/Documentos/Normativa/LEY_975_250705.htm)
- Congreso de Colombia (2011). *Ley 1448*, por medio de la cual se dicta medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://www.prosperidadsocial.gov.co/Documentos%20compartidos/Ley%201448%20de%202011.pdf>
- Corte Constitucional Colombiana (2007). *Sentencia C-291*. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa. Recuperado de [http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/C-291-07.htm#\\_ftnref32](http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/C-291-07.htm#_ftnref32)
- Garzón, J. C. (2003). Limitaciones de la paz. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 125-132. <http://res.uniandes.edu.co/view.php/479/index.php?id=479>
- Gómez, C, (2003). Posconflicto en Colombia: Desafío para la psiquiatría. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXII(2), 130-133. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502003000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502003000200001&script=sci_arttext)
- Gutiérrez, C., Coronel, E. y Pérez, C. (2009). Revisión teórica del concepto de victimización secundaria. *LIBERABIT*, 15(1), 49-58. Recuperado De <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n1/a06v15n1.pdf>

- Infante Márquez, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413834074013>
- Melamed Visbal, J. (2014). Del conflicto al posconflicto en el contexto colombiano. *Revista Universidad de La Salle*, (63), 57-73. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2970/2442>
- Morales, K. V. (enero-junio, 2015). Escribir sobre paz: una costumbre en el posconflicto. *Ciudad Pazando*, 8(1), 245-249. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz/article/view/9167/10601>
- Moreno, M. y Díaz M. (julio-diciembre, 2015). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *AGO.USB*, 15(2), 325-585. Recuperado de [revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/download/2172/1900](http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/download/2172/1900)
- Pataquiva-García, G. N. (2009). Las FARC, su origen y evolución. *Discussion Papers*, (19), 154-185. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/UNIS/article/view/UNIS0909130154A/27502>
- Rettberg, A. (2003). Diseñar el futuro: una revisión de los dilemas de la construcción de paz para el postconflicto. *Revista de Estudios Sociales*, (15). Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/471/index.php?id=471>
- Roncancio Jiménez, G. (2014). Contexto geopolítico, globalización, crisis civilizatoria y paz en Colombia. *El Ágora USB*, 14(2), 437-450. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=3c89820f-61d3-4bbb-9031-f5e975f293ab%40sessionmgr113&hid=102&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=102198303&db=aph>
- Ugarriza, J. E. (enero-abril, 2013). La dimensión política del postconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos. *Colombia internacional*, 141-176. Recuperado de <http://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/9125/index.php?id=9125>
- Urbina-Cárdenas, J. E. y Muñoz, G. (2011). Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 321-330. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/359>

# Sobre la relevancia del resentimiento y la justicia<sup>1</sup>

**Forma de citar este artículo en APA:**

Forma de citar este artículo en APA:

Viveros Chavarría, E. F. (2016). Sobre la relevancia del resentimiento y la justicia. *Revista Poiésis*, 238-244.

Edison Francisco Viveros Chavarría

## Resumen

Este artículo analiza la relevancia del resentimiento y la justicia. La hipótesis de lectura es: el resentimiento y la justicia tienen una base moral común que confronta dos sentimientos, uno la afectación por haber recibido un daño y otro el anhelo de ser retribuido por tal perjuicio. La ética del respeto se refiere al imperativo categórico de Kant en el sentido de hacerse ampliada y universal. Ésta se complementa con una base moral del resentimiento, el cual no es la planeación de actos de venganza. Se concluye que lo moral del resentimiento es la capacidad de deliberar las razones por las cuales la vulneración generada por el daño debe ser frenada y puesta en el proceso de reparación.

## Palabras clave:

Resentimiento, Justicia, Reparación, Ética del respeto, Tugendhat, Filosofía moral

<sup>1</sup> Este texto hace parte del proyecto "El problema de la ética en Ciencias Sociales". Contó con el apoyo de la Fundación Universitaria Luis Amigó y la asesoría de la profesora Liliana Cecilia Molina González del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Fue elaborado por Edison Francisco Viveros Chavarría. Profesional en Desarrollo Familiar (Funlam). Estudiante de Filosofía (Universidad de Antioquia). Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social (Universidad de Antioquia). Magister en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales-CINDE). Docente-Investigador Fundación Universitaria Luis Amigó, categoría asistente. Domicilio Medellín-Colombia. viveros.edison@yahoo.com, edison.viverosch@amigo.edu.co.

**El resentimiento y la justicia. A propósito de la introducción. Roberto.**

¿Qué más quiere señora? Tiene más de lo que todas las víctimas de este país van a tener. Un hombre confeso, a sus pies, humillado (se arrodilla) rogando por su vida. ¿Qué más quiere? **Paulina.** La verdad, doctor. Dígame la verdad y lo suelto. Va a estar tan libre como Caín después de que mató a su hermano, cuando se arrepintió. Dios le puso una marca para que nadie lo pudiera tocar. Arrepiéntase y yo lo dejo libre. (Dorfman, 1992, p. 81)

Es común que aparezcan prácticas de hipocresía frente a los sentimientos morales referidos al resentimiento y la justicia. Se dice que si una persona ha sido víctima de un daño irreparable como el asesinato de un ser querido, la violación o la agresión entonces no puede sentir rabia hacia el agresor, mucho menos deseo de aniquilarle. Pasar al acto de la supresión del otro, aunque aquel haya realizado un hecho desde el que podría justificarse tal destrucción, es diferente a querer hacerlo. Anhelar la aniquilación del otro no es propiamente arrasarlo. Del tiempo del resentimiento al acto de agresión hay un terreno moral que los diferencia, hay un tiempo de deliberación. La hipocresía consiste en insistirle a las víctimas de agresiones que desechen cualquier sentimiento moral de indignación por el temor a que se traduzca en una embestida contra el victimario. El resentimiento hace parte de la vida humana y se exagera cuando una persona ha sido violentada o vulnerada. Afirmo que es hipócrita negar la relevancia del resentimiento.

Safranski (2010) sostiene que “no hace falta recurrir al diablo para entender el mal. El mal pertenece al drama de la libertad humana. Es el precio de la libertad” (p. 13). El corazón de la discusión sobre el resentimiento y la justicia está en el ejercicio de la libertad. El victimario, a pesar de las circunstancias, eligió hacer un daño. La víctima elige asumirse como un nuevo agresor o a través de su discernimiento moral ubicarse en el lugar del que reclama justicia a través de procedimientos legales y legítimos. Tanto victimario como víctima tienen la responsabilidad de atravesar el umbral de la deliberación moral y llegar a la acción de la reconciliación. Pero llegar a este punto no es sencillo y sólo se llega a él si se ha pasado por una temporalidad reflexiva, es decir, por la construcción de una aceptación de los propios sentimientos morales.

La justicia es la manera de reparar el daño realizado por el victimario. El hecho de reclamar la justicia es efecto del sentimiento de indignación que experimenta la víctima. La justicia es el procedimiento a través del cual se recibe algo a cambio por el daño. Sin embargo, esto no puede entenderse como un acto de trueque, sino como la obra que da cuenta del arrepentimiento del victimario que se compromete a no cometer más actos de esta clase. Tanto resentimiento como justicia están atados en una misma expresión moral.

En este sentido la tesis que deseo defender es la siguiente: *el resentimiento y la justicia tienen una base moral común que confronta dos sentimientos, uno la afectación por haber recibido un daño y otro el anhelo de ser retribuido por tal perjuicio.*

## *La base moral del resentimiento y la ampliación de la justicia. A propósito del cuerpo argumentativo*

**Roberto.** Así que seguimos en la violencia, siempre en la violencia. Ayer a usted le hicieron cosas terribles y ahora usted me hace cosas terribles a mí y mañana más y más. Yo tengo dos niños dos hijos, una mujercita que tienen que hacer ellos, pasarse quince años buscándola y cuando la encuentren, ellos...  
(Dorfman, 1992, p. 81)

Dorfman (1992) en su obra de teatro "La muerte y la doncella" usa la melodía de Schubert para titular su creación literaria. Ésta trata de tres personajes: Paulina Salas, su esposo Gerardo Escobar, abogado y un médico Roberto Miranda. Entrada la madrugada Gerardo llega a su casa con Roberto, quien le ha auxiliado con un problema referido a los neumáticos de su carro. Gerardo trabaja con una Comisión del Estado que tiene como propósito desvelar la verdad de un largo proceso de dictadura que vivió Chile. Paulina reconoce en la voz del médico al verdugo que quince atrás le había torturado. Ella por propia mano, e involucrando a su esposo, trata de obtener una confesión de su torturador. El texto muestra la relación entre el resentimiento y la justicia. Aunque no desarrolla una deliberación sobre los sentimientos morales, sí permite hacer visible el problema del conflicto entre víctimas y victimarios.

Tugendhat (1997a) afirma "he supuesto que la moral ( ) la única que puede hacer plausible la pretensión de satisfacer la idea de un buen hombre (de un socio cooperativo), es una moral del respeto universal e igualitario" (p. 316). Esta moral está influenciada por el imperativo categórico de Kant, en el sentido de hacerse ampliada y universal. Lo que quiero señalar es que el resentimiento lo sentirá cualquier persona que sea dañada y puesta en el lugar de víctima, particularmente en un conflicto armado. Lo que también es universal es la necesidad de justicia. Reclamar por aquello que se ha sufrido es una reacción moral universal. Lo interesante es que Tugendhat logra exponer que la moral más plausible es la del respeto que ha de ser otorgado de forma igual para todos. En por esto que afirmo que cualquier vulneración de los derechos de los demás estará contrarrestado con el reclamo de la justicia.

El resentimiento experimentado por las personas de una sociedad es necesario porque contiene una base moral que clama por la ampliación de la justicia sin distinción de personas. Tal justicia necesita de un Estado con los mecanismos suficientes para llevar a cabo los procesos de ayuda y cooperación con sus ciudadanos. Dice Tugendhat (1997b) "un Estado debe ser evaluado como moralmente bueno si asegura los derechos humanos en un sentido amplio, según el cual garantiza la dignidad humana, y esto quiere decir también, los derechos económicos de sus ciudadanos" (p. 342). La base moral del resentimiento no es la planeación de actos de venganza o la constante manifestación de agresiones a las personas aledañas. Lo moral del resentimiento es la capacidad de deliberar las razones por las cuales la vulneración generada por el daño debe ser frenada y puesta en el proceso de reparación. Así que el resentimiento tiene un aspecto positivo y es el del reclamo de respeto.

Justicia quiere decir dar a cada quien lo que le corresponde. Para esto se necesita la imparcialidad. Sin embargo, Tugendhat (1997b) pone en cuestión esta idea porque ¿cómo se puede ser imparcial cuando se tiene en frente un acto de barbarie contra una persona? ¿Cómo se puede llegar a saber qué es lo que alguien merece? La respuesta es simple: con el uso de la razón combinada con la afectividad. La justicia es correcta en la medida en que pueden darse razones para distribuir de forma equitativa y según las necesidades. Se trata de una discriminación basada en una moral del respeto igualitario. Dice Tugendhat (1997b)

Si fijamos el ámbito de aquellos seres frente a los cuales tenemos obligaciones morales, sólo podemos hacerlo por medio de una proposición que vincula la correspondencia de derechos a una propiedad no normativa. (...) esta propiedad es la pertenencia, en sentido más estrecho o más amplio, a la comunidad de quienes somos capaces de cooperar (p. 349)

La justicia no es la ley del Talión, es decir, generar un daño a aquel que causó un estrago al victimario. La justicia no se trata de dar por propia mano un mal por otro, sino que le corresponde al Estado distribuir las sanciones que a cada victimario le corresponde. Simultáneamente le corresponde generar los mecanismos para ofrecer las reparaciones respectivas a las víctimas.

Sentir resentimiento no justifica ocupar el lugar del agresor por haber sido agredido. En eso no consiste su contenido moral. Es en el uso de la razón y la asunción del dolor donde el resentimiento cobra su valor moral. No es olvidar, como se pudo notar en "La muerte y la Doncella", sino en saber las motivaciones del daño y en el arrepentimiento del victimario donde está la clave moral de la relación entre el resentimiento y la justicia.

Para llegar a un nivel de comprensión del lugar que ocupan el resentimiento y la justicia viene bien reflexionar las siguientes palabras de Kant (1998) "Una sociedad en que se encuentre unida la máxima libertad bajo leyes exteriores con el poder irresistible, es decir, una constitución civil perfectamente justa, constituye la tarea suprema que la Naturaleza ha asignado a la humana especie" (p. 49). Ninguno de los sentimientos morales podría estar por fuera de la constitución civil. Si tales afectaciones están acompañadas de la razón ilustrada entonces podrán mostrar el potencial moral que implica para cada ciudadano discernir la insociable sociabilidad que habita en el fondo de la naturaleza humana. El mismo Kant (1998) ha señalado que si bien hay una tendencia humana a crear lazos sociales, también hay un antagonismo, otra fuerza humana que insiste en disolver el lazo social. La reacción frente al daño es el resentimiento y la respuesta a éste último es la justicia. Sin embargo, también pugna la reacción a no permitir que aparezca la responsabilidad por el otro en un acto de justicia. La razón ilustrada le muestra a una sociedad los límites que no debería transgredir para evitar entrar en estados de guerra. Ésta última vulnera a todos los que participan de ella. Una sociedad con sujetos que disciernen estas ambigüedades humanas crea un Estado capaz de responder con mecanismos de justicia. Éstos para limitar esa naturaleza humana que tiende al daño e inclinar la balanza a prácticas de sociabilidad e inclusión pacífica de los otros.

La influencia de Kant en Tugendhat es clara. Dice el segundo

una vez que se ha aceptado esto, es decir, que la aplicación de la idea de justicia a la totalidad de los bienes materiales de una sociedad no es ordenada de antemano por la moral del respeto igualitario, podría insinuarse la posibilidad alternativa de la institucionalización de una justicia mínima (p. 361)

La justicia puede llegar a ser una contestación a los sentimientos morales como el resentimiento o la indignación. Sólo una sociedad que afirme que “los buenos son mejores que los malos”, podría basar sus deliberaciones morales en un antagonismo tan radical que la reconciliación sería su última alternativa. Por el contrario ser bueno quiere decir discernir lo que conviene de lo que no conviene a todos por igual. Es una ampliación del imperativo categórico kantiano. Es decir, que cualquiera que piense en una situación particular concuerde con aquello que es más conveniente en general. En ese sentido el resentimiento no puede ser considerado como algo negativo que es necesario borrar del panorama moral. Por el contrario ha de ser incluido en la extensión de sentimientos humanos cuando hay en una sociedad confrontaciones bélicas que rompen con cualquier acuerdo de respeto por el lazo social. La responsabilidad moral debe entenderse de forma ampliada. Como bien lo expuso Tugendhat (1991) haciendo alusión a la última gran guerra “sólo después de la segunda guerra mundial se ha ampliado la conciencia de que nuestra responsabilidad moral se extiende a todos los hombres” (p. 108)

## Consideraciones finales

La tesis que se ha defendido en este escrito consistió en afirmar que *el resentimiento y la justicia tienen una base moral común que confronta dos sentimientos, uno la afectación por haber recibido un daño y otro el anhelo de ser retribuido por tal perjuicio*. Dice el personaje Paulina expuesto por Dorfman (1992)

pero no lo voy a matar porque sea culpable, doctor. Lo voy a matar porque no se ha arrepentido un carajo. Sólo puedo perdonar a alguien que se arrepiente de verdad, que se levanta ante sus semejantes y dice esto yo lo hice, lo hice y nunca más lo voy a hacer (p. 80)

En el discurso de Paulina pueden notarse el resentimiento y el deseo de ser retribuida. Tal remuneración consiste en que el perpetrador de su mal admita la responsabilidad y posteriormente se comprometa a limitar tales actos frente a ella y a otros. De fondo está el reclamo por la vinculación social, sólo podría ser perdonado alguien que se arrepiente de verdad. Afirmo que esto es aceptado por cualquier ser humano que use la razón. La retribución al recibir un mal no se fundamenta en seguir la cadena de actos maldadosos, sino en construir racionalmente una frontera para el mal. Es decir, un comportamiento justo y coherente con la necesidad de sociabilidad que tienen todos los seres humanos.

La integración de los sentimientos morales con la razón es la base de una ética moderna ampliada para todos los seres humanos. En la base de esta ética subyacen Smith (1997) y Kant (2010) como un diálogo entre el sentimentalismo del espectador imparcial y el racionalismo del imperativo categórico. Lo particular del sentimiento humano es que puede ser ampliado al contexto de una justicia mínima sostenida en el uso de la razón que crece y va en constante progreso.

Afirmo que entre el resentimiento y la justicia está la libertad humana. La moral es entendida como capacidad para discernir y posterior a esta deliberación viene el ejercicio de la libertad. Optar por dañar a otro es un acto de libertad con dramáticas consecuencias. Elegir hacer el bien como efecto de la reflexión sobre un problema lleva a la construcción cooperativa del vínculo social. Pero ambas fuerzas están en la mente del hombre. Kant (1998) diría que es el uso de la razón y en el pensar por sí mismo en donde radica el bien moral. Esto porque sólo a través de la razón, que limita las inclinaciones, podría llegarse a una sociedad civil que respete a todos por igual. Tugendhat (1998a) le respondería a Kant que también han de tenerse en cuenta las afecciones sentimentales. Razón y sentimiento hacen parte del mismo problema moral referido al daño, al resentimiento y a la justicia. En este sentido dice Safranski (2010)

El mal no es ningún concepto; es más bien un nombre para lo amenazador, algo que sale al paso de la conciencia libre y que ella puede realizar. Le sale al paso en la naturaleza, allí donde ésta se cierra a la exigencia del sentido, en el caos, en la contingencia, en la entropía, en el devorar y ser devorado, en el vacío exterior, en el espacio cósmico, al igual que en la propia mismidad, en el agujero negro de la existencia. Y la conciencia puede elegir la crueldad, la destrucción por mor de ella misma. Los fundamentos para ello son el abismo que se abre en el hombre (p. 14)

Finalmente, afirmo que cuando se niega la posibilidad de resentirse se obstaculiza el natural desarrollo de la elaboración sentimental que abrumba a aquel que recibe un daño. No necesariamente el resultado del resentimiento es la venganza o la represalia. El resentimiento evidencia el dolor causado por un detrimento. Se trata de una exigencia referida a la reparación. Ese es el contexto para el surgimiento de la justicia. Ésta es una necesidad de cualquier ser humano cuando es agredido o dañado y es a la vez una responsabilidad del agresor ofrecer una reparación. En este sentido, el Estado tiene la responsabilidad de facilitar los recursos ineludibles para que la justicia pueda ser efectiva para todos y desde la perspectiva de cualquiera.

# Referencias

- Dorfman, A. (1992) *La muerte y la doncella*. Canadá. Ediciones de la Flor.
- Kant, E. (1998). Idea de una historia universal en sentido cosmopolita. En: *Filosofía de la historia*. Colombia: Fondo de Cultura Económica, pp. 39-65
- Kant, E. (2010). *Fundamentos de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
- Safranski, R. (2010). *El mal. O el drama de la libertad*. Barcelona: Fábula Tusquets Editores.
- Smith, A. (1997). *Teoría de los sentimientos morales*. España: Alianza.
- Tugendhat, E. (1997a). Décimo séptima lección. Derechos Humanos. En: *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa, pp. 316-341
- Tugendhat, E. (1997b). Décimo octava lección. Justicia. En: *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa, pp. 342-366
- Tugendhat, E. (1991). *La indefensión de los filósofos ante el desafío moral de nuestro tiempo*. Isegoría 3, pp. 107-118.

# Perdón, convivencia y reconciliación en el proceso de paz, desde una mirada psicológica<sup>1</sup>

## Forma de citar este artículo en APA:

Marín Hinestroza, I., Triana Osorio, L. A., Martínez Saldarriaga, M. G. y Alzate Berrio, S. M. (2016). Perdón, convivencia y reconciliación en el proceso de paz, desde una mirada psicológica. *Revista Poiésis*, 245-256.

Isamar Marín Hinestroza<sup>\*</sup>, Luz Adriana Triana Osorio<sup>\*\*</sup>, Mayra Gisella Martínez Saldarriaga<sup>\*\*\*</sup>, Sara Mileydy Alzate Berrio<sup>\*\*\*\*</sup>

## Resumen

El conflicto armado en Colombia ha perdurado por más de 50 años, tiempo en el que ha acarreado innumerables consecuencias físicas, psíquicas y sociales. Ahora bien, en los últimos años se ha estado abogando por un proceso de negociación con el que se le dé fin a la guerra. En el presente artículo, se pretende abordar los conceptos de perdón, convivencia y reconciliación, puesto que son términos que han estado fuertemente relacionados con los procesos de paz, y que, además, han ganado gran popularidad en el discurso de los colombianos, pero que difícilmente han sido llevados a la realidad. Así las cosas, se plantean algunos aportes que se pueden dar desde la psicología -al hacer intervenciones en instituciones educativas y con familias, para reconocer las pautas de acción que favorecen el proceso de paz; a partir del trabajo comunitario, en el que se reconozca que es en el contexto en que se dan determinadas formas de violencia; promoviendo, tanto desde lo social como lo individual, procesos de perdón, entre otros- para fomentar los procesos de convivencia y reconciliación en el marco del postconflicto.

## Palabras clave:

Reconciliación, Convivencia, Proceso de paz, Psicología social.

<sup>1</sup> Texto leído en el marco de la versión XXXII de la lectura de ensayos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. El presente ejercicio escritural se enmarca en el curso electivo "Voz, Palabra y Escritura", orientado por el docente investigador Alexander Rodríguez Bustamante.

<sup>\*</sup> Estudiante del décimo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: isamar.marinhi@amigo.edu.co

<sup>\*\*</sup> Estudiante del séptimo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Perteneció al semillero de investigación "Neuropsicología cognitiva" del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó Contacto: luz.trianaos@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*</sup> Estudiante del décimo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Perteneció al semillero de investigación "Farmacodependencia otras adicciones" del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó Contacto: mayra.martinezsa@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*\*</sup> Estudiante del octavo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: sara.alzatebe@amigo.edu.co

*“Ha sido anunciado, en Colombia un importante diálogo entre el Gobierno colombiano y representantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, para intentar poner fin al conflicto que, por décadas, aflige a ese amado país. Espero que cuantos tomen parte en esa iniciativa se dejen guiar por la voluntad de perdón y reconciliación, en la sincera búsqueda del bien común”*

*Papa Benedicto XVI, 9 de septiembre del 2012, durante el Ángelus Regina Coeli.*

El conflicto armado en Colombia inició hace aproximadamente cincuenta años, con la disputa del poder entre los partidos políticos de los liberales y conservadores, cuyo objetivo era el control del país. Debido a estas confrontaciones, empezaron a surgir los grupos al margen de la ley, algunos de estos fueron Farc, Eln, M-19, Unión Patriótica, entre otros.

A través de los años, se han intentado varios diálogos con los grupos armados, con el fin de buscarle solución a las confrontaciones, ya que estos conflictos le han dejado al país secuelas económicas, políticas y sociales. En la actualidad, el gobierno colombiano está abogando por un proceso de negociación, en el cual se está realizando un acercamiento con el grupo armado, Fuerzas Revolucionarias de Colombia -FARC-, con el objetivo de buscar la dejación de las armas, y así forjar un camino hacia el proceso de perdón, reconciliación y paz.

No obstante, el enfrentamiento armado de décadas en Colombia, en la que todos han sido víctimas, directas o indirectas, ha dejado una sensación de intranquilidad y desconfianza en la población, en tanto la justicia, la responsabilidad y la reparación no se han hecho presentes durante este tiempo. La percepción colectiva de desesperanza, con la realidad presente y futura del país, no es más que consecuencia de la impunidad en la que viven los actores armados de este conflicto.

Es importante aclarar que nuestro objetivo no es centrarnos en lo anterior, sino dar una mirada más profunda a las consecuencias que acarrea el conflicto armado, tanto desde lo social como individual, y cómo los conceptos de perdón, convivencia y reconciliación son parte fundamental del proceso de paz, lo que hace que la psicología tenga mucho para aportar a dicho proceso.

A continuación, se referencian algunos aportes teóricos de autores que han trabajado sobre la paz, la reconciliación y el papel de la psicología en el marco del conflicto, lo que le permitirá a los lectores tener otras visiones sobre dichos temas.

Cuadro 1. Resumen de autores

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
Pérez Palacio, L. H. (2007).	"La reconciliación no supone nunca el olvido, sino una revisión al pasado para comprender el presente y pensar el futuro, con la mirada puesta en la construcción de la paz" (p. 34).	Proceso de paz, reconciliación.	Sabemos que la guerra ha marcado la historia de los colombianos, pero es indispensable saber mirar atrás sin rencor ni odio, para construir un presente sin dolor, donde aprendamos a perdonar, dejando atrás el pasado, con el fin de crear una nación nueva, donde prime la tranquilidad y la paz sostenible.
Téllez, A., Sánchez, N., Tejada, C. y Villa, J. (2007)	"Cuando se empieza a reflexionar sobre la paz y sobre la necesidad de hacerla parte de nuestra cultura, no se puede pensar que ésta consiste en dejar de disparar, en que simplemente se acabe la guerra, porque ésta es la parte emergente, aparente de la guerra. Es fundamental que se piense en sus fundamentos culturales, en los discursos y símbolos que la legitiman, en los valores cotidianos que la hacen posible" (p. 18).	Paz, guerra.	Cuando se tiene la concepción de una paz, producto simplemente de la finalización de una guerra, se están dejando por fuera muchos otros elementos que hacen parte de un verdadero proceso de paz, debido a que esta, no es una tarea tan fácil y sencilla; por el contrario, implica indagar, y profundizar en aquellos aspectos que hacen posible que la guerra continúe, facilitando así su permanencia e imposibilitando la construcción de una reconciliación y convivencia en el país.
Lira, E. (2010).	"Las víctimas han reclamado esclarecer lo que les ha ocurrido a ellas y a sus familiares exigiendo <i>la verdad</i> . Parte de la verdad general y particular se alcanza en las <i>comisiones de la verdad</i> al establecer los hechos sucedidos y los nombres de las víctimas. En los tribunales de justicia, la verdad judicial es particular y posibilita identificar las circunstancias en que ocurrieron los hechos, las víctimas y los responsables en cada caso. La verdad que falta, casi siempre, es la verdad de los sufrimientos, de los temores y sueños de las víctimas y la conexión de sus vidas con la historia de violencia, del conflicto y de la resistencia en el país, permitiendo identificar los significados que estas experiencias han tenido y tienen para ellas" (p. 16).	Trauma, duelo, reparación, verdad, impunidad, justicia, olvido, memoria.	En el proceso de reconciliación la verdad es indispensable para el reconocimiento de los hechos y de las víctimas; ¿Cómo va a ser posible que en un país en el que todavía hay desaparecidos, en el que todavía hay secuestrados, en el que no hay claridad sobre las masacres perpetuadas, se gaste la paz? Las víctimas también tienen su verdad, una verdad no escuchada, una verdad con voz temerosa, una verdad que exige explicación, una verdad oculta por el poder.
Ardila, R. (2008)	"El papel de la psicología para evitar que el círculo vicioso de la violencia continúe (y que vuelvan a aparecer los conflictos, al no haberse solucionado sus causas) puede ser decisivo. La psicología tiene importantes instrumentos conceptuales y prácticos para lograr que los grupos marginados se integren a la sociedad, que se desarrolle un sentido de pertenencia al país, que los colombianos crean en sí mismos y en su futuro. Implica dar empoderamiento a grupos marginados, desarrollar oportunidades laborales, educativas y de ascenso social, autoeficacia, perspectiva de futuro, motivación de logro y de afiliación, etc." (p. 194).	Reconciliación nacional, psicología de la paz, agresión y violencia, comunidades campesinas, la mujer como agente de paz.	Los aportes que se pueden dar desde la psicología son fundamentales para evitar que el ciclo de violencia se repita. Ardila (2008) plantea que el psicólogo debe propiciar procesos de empoderamiento, motivación, desarrollo de oportunidades, entre otros, para evitar que los conflictos se repitan. Sin embargo, es fundamental resaltar que el papel de la psicología en el postconflicto, si bien debe promover estos procesos, no debe ignorar los diferentes hechos victimizantes, tanto individuales como colectivos, puestos que éstos pueden generar resentimientos, dolor, sufrimiento, incluso deseos de venganza; reconocer dichos hechos, verbalizarlos, permite que sean resignificados, lo que puede significar, valga la redundancia, una esperanza para que el conflicto no se repita.

Fuente: cuadro realizado por las articulistas

## Sombras y luces: *un conflicto que tiene voz*

La violencia prolongada durante más de 50 años y su progresiva degradación han generado impactos y daños devastadores tanto para las víctimas, familiares, comunidades y organizaciones e instituciones públicas, como para el conjunto de la sociedad colombiana. Los impactos son complejos, de diverso orden, magnitud y naturaleza. Esto debido a que en su configuración inciden varios aspectos, entre los que se pueden contar: las características de los eventos violentos sufridos (...); el tipo de victimario, las modalidades de violencia, las particularidades y los perfiles de las víctimas (...); el tipo de apoyo recibido (...); las respuestas sociales frente a los hechos y a las víctimas (...); y las acciones u omisiones del Estado, en especial de las Fuerzas Militares y de Policía y de la justicia, pues son los organismos encargados de brindar protección a la población. (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 259).

Dicho de otra manera, el conflicto armado colombiano ha sido uno de los conflictos más violentos en Latinoamérica, puesto que ha generado grandes daños a nivel físico, psíquico y social, que han afectado -de una u otra manera- a todos los colombianos. Sin embargo, aunque los hechos victimizantes se pueden enmarcar en nociones generales (desplazamientos forzados, desapariciones, violaciones, entre otros), los daños generados han de ser de diverso orden, magnitud y naturaleza, en función de los diversos aspectos que particularizan el hecho violento. Frente a esto, es posible inferir, que las acciones que se generen, para reparar un hecho victimizante, no solo deben tener en cuenta el hecho en sí, sino el impacto que éste ha generado en el individuo y en su contexto particular.

En este sentido, es importante tomar en cuenta que una de las poblaciones más vulnerables, y por ende la más afectada por el conflicto armado, son los niños y adolescentes, los cuales se encuentran aún en un proceso de formación, dónde se puede ver alterado el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional, dejando así en ellos secuelas permanentes que imposibilitan su pleno desarrollo en la sociedad.

De igual forma, las mujeres hacen parte de esta población vulnerable, puesto que, a causa del conflicto armado, han sido abusadas sexualmente, maltratadas física-verbalmente, y se han encontrado bajo la opresión y supresión, por pertenecer a un género que muchas veces es considerado débil. El sufrimiento de estas mujeres, como lo dice la Ruta Pacífica de las Mujeres (2013) “abarca una multitud de experiencias vividas. Comporta pérdidas, renunciaciones, abandonos, confusión, inseguridades, miedo, humillaciones, violación, torturas y soledad” (p. 54).

Con base en lo anterior, se hace fundamental hablar de los procesos de convivencia y la reconciliación, en el marco del postconflicto, y de los aportes que desde la psicología se pueden hacer, para garantizar dichos procesos, a través del trabajo con las personas afectadas por la violencia.

### **De vida para la vida:** *convivencia-reconciliación-paz-perdón.*

Paz, convivencia y reconciliación, son palabras que últimamente han potenciado el discurso social en Colombia, como una reflexión nacional para comprender el fenómeno de manera integral; sin embargo, esto no implica que tales nociones se hayan llevado a la praxis. Para esto, es indispensable establecer acciones concretas; sin embargo, es fundamental entender primero qué es la paz, la convivencia y la reconciliación, y posteriormente posibilitar unas nuevas prácticas sociales que permitan una vida en paz.

Según la Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas (2014), “los procesos de convivencia se asocian mayoritariamente al respeto de los derechos a través de la legitimación de unas normas construidas en procesos democráticos” (p. 2). Es decir, la convivencia parte de la premisa fundamental del respeto de los derechos del otro, y que se encuentran consagrados en nuestro marco legal. Así, la convivencia se concibe como una noción fundamental para el desarrollo de la sociedad antes, durante y después del conflicto.

Se puede decir entonces que, la reconciliación “debe ser entendida como un proceso complejo y a largo plazo en el que, por medio de una serie de instrumentos y estrategias, una sociedad intenta pasar de un pasado en conflicto a un futuro compartido” (Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas, 2014, pp. 2-3). En efecto, la reconciliación es la asunción de la convivencia, en el marco del posconflicto; sin embargo, -a diferencia de la convivencia- no solo requiere del respeto de los derechos, sino que necesita de la implementación de acciones concretas que la garanticen. Una pregunta que legitimaría la anterior apuesta, pudiese estar cifrada así: ¿qué acciones concretas se pueden establecer para afianzar los procesos de reconciliación?

Al respecto, la Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas (2014), dice que,

El concepto de reconciliación ha sido popularizado por las políticas de posconflicto a lo largo y ancho del mundo desde la perspectiva de su dimensión política. Sin embargo, no existe un consenso sobre el mismo en tanto éste se deriva de perspectivas subjetivas, culturales y contextuales (como la peculiaridad del daño sufrido) que hacen que la reconciliación esté sujeta a valores y creencias muy diversas y procesos locales particulares. (p. 2).

De este modo, se podría pensar que no se pueden definir acciones concretas que garanticen la reconciliación. Empero, si bien es cierto que el concepto de reconciliación está sujeto a valores y creencias particulares, en el marco del conflicto armado colombiano, las políticas nacionales de reconciliación se han orientado al restablecimiento de los derechos de las víctimas del conflicto, garantizándoles el derecho a la justicia, la verdad, la reparación, y la garantía de no repetición. Aunque el restablecimiento de estos derechos, en términos generales, favorece los procesos de paz, convivencia y reconciliación, por parte de las víctimas, no se debe desconocer la peculiaridad del daño sufrido, y es aquí donde, probablemente, cobra mayor importancia el rol y las funciones del psicólogo, en el marco del posconflicto. En otras palabras,

Lejos de concebir la paz como un estado final estático, hay que concebir la paz como una continua evolución y un desarrollo de las relaciones sociales. Es así también como se afirma constantemente que la paz no es el fin del conflicto sino el trámite del conflicto por fines no violentos. (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2014, p. 13).

La paz no se concibe como la ausencia de conflicto; la paz, más bien, es el proceso por el que el conflicto se transforma, a través de medios no violentos. Esta teorización es fundamental para sustentar el proceso de negociación en Colombia, puesto que si se concibe la paz como el fin de la guerra, es probable que los colombianos sientan incredulidad frente a los procesos de negociación, puesto que la paz, definida en dichos términos, difícilmente se ha visto en algún territorio.

Para lograr esta paz, no solo es necesario concebirla de una forma más real y menos utópica, sino que se requiere tener a consideración otro aspecto relevante que influye en el bienestar de las personas víctimas de la violencia, como lo es el perdón. Éste, se da de acuerdo a las subjetividades y particularidades, tanto del individuo como de la cultura, pero en ocasiones el daño es tan severo que la persona es incapaz de perdonar, debido a los modelos mentales individuales que se han incorporado gracias al daño, pero también aparece otro nivel que puede flexibilizar dicha decisión, el perdón de vínculos rotos por acciones violentas que han sido intencionales o no.

Aun cuando muchas de las personas afectadas no quieran realizar un proceso de perdón, es indispensable establecer, desde una perspectiva crítica, cómo el perdón facilita el mejoramiento de la salud mental, de las personas víctimas del conflicto armado colombiano; pero se debe aclarar que el perdón no es sinónimo de olvido, es indispensable realizar un proceso de reconocimiento y saciedad en la verdad, porque no es posible perdonar sin saber qué pasó y por qué pasó. Fernández (2015) afirma,

(...) el papel de la verdad sobre los agravios que deja el conflicto está ligado a la búsqueda del “perdón, el perdón colectivo, que implica renunciar al resentimiento y a la amargura sobreponiéndose al pasado” (Andebeng, 2001, p. 268), pero con la particularidad de ejercer el perdón sin el olvido, pues la memoria puede ser reconocida como parte de la elaboración de las pérdidas a nivel individual o colectivo. (p. 11).

## *El profesional de la psicología: anatomía del trabajo hacia la paz*

Es importante resaltar que, en el ámbito educativo, el psicólogo cumple un papel fundamental en el proceso de reconciliación, puesto que allí puede invitar a los padres y demás integrantes del grupo familiar para que se involucren en el proceso de enseñanza de los estudiantes, con el fin de trabajar con factores protectores, que permitan minimizar el riesgo de las problemáticas que conducen al conflicto; en tanto, según la UNESCO (como se citó en Torres et al. 2015),

Se debería hacer énfasis en aumentar la calidad educativa, ya que a través de su mejoramiento puede transformarse en un poderoso factor de paz y desarrollo. Así mismo, debería hacerse hincapié en reforzar el acompañamiento de la formación integral del ser humano por parte de la familia, ya que con demasiada frecuencia la escuela, sin un adecuado acompañamiento, se instrumentaliza para reforzar las divisiones sociales, la intolerancia y los prejuicios que conducen al conflicto. (p. 190).

Cabe recordar que las primeras relaciones sociales del individuo son el punto de partida del aprendizaje; la familia, la escuela y los amigos son quienes instauran las normas y valores que este debe asumir en los diferentes grupos de socialización. Y es importante que allí también se den pautas para la resolución de un conflicto, ya que, por medio de estas se le ofrecen estrategias para resolver problemas cotidianos.

En esta medida, el proceso de paz en Colombia, además de apuntarle a la convivencia pacífica, trae consigo un mensaje implícito, basado en reglas básicas de socialización, que busca potenciar la reconciliación desde las relaciones sociales primarias, con el fin de aprender a perdonar los actos violentos que se han presentado en el país. En las palabras de Restrepo (2002),

Al retomar los análisis de Alice Miller, Constanza Ardila ha planteado que en Colombia muchos adultos descargan su odio en el enfrentamiento armado, para colocar sobre un objeto de recambio la ira contenida que sintieron cuando fueron maltratados en la infancia. (p. 274).

En cierto sentido, el maltrato en la infancia puede llevar al ser humano, en su adultez, a buscar y encontrar dónde depositar la ira, comprimida a lo largo de su vida. Las pautas de crianza en las que prima el castigo físico, es un factor de riesgo para el fin que se está buscando del conflicto armado en Colombia, ya que los participantes directos están encontrando en estos enfrentamientos, donde descargar la ira, y castigar, como fueron castigados ellos.

Entonces, si los niños maltratados pueden devenir como futuros maltratadores, incluso, como victimarios en el marco del enfrentamiento armado, es menester que, para evitar la continuación de la guerra, se erradique, entre otras cosas, el maltrato infantil.

En esta medida, lo que se ha planteado hasta ahora es la importancia de la intervención en el ámbito educativo y el familiar, para hacer prevención de diversas acciones violentas, y promoción de acciones concretas que favorezcan la convivencia, la reconciliación y la paz. Sin embargo, dadas las condiciones actuales del conflicto, se hace necesario que los psicólogos, además de hacer prevención y promoción, hagan intervenciones con los grupos poblacionales que se encuentran hoy afectados por el conflicto.

Una de las formas de afectación que ha dejado el conflicto son los daños psicológicos y los traumas psíquicos, puesto que en muchos casos, los individuos no cuentan con las herramientas psíquicas para afrontar por ellos mismos el hecho victimizante.

Así, la exposición a situaciones caracterizadas por altos niveles de terror e indefensión constituyen casi siempre experiencias que rebasan la capacidad de hombres y mujeres para afrontar los hechos. Esto genera traumas y daños psicológicos, cuyas manifestaciones más frecuentes, referidas por las víctimas, son las graves alteraciones del sueño con insomnios pertinaces y pesadillas, síntomas depresivos y angustiosos, y somatizaciones: Estos síntomas provocan dificultades por momentos casi insuperables para la realización de las actividades habituales y recobrar las relaciones cotidianas. En algunos casos, incluso, se observan alteraciones del juicio de la realidad y cuadros psicóticos. (Grupo de Memoria Histórica, 2013, pp. 266-267).

Según lo anterior, los daños psicológicos se evidencian en diversos síntomas, que si bien se han naturalizado, como lo ha hecho el conflicto, acarrear en sí mismos consecuencias negativas para quien los padece. Así, el acompañamiento psicológico se hace fundamental en los procesos de reconciliación. Sin embargo, Rebolledo y Rendón (2010) plantean que el acompañamiento psicológico que se haga con personas, que han sido victimizadas en el marco del conflicto, no se deben hacer desde el ámbito clínico -a pesar de la evidencia de los síntomas individuales-, sino que la intervención debe ser de orden comunitario y social.

Como hemos visto, los significados individuales y la manera de asimilar el sufrimiento desde lo privado han sido generalmente atendidos por profesionales de la salud mental, quienes, desde el escenario puramente individual, se han orientado a la disminución de la sintomatología que se asocia a condiciones traumáticas para el individuo. Sin embargo, ese individuo está involucrado en estructuras sociales mucho más amplias, y pertenece a ellas; ha heredado además un histórico colectivo de las formas de violencia que han afectado su comunidad, y, además de heredarla, la ha significado en un discurso social propio (Sironi 2008). En el caso de las intervenciones individuales, por ejemplo, aun cuando pueden mitigar el impacto en un sujeto, éste regresa a un contexto social y relacional en donde se requiere integrar y acompasar los procesos de recuperación colectivos. (p. 43).

Así las cosas, el profesional de la psicología, que desee acompañar los procesos de convivencia y reconciliación del postconflicto, debe reconocer la importancia del trabajo comunitario y social, puesto que, si trabaja en pro de la recuperación individual, cae en el magno error de desconocer cómo las formas de violencia han afectado la comunidad de dicho individuo, y de cómo éste las ha integrado en su discurso. El trabajo comunitario o social, permite una recuperación colectiva, en la cual no se desconoce el contexto social y relacional en el que se encuentra inmerso el sujeto que ha de ser acompañado.

Ahora bien, habiendo planteado la importancia del trabajo comunitario, surge la pregunta ¿cómo elaborar propuestas de intervención con personas víctimas del conflicto armado, para garantizar la reparación de los daños y la aceptación de los procesos de reconciliación? Para procurar dar respuesta a esta pregunta, Rebolledo y Rendón (2010) plantean que, además del reconocimiento de los daños psicológicos, es fundamental el reconocimiento de los daños individuales y colectivos para acabar con el sufrimiento y el dolor que tienen estos grupos poblacionales.

La falta de reconocimiento de los daños individuales y colectivos generados por los conflictos contribuye a la perpetuación del sufrimiento de los individuos y las comunidades, en cuanto no se toman medidas para mitigar ese sufrimiento y no se reconoce cómo la desatención de lo sucedido impide a las comunidades encontrar salidas que transformen su hoy y ahora, anclándolas en la memoria del dolor y dificultando la reconstrucción de los proyectos de vida. (p. 41).

Frente a esto, es innegable que si en el marco del postconflicto se quiere alcanzar la paz y la reconciliación, se debe empezar por reconocer dichos daños, para mitigar el sufrimiento de las comunidades, y consecuente a esto, permitirles ver otras alternativas – que sean concordantes con las emergentes propuestas de convivencia y reconciliación- para transformar su actualidad.

Entonces, el Grupo de Memoria Histórica (2013), ha planteado cuáles son algunos de estos daños, y la manera cómo han afectado a las víctimas.

Las modalidades y las prácticas de violencia sufridas por miles de personas en Colombia provocan daños e impactos que afectan la integridad de las víctimas. Los impactos psicológicos deterioran las relaciones interpersonales y la salud física; las pérdidas económicas generan inestabilidad emocional; los impactos colectivos y el daño a las redes sociales y comunitarias afectan las capacidades y posibilidades individuales. Así, se configura un entramado de situaciones que se relacionan mutuamente, lo cual hace difícil separar y especificar aquello que es propio de cada tipo de daño. (p. 260).

El conflicto armado colombiano ha generado grandes daños a nivel psicológico, moral, económico, sociocultural, entre otros. Estos daños, lejos de relegarse al hecho victimizante, permanecen en la víctima como una huella de lo innumerable, puesto que transversalizan su ser desde lo físico, lo psíquico y lo social. Así, los daños, generados en el marco de la guerra, forman un entramado de situaciones que no se deben desconocer ni ignorar cuándo se van a gestar las propuestas de intervención sociales y/o comunitarias.

Rebolledo y Rendón (2010) plantean que, además del reconocimiento de los daños, es de suma importancia que las víctimas del conflicto armado reconozcan su autonomía en los procesos de reparación, puesto que al reconocerse como seres autónomos, tendrán que construir un sentido que trascienda el dolor del hecho victimizante, lo cual les da un rol activo en el proceso de reparación y reconciliación.

(...) si no le otorgamos un papel de sujeto activo del proceso de reparación a las víctimas, corremos el riesgo de volver a ubicar a la víctima en manos de un otro que tan sólo con un gesto “repara” el daño que produjo, repitiendo la lógica de la guerra, en donde se niega la existencia del otro y su autonomía. Que los actos o medidas de reparación implementados, se traduzcan en reparación efectiva, desde el punto de vista psicosocial, estará asociado al ejercicio de la autonomía psíquica, como elección de un sentido, que no está dictado con anterioridad, que se tendrá que construir. (p. 47).

## Consideraciones finales

El hecho de que el proceso de paz sea uno de los temas de debate más trabajado en los últimos tiempos, no es en vano, pues detrás de las buenas intenciones de algunos, hay otros factores que no permiten que el proceso avance, como lo son la falta de recursos, ya sean administrativos o financieros; diferentes posiciones en cuanto al pasado, presente y futuro de la paz; cuestiones sobre lo posible vs lo deseable; entre otros; presentándose obstáculos que estancan las negociaciones (Garrido, 2008).

En cuanto al trabajo que se debe realizar con las personas que se han visto afectadas en el conflicto, cabe señalar la importancia que tiene que las víctimas expresen su experiencia a una sociedad que ha habituado el conflicto armado, a una sociedad que ha preferido ignorar que confrontar y responsabilizarse de su situación; y es que las víctimas tienen el derecho y el deber de contar su historia, para que no se olvide, para que no se repita; siendo las víctimas agentes activos en el proceso de justicia y verdad, se abren las puertas de la reconciliación. Como expresa Villa (2007),

(...) recuperar la palabra permite que las personas dejen de experimentar que su dolor es privado, que es sólo de sí, y lo hacen público. Experimentan el poder de transformación que dan la palabra y el sentimiento compartidos, y cuando el dolor deja de estar en el ámbito de lo personal y circula, la voz de una va siendo la voz de las otras. La gente experimenta el deseo de contar su historia, de dar testimonio de lo vivido. Se abre un espacio para la memoria. Así pues, el recuerdo doloroso, que no deja de serlo, no paraliza, sino permite que todos y todas se vinculen con una historia vivida y compartida, lo cual se quiere extender también a la sociedad en general. (p. 583).

Finalmente, se invita a los lectores de este artículo, a reflexionar acerca del papel que tienen frente al proceso de paz y reconciliación que en este momento se está efectuado, puesto que, de una u otra manera, el conflicto nos afecta directa o indirectamente a todos, además, no se puede pensar en un proceso de paz y reconciliación si todas las personas no se involucran en dicho proceso. Si bien es cierto que en el artículo nos centramos en el rol que pueden asumir los psicólogos para apoyar los procesos de reconciliación, es de resaltar que cada persona –víctima o no- cumple una función importante en la solución del conflicto armado, puesto que la paz “empieza desde uno mismo”. De esta forma, se puede propiciar, desde la infancia, una educación para la paz, para que tanto los niños como adultos se sientan parte de este proceso, y a su vez dirijan acciones que puedan contribuir a una mejor convivencia en el país.

# Referencias

- Ardila, R. (enero-junio, 2008). Psicología de la paz. El papel de la psicología en la reconciliación nacional. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 2(1), 193-199. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224999007.pdf>
- Fernández Gómez, A. F. (2015). *El perdón como elemento constitutivo de la reparación integral de las víctimas para el proceso de reconciliación en Colombia* (Tesis de Doctorado). Universidad de la Sabana. Colombia, Chía. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/12990/Andr%C3%A9s%20Felipe%20Fern%C3%A1ndez%20G%C3%B3mez%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garrido-Rodríguez, E. (enero-junio, 2008). El perdón en procesos de reconciliación: el mecanismo micropolítico del aprendizaje para la convivencia. *Papel político*, 13(1), 123-167. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v13n1/v13n1a05>
- Grupo de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general del Grupo de Memoria Histórica*. (2 ed. corregida). Bogotá, Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Lira, E. (agosto, 2010). Trauma, duelo, reparación y memoria. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 14-28. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n36/n36a02>
- Pérez Palacio, L. H. (2007). *El proceso de paz en Colombia: una mirada a la reconciliación*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Rebolledo, O. y Rendón, L. (2010). Reflexiones y aproximaciones al trabajo psicosocial con víctimas individuales y colectivas en el marco del proceso de reparación. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 40-50.
- Restrepo, L. C. (2002). La confianza frente a la desconfianza. Un enfoque de salud mental para la construcción de la paz en Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 31(4), 271-284. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v31n4/v31n4a03.pdf>
- Ruta Pacífica de las Mujeres (2013). *La verdad de las mujeres. Víctimas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ruta Pacífica de las Mujeres.
- Téllez, A., Sánchez, N., Tejada, C. y Villa, J. D. (2007). *Nombrar lo Innombrable. Reconciliación desde la perspectiva de las víctimas*. Bogotá, Colombia: CINEP. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cinep/20100915105003/Nombrarloinnombrable.pdf>

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A., Valencia González, M. A., Hurtado Vargas, M. Y. y Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. Recuperado de [http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1432/pdf\\_11](http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1432/pdf_11)

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2014) *Convivencia, reconciliación y paz*. Recuperado de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/Convivencia%20Reconciliacion%20y%20Paz.pdf>

Villa, J. D. (2007). Si no fuera por Dios, nosotros ya nos habiéramos muerto. Víctimas, reconciliación y religión. *Theologica Xaveriana*, 57(164), 565-589. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/thxa/v57n164/v57n164a05.pdf>

# La oralidad en el film *El discurso del rey*<sup>1</sup>

**Forma de citar este artículo en APA:**

González Roldán, K., (2016). La oralidad en el film *El discurso del rey*. *Revista Poiésis*, 257-266.

Katerine González Roldán\*

## Resumen

El siguiente artículo pretende resaltar la importancia que la oralidad y el discurso tienen en el ámbito social de los seres humanos. El poder que representa el lenguaje, y su capacidad de persuadir, lo convierte en una herramienta que, mal utilizada, generará conflictos en la sociedad; además, se abordan las diferencias comunicativas como la tartamudez, para finalmente, generar, desde la opinión del autor, una postura crítica sobre algunos postulados teóricos y cómo estos se desarrollan en el ámbito social

## Palabras clave:

Discurso, Oralidad, Poder, Disfemia, Tartamudez

<sup>1</sup> Texto leído en el marco de la versión XXXII de la lectura de ensayos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. El presente ejercicio escritural se enmarca en el curso electivo "Voz, Palabra y Escritura", orientado por el docente investigador Alexander Rodríguez Bustamante.

\*\* Estudiante del octavo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: katerine.gonzalezro@amigo.edu.co

*“Los pensamientos y las ideas se materializan, inicialmente, por medio de la articulación de la voz y las palabras ( ) para así completar el milagro de hacer visible el pensamiento (...)”*  
(Rodríguez, 2015, p. 6).

Evidentemente, la comunicación es un instrumento que le permite al hombre materializar su conocimiento; pero, cómo se da este proceso cuando una persona con problemas de disfemia debe comunicarse e imponerse ante el otro, por tener un estatus adquirido como, por ejemplo, un rey. Lo vemos en el film *The King's Speech*, de Tom Hooper, donde se relata la conmovedora historia de un duque tartamudo que se convierte en rey, y que tiene la retadora tarea de pronunciar un discurso de aliento a sus súbditos, pues están próximos a la guerra. Este ejemplo, que motiva la escritura de este artículo, es la paradójica situación de cómo una disfemia, o como lo llamamos en el argot cotidiano tartamudez, llega a ser una desgracia en una persona que ocupa un cargo tan importante como el mencionado.

Se puede evidenciar, desde la historia, que hombres como: Jonh F. Kennedy, Mandela, y Gandhi han llegado a generar grandes procesos sociales, a través de su capacidad de conmover y movilizar al otro con su discurso.

Y entonces, ¿qué es la oratoria?; según Rocha (2015), “La oratoria es una disciplina que requiere contacto con el público y su propósito es persuadir al espectador de que la palabra de su locutor es incuestionable, sincera y verdadera” (p. 191).

Así las cosas, la oratoria se convierte en un mecanismo de control coercitivo, en la medida en que el orador podrá manipular los discursos que compartirá con su audiencia, y este no será cuestionado debido al control que tiene sobre el lenguaje.

Sin embargo, puede decirse que la oratoria es una cualidad artística de un individuo, por la capacidad que tiene de persuadir; y es qué, como dice Álvarez (2012), “Te transformas en un artista de las presentaciones cuando éstas constituyen un regalo personal con el potencial de cambiar a quienes lo reciben” (p. 9).

Para esto, las presentaciones tendrán una forma de llegar a este cometido, y que a continuación revelaremos. Aristóteles (como se citó en Álvarez, 2012) dice que “Saber expresar una idea es tan importante como la idea misma” (p. 13), porque el hecho de que, por medio de la oralidad, se puedan generar procesos en el otro, no significa que la simple articulación de la voz bastara para llegar a expresar lo que quiero.

Por un buen hablante se cataloga a alguien que es un buen emisor de cuantos signos puedan ser utilizados para transmitir información y que puedan ser interpretados por un receptor al que ha de tener muy en cuenta. De tal manera que un buen hablante es aquel que considera a su receptor o a sus interlocutores y, consciente del grado de complejidad y transcendencia del tema o asunto, acierta con el discurso eficiente en un marco físico adecuado a la situación comunicativa concreta. (Ramírez, 2002, p. 59).

Según lo anterior, un buen hablante no se reduce solo a la capacidad oral con la que este se exprese, si no que existen otros tipo de comunicación humana. Sabemos ya que la expresión oral no es la habilidad de las personas tartamudas, ya que estas no se comunican con la misma fluidez que la mayoría; sin embargo, para las sociedades, la diferencia representa aún una dificultad que, muchas veces, optara por el aislamiento y la exclusión; cuando se enfrentan a formas diferentes de comunicación, estas personas deben, como todos los demás seres, aportar a la sociedad, pero no es esto un tema que descompense a los demás, porque al tratarse de una persona que no represente un lugar significativo socialmente no importara que falte su voz.

Es así de potente el poder de las palabras; es tal cual el hechizo que obra en las personas, que desde Grecia ya se hablaba de la importancia de la oralidad y la retórica.

En efecto, los siglos V y IV a. C. en la antigua Grecia y, en especial en Atenas, significaron el punto culminante de las posibilidades persuasivas de la palabra. ¿Qué actividad pública o qué manifestación cultural estuvieron exentas del abrazo retórico? Nada fue ajeno al que hacer de la elocuencia, ya fuera para persuadir o para demostrar verosímil o verdaderamente sobre los asuntos propiamente humanos. Y es que desde la perspectiva antropológica más amplia, el hombre es un ser retórico. Basta con que se quiera comunicar algo para que se echen a andar los procesos de la retórica y de la oratoria. (García, 2006, p. 321).

La oratoria es un concepto estudiado a través de los tiempos, por la capacidad y herramienta que ha proporcionado al hombre en su tejido social y cultural; por tanto, a continuación propondré otros autores que presentan importantes aportes sobre el tema.

**Cuador 1. Otros Autores proponen**

Autor y año	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
Zlachevsky, Ana María. (2014)	El presente artículo trata sobre el lenguaje, mostrando como este es un tema complejo abordado por diferentes disciplinas y corrientes filosóficas. La autora se sitúa en la corriente fenomenológica "hermenéutica (interpretativa) y desde ahí introduce los conceptos de Ortega y Heidegger Vinculando el lenguaje a aspectos ontológicos de su filosofía. Hace dialogar a estos filósofos con los planeamientos de Humberto Maturana, Echeverría y, Watzlawick, Beavin y Jackson acentuando la idea de que La terapia es una "conversación" que ocurre en el lenguaje. Acentúa la idea de que en la conversación terapéutica se hace indispensable tener presente el contexto relacional que da origen a la queja del consultante pero también el dominio de existencia desde donde el consultante solicitó ayuda. Subraya la idea de que la orientación final de la psicoterapia no es lograr la felicidad del sistema consultante, sino la emergencia de una narrativa nueva, que surja desde las propias creencias de quién consultó, que le permita un nuevo abordaje a la situación por la que pidió ayuda. (p. 69)	Conversación, dominio de existencia, lenguaje, psicoterapia	Aquí se plantea la importancia que tiene el lenguaje en la psicoterapia, por proporcionar una relación entre el consultante y el consultado, y la capacidad de esta generar una experiencia de existencia, ya que el mismo se dirige con una narrativa de cómo está viviendo su experiencia la psicoterapia; entonces, ayudará a que se generen nuevos discursos desde el consultante, para que tenga experiencia de su existencia

Autor y año	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
Huerta, Yazmin. (2008).	El objetivo de este escrito consiste en comparar las ideas de tres escritores, Cicerón, Quintiliano y Séneca el Viejo sobre la educación romana, con especial atención a la formación del orador perfecto. Se pretende encontrar en los prefacios de la obra de Séneca el Viejo coincidencias y divergencias con el pensamiento de los mencionados autores. (p. 223).	Cicerón, educación, modelo del orador, Quintiliano, retórica, Séneca el Viejo.	El texto aborda tres grandes eruditos en el tema de la oratoria, y las posturas que cada uno de estos tiene en la formación de esta habilidad ya que estos fueron a través de la historia los que promulgaron la importancia de la retórica y como esta puede implementarse
Olmos, Paula (2012)	En este artículo se reseñan y comentan diversos textos que recogen la preceptiva desarrollada por la retórica latina antigua en torno a las características argumentativas y persuasivas del discurso narrativo, por oposición al explícitamente argumentativo. Dicha preceptiva, tal como se aclara en la introducción y en las conclusiones, sería una importante fuente de inspiración para la presentada en el siglo XV por Rodolfo Agrícola en torno a la distinción expositio/argumentatio, una pieza particularmente interesante de su dialéctica que puede aún brindarnos rendimientos teóricos y filosóficos de interés. Se analizan teorías pertenecientes a Cicerón (siglo I a.n.e.), Quintiliano (siglo I n.e.), Julio Severiano (siglo II n.e.), Fortunaciano, Mario Victorino, Cayo Julio Víctor, Sulpicio Víctor (siglo IV n.e.) y Marciano Capella (siglo V n.e.) en torno la narratio, muy en particular en el contexto del discurso judicial. (p. 62).	Argumentación, narración, retórica latina.	Aquí se aborda la importancia que argumentación representa en los discursos, para que la persuasión propia de estos pueda tener lugar. Se hace una recoplicacion de los postulados que la argumentacion tiene en las posturas de autores referentes del tema del discurso
Santos, Sonia. (2015).	La profesora Dra. María Ángeles Díez Coronado (2003) comunica que en la Edad Media, concretamente en el siglo X, las artes praedicandi otorgan un papel fundamental a la actio retórica. Su importancia en la Retórica sagrada se mantiene en España durante los siglos XVI y XVII: la voz y el gesto potencian el agradar antes que el instruir y, así, la actio se aproxima al teatro. En el siglo XVIII los textos de predicación españoles incluyen su estudio reclamando la sencillez, el sentido común y la mirada a los manuales clásicos. Esa sensatez se hará efectiva en el siglo XIX. Es precisamente en este momento cuando ve la luz el manual del Doctor D. Antonio Sánchez Arce y Peñuela Lecciones de Oratoria sagrada (de 1862 es la edición que empleamos), cuyo libro IV "Cualidades exteriores del predicador" está dedicado a la actio. En este trabajo, que fue presentado en el vigésimo Congreso Bienal de la Sociedad Internacional de Historia de la Retórica (ISHR), celebrado en la Universidad de Tübingen (Alemania) entre el 28 y el 31 de julio de 2015, realizamos una lectura descriptiva del citado libro IV inserto en el texto del Doctor Sánchez Arce y Peñuela, no sin antes dedicar unas palabras a la contextualización de la quinta operación retórica, a la evolución (concisa) del ars praedicandi en España hasta el siglo XIX (inclusive), y a la presentación del autor y su obra. (p. 160).	Descripción, actio, oratoria sagrada siglo XIX, España.	Explica y aborda las cualidades y habilidades que se relacionan con un buen orador, utilizando toda clase de aspectos en el contexto en donde la oratoria tiene lugar

Fuente: cuadro realizado por la autora

## *Acapite 1: El Rey Tartamudo*

Cuando el ser humano desea expresarse, aparece inmediatamente el lenguaje como un sustrato del desarrollo del hombre. Es sabido que todos los actos humanos están permeados por el lenguaje, y como se ha dicho anteriormente, la capacidad de persuasión y poder de este es inminente.

El film *El discurso del rey*, por cierto ganador de cuatro premios Óscar, entre los cuales está mejor guion, aborda una situación que puede ser la condición de unos cuantos individuos, no queriendo decir que por eso menos importante. La cual, tal vez nunca hubiera tenido ese carácter tan conmovedor, sino se hubiera tratado, precisamente, de un rey aquejado por esta condición. No niego que esta es una muy buena película, la academia lo valida, pero al contexto de este artículo resulta ser una ironía; Lorient (2007) afirma que la tartamudez:

Se ha concebido como un conjunto de síntomas que exige ser extirpado, modificado o anulado; síntomas supuestamente originados por una etiología muy variada, en la que intervienen variables genéticas, constitucionales y psicológicas como por ejemplo: hiperactividad neuronal, déficit de predominancia hemisférica, descoordinación entre sistemas respiratorio y muscular, trastorno articulatorio inducido genéticamente, auto concepto de mal hablante, fijaciones anales u orales no resueltas, etcétera. La medicalización de la tartamudez evoluciona histórica y socioculturalmente en consonancia con parámetros sociales, epistemológicos y científico-médicos, y siempre estrechamente vinculada a los paradigmas de anomia y salud/enfermedad. (p. 133).

Sus múltiples causas, hacen de esta una condición compleja que resulta difícil de abordar, debido a que no se logra un consenso entre los teóricos que la abordan.

La complejidad de este fenómeno se refleja en la existencia de una gran variedad de modelos teóricos y en la multiplicidad (y heterogeneidad) de ciencias biomédicas que la estudian "psiquiatría, psicoanálisis, psiconeurología, psicología, psicopatología del lenguaje, psicofarmacología, etcétera-, lo que imposibilita el acuerdo en cuestiones tan elementales como la definición. (Lorient, 2013, p. 121).

Y el hecho de que dicha condición esté siempre medicalizada, hace de ella una problemática que abordan desde el asistencialismo, por lo que, de sufrirla, su rehabilitación podría ser una quimera. Además de sus múltiples causas, la tartamudez se divide en dos grupos,

Los teóricos de la nosología clasifican la tartamudez en dos tipos: la tartamudez común, que afecta al uno por ciento de la población mundial y que aparece en las primeras voces infantiles prolongándose durante toda la vida porque la tartamudez nunca se cura, y la tartamudez adquirida o de aparición Tardía, que afecta a un porcentaje mínimo de tartamudos y que brota a partir de la adolescencia, a consecuencia de alguna perturbación intensa de origen psíquico, neurológico o ambas. (Lorient, 2007, p. 133).

El hecho de que la tartamudez común, como lo indica Loriente (2007), nunca se cure, debe hacernos cuestionar el cómo todos debemos facilitar la inclusión, pues sus diferencias comunicativas hacen que las personas tartamudas se sienten afligidas ante la mayoría fluida, porque esta los excluye y ridiculiza; por esto, todos los profesionales, por la responsabilidad que la academia representa, deben promover, en la sociedad, la armonización de procesos que, por medio del conocimiento, generen nuevas formas de intervención y teorización, para lograr una calidad de vida y, por qué no, una posible solución.

Es importante reconocer como en la película esto resulta ser un caso sumamente penoso; teniendo en cuenta que el rey es quien dará un discurso de aliento a su nación, y que además no puede valerse de otro instrumento para acercarse a su pueblo, más que con su voz. En este sentido, y aunque las personas del común no tengan de vocación el promulgar discursos, y que a lo mejor sus vidas no dependan de eso, debemos reconocer que todos los aspectos sociales de la cotidianidad del hombre, involucran en cierta medida, aunque sea la más mínima, el acto de relacionarnos por medio del lenguaje, y el hecho de que estas no puedan hacerlo, no puede desenvolverse en la exclusión por parte de su grupo social; debemos valorar el lenguaje en todos los seres humanos, pues esta es una de las características que, como especie, nos distingue, por lo que debemos, en vez de excluir con el mismo, tratar de incluir todas estas formas de comunicación que tenemos, sin que esto lleve a la desvalorización del lenguaje, como muchos opinarían; pues principalmente la discriminación empieza por el lenguaje, y no es tartamudez, como coloquial y peyorativamente lo nombramos, sino que es disfemia como otra forma de lenguaje, la forma en que podemos incluir a esta comunidad. En la película *El discurso del rey*, vemos que poco a poco el rey logra, con la ayuda de métodos un poco ortodoxos, dar el discurso de aliento a sus súbditos y posicionarse como rey; por eso, esta película debe valerlos como un ejemplo de que podemos generar procesos para intervenir problemáticas complejas que se han dejado en el asistencialismo de su población, y lograr, igual que el rey (que pudo dar su discurso y ejercer su mandato), posicionar a las personas en un lugar dentro de su sociedad, con la capacidad de lograr, por medio de sus aportes, grandes cambios sociales

## *Acápite 2: la utopía del discurso*

Todos hemos hecho parte de una audiencia, sabemos que un buen orador podrá hacernos sentir emociones y pensamientos que no harán que dudemos sobre lo que en ese momento ocurre a nuestro alrededor; la capacidad de estas personas es un arte, pero este también debe ser cuestionado de acuerdo a sus intenciones, tanto buenas y malas, pues esa es la dicotomía que hoy sume al mundo de los hombres.

Bien sabemos que la política, como muchos la sentimos, simple charlatanería, se ha valido de un recurso tan importante como lo es la oratoria para generar procesos sociales, que muchas veces no han favorecen la sociedad.

Charlatanería por su mismo desarrollo en el tiempo, pues todos hemos sido víctimas de un político que nos ha utilizado para lograr su cometido, y que aparte de esto ha mentido acerca de sus promesas de bienestar; Ramírez (como se citó en García, 2006), piensa que,

Esta creencia de que la retórica posea un carácter puramente ornamental y objetivos amorales tuvo una amplia difusión durante la Edad Media; e incluso actualmente se utiliza muy a menudo con el mismo sentido, de modo que en nuestro pensamiento el vocablo se nos presenta como sinónimo de demagogia, palabrería, de adorno vano. (p. 323).

Y es que en un contexto como el colombiano, donde las monarquías no existen, pero los estatus quo parecen delegarse infinitamente entre las personas de un mismo grupo familiar o social, implica generar, muchas veces, actos contra el propio lenguaje, pues debemos tener una postura crítica ante los diferentes discursos por los que, día a día, intenta permearnos la sociedad, con sus medios de comunicación, las personas en capacidad de poder, entre otros.

Será posible escuchar sin dejarse persuadir, o, mejor aún, ¿quiénes tienen la capacidad de gobernarnos, son los que tienen la capacidad de persuadirnos? Todo esto culmina en una encrucijada que resulta difícil tramitar, habiendo personas que nos dicen, como Ramírez (como se citó en García, 2006) "Que la retórica en muchos sentidos es medida de la capacidad intelectual del hombre" (p. 323).

Yo me pregunto si estos son los planteamientos de los teóricos, ¿qué debe esperarse de nosotros, que nos dejemos persuadir y gobernar?, ¿qué pueden ser estos postulados para las personas con disfemia? Ni siquiera por nuestros maestros, amigos, familia, entre otros; nadie debe justificar posturas que invaliden a otro a tener una calidad de vida, o a que el mundo sea un lugar mejor; la academia no está salvando al mundo, un rey tartamudo es solo una desgracia porque es un rey, y muchas veces hablar bien es solo de personas cultas y académicas que terminan por excluir, con su cientificidad, a las personas del común.

Aunque la retórica puede servir para persuadir sobre las cosas contrarias y, en este sentido, a veces ser mal utilizada, no hay lugar para la mentira, puesto que si alguien considera que ésta es útil en algunas ocasiones, también después podría parecerle que lo es la injusticia (Quintiliano citado en Covarrubias, 2012, p. 111).

La teoría de Quintiliano puede tomarse en muchos aspectos como la utopía en la utilización de la retórica para fines políticos y económicos; sin embargo, esto que promulga también lo promueven varios hombres de la historia, ya que, aunque hayan personas que busquen siempre el bien propio, también existen aquellas que siempre buscan el bienestar de los demás, aunque muchas veces estos se vean apagados o silenciados por los que no están de acuerdo con sus ideologías sociales.

En Colombia existe un claro ejemplo de un hombre que movilizó a millones de personas con un solo instrumento, su voz, y la genialidad de sus discursos; este, es nada menos que Jorge Eliecer Gaitán.

“Cuando estoy frente al pueblo me transformo fundamentalmente. Siento una emoción inexpresable, una embriaguez sin límites” Su oratoria se basaba en la emoción. Si la transformación tardaba en producirse, su hombre de confianza, el ‘Coronel’ Ricaurte, estaba preparado para poner un poco más de brandy en el vaso de agua en la tribuna. Sin un texto preparado, era libre de cambiar las palabras y de entregarse a su pasión, compartir el ánimo con la multitud y entrar en un diálogo espontáneo con ella. No Sólo era la confianza lo que le permitía dirigirse a un auditorio sin un texto escrito. Sentía que representaba al pueblo y que su personalidad y su ideología correspondían y armonizaban con las de sus oyentes. Decía ser él más hondo intérprete’ del pueblo. Nada podía salirle mal (Braun, como se citó en Braun, Acevedo y Arias, 2012, p. 207).

Evidentemente, un hombre de gran ingenio que no pudo surgir en la esfera de violencia que vivía el país en la década de los 90, hoy es solo un recuerdo de una persona que, como él decía, era el más hondo interprete del pueblo, un vivo ejemplo de lo que para mí es el acto de la oratoria es su máxima virtud; precisamente para esto los humanos nos comunicamos, nos relacionamos, para poder encontrar un equilibrio y debatirnos, plantearnos y posicionarnos en el mundo; de poder simbolizar nuestra experiencia y la de los demás en un aquí y en un ahora; debemos escuchar con criterio; las intenciones a veces solo benefician a ciertos grupos sociales que no generan, sino que se amplíen cada vez más la brecha que existe en la esfera social y la lucha de clases, que no es para nada la intencionalidad del lenguaje, pues este, principalmente, sirve para acercarme al otro, para comunicarme. El otro es indispensable en la comunicación; sin otro a quien se dirija el mensaje no existiría comunicación.

## *Consideraciones finales*

Quintiliano (como se citó en Covarrubias, 2012), entiende que esta es la función del lenguaje cuando afirma:

Y, ciertamente, aquel Dios (Deus), primer Padre de todas las cosas (Parens rerúm) y Artífice del mundo (Fabrica torque mundi) por ninguna otra cosa distinguió más al hombre de los demás vivientes, que fuesen también mortales, que por el don del lenguaje. (p. 109).

Efectivamente, Quintiliano, un erudito en el tema, y estoico por vocación, entiende que el lenguaje es esa capacidad especial que los seres humanos tenemos; por esto, es en virtud del mismo que debe honrarse siempre en cuestión del “progreso”; además de esto, no podemos permitir que sea con el mismo que los hombres excluimos y marginamos al otro; la virtud de hombre sí puede ser medida por el contenido del lenguaje que profesa; hablar bien, es de sabios.

Todos sabemos que hay discursos que conmueven, pero la intencionalidad de un orador nunca puede pasar los límites del bien de uno, por encima del de varios; estamos en una sociedad y como tal debemos trabajar; sí el lenguaje nos permitió el desarrollo de la misma, este debe servir para

trabajar siempre en aras de la especie; sabemos, sobre todo los estudiantes de psicología, que las palabras son la herramienta que nos permite conocer al otro, enamorarnos, relacionarnos y, muchas veces, agredir, herir y por qué no hasta matar

Esto, sin dejar de lado los buenos discursos y esas personas que, con nada más su voz, han hecho del mundo un lugar mejor, y por ende merecen un reconocimiento, primero por sus intenciones, y segundo por la erudición que, acorde a la retórica, tienen.

Quiero culminar diciendo con este artículo que debemos ser conscientes de las personas que tienen habilidades comunicativas diferentes, pues conocemos la importancia que el poder comunicarse tiene para una persona, y el lugar que esta tome dentro de su grupo social; pero también debemos concienciarnos de que las buenas capacidades comunicativas que representan la posibilidad de persuadir a los demás seres de nuestro grupo social, no debe ser usada para someter o tiranizar las personas, sino para generar procesos sociales que vayan en pro de las comunidades; más que tener habilidades comunicativas, considero que la verdadera habilidad es que, por medio del lenguaje, pueda llegarse a consensos sociales, que permitan la solución de problemáticas que aquejen a las sociedades

(...) El dirigente de los grandes movimientos populares es aquel que posee una sensibilidad, una capacidad plástica para captar y resumir, en un momento dado, el impulso que labora en el agitado subfondo del alma colectiva; aquel que se convierte en antena hasta donde ascienden a buscar expresión, para luego volver metodizadas al seno de donde han salido, las demandas de lo moral, de lo justo y de lo bello. (Braun, como se citó en Braun et al., 2012, p. 208).

Es así entonces que,

La palabra es un poderoso soberano que, con un cuerpo pequeñísimo y completamente invisible lleva a cabo obras sumamente divinas. Puede, por ejemplo, acabar con el miedo, desterrar la aflicción, producir la alegría o intensificar la compasión.<sup>1</sup> Tal fue el pensamiento de Gorgias en el Encomio de Helena en torno al logos, la palabra, a la que reconoció un carácter divino por las reacciones que puede obrar en el ser humano. (García, 2006, p. 321).

# Referencias

- Álvarez, M. G. (2012). *El arte de presentar*. Barcelona, España: Gestión 2000. Recuperado de [http://aulabach.salesianosatocha.es/pluginfile.php/10587/mod\\_resource/content/0/El te\\_de\\_presentar.pdf](http://aulabach.salesianosatocha.es/pluginfile.php/10587/mod_resource/content/0/El_te_de_presentar.pdf)
- Braun, H., Acevedo, R. D. y Arias, R. (2012). La oratoria de Jorge Eliécer Gaitán. *Revista de Estudios Sociales*, (44), 207-211. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/815/1.php>
- Covarrubias, A. (2012). La formación oratoria en Quintiliano y San Agustín: en busca de La claridad y la belleza a través de la elocutio. *Pensamiento y Cultura*, 15(2), 107-119. Recuperado de <http://pensamientoycultura.unisabana.edu.co/index.php/pyc/article/view/2174/3124>
- García, D. (2006). Oratoria griega y oradores áticos del primer periodo (de fines del Siglo V a inicios del siglo IV a.C.). *Nova Tellus*, 24(2), 321-329. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/591/59120913017.pdf>
- Huerta, Y. (2008). El ideal educativo del orador en los prefacios de Séneca el Viejo. *Nova Tellus*, 26(2), 223-250. Recuperado de <http://www.iifilologicas.unam.mx/nouatellus/uploads/volumenes/nt-26-2/Seneca.pdf>
- Loriente, C. (2007). Crítica teórica y práctica a la teoría de la facilitación social. *Athenea Digital*, (12), 130-143. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n12/15788946n12p130.pdf>
- Loriente, C. (2013). Crítica y alternativa al modelo biomédico de la tartamudez. *Revista De Investigación en Logopedia*, 2, 120-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3508/350835629003.pdf>
- Olmos, P. (2012). La preceptiva sobre la narratio en los rétores latinos. *Revista De Estudios Sociales*, 44, 62-74. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/803/index.php?id=803>
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*, (5), 57-72. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18172/con.num5>
- Rocha, L. (2015). Diatriba contra la oratoria. Consideraciones sobre la oratoria en la obra de Julio Torri. *Fuentes Humanísticas*, 29(50), 191-205. Recuperado de [http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/revistas/50/50\\_14.pdf](http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/revistas/50/50_14.pdf)
- Rodríguez, A. (2015). A propósito de la lectura, las palabras y las voces sobre el texto. *Poiésis*, 30, 6-7. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1841/1466>
- Santos, S. (2015). Descripción de la actio retórica en lecciones de oratoria sagrada de Antonio Sánchez Arce y Peñuela. *Rétor* 5(2), 160-172. Recuperado de [http://www.revistaretor.org/pdf/retor0502\\_santos.pdf](http://www.revistaretor.org/pdf/retor0502_santos.pdf)
- Zlachevsky, A. M. (2014). La psicoterapia, curación por la palabra: una perspectiva Sobre el Lenguaje. *De Familias Y Terapias* 23(36), 69-85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5002234>

# El marco económico-social para comprender el futuro y el tipo de intervenciones psicosociales en el postconflicto

**Forma de citar este artículo en APA:**

Córdoba Upegui, J. C. (2016). El marco económico-social para comprender el futuro y el tipo de intervenciones psicosociales en el postconflicto. *Revista Poiésis*, 267-273.

Julio César Córdoba Upegui\*

## Resumen

La intención es dilucidar las verdaderas condiciones de operatividad de los interventores psicosociales en lo relacionado con la reparación integral y psicosocial de la población colombiana afectada por diversas situaciones, -además de la confrontación bélica-, considerando el período que se avecina de postconflicto.

## Palabras clave:

Postconflicto, Reparación integral, Psicosocial.

\* El autor es psicólogo egresado de la U de A., egresado de la UNAD en la especialización de Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Es docente en la Funlam desde 2008, y de la U. de A. desde 2006. Ha publicado diversos artículos sobre temáticas sociales y psicosociales en diferentes medios. Email: jcordoba266@gmail.com

“Nuestros mandatarios, feroces ante los justos reclamos de la población laboriosa,  
mantienen una rodilla hincada y temblorosa frente al amo yanqui”  
Jorge Eliécer Gaitán.

Ya se anuncia la participación de buena parte de los actores armados en el conflicto bélico que afecta a la nación y al pueblo colombiano. Es a todas luces benéfico para la democracia, que quienes participan individual y socialmente en las diferentes esferas del país, lo hagan en pie de igualdad. Que nadie esté exento de cumplir con la normatividad establecida para la participación democrática en los diferentes escenarios de gobernabilidad...pero que nadie tenga más derechos que otros a punta de intimidación.

Esto hará bien, pero no podemos cerrar los ojos frente al innumerable listado de condiciones que son causales del deterioro socio-económico del país, de los cuales el conflicto armado es solo uno de ellos y ni siquiera el más importante.

Diferentes autores de diferentes disciplinas -a lo largo de la corta historia republicana nacional-, se han referido reiteradamente a tales causas, y aunque la prensa oficial se ha encargado de omitirlos, la verdad siempre sale a flote.

No es un secreto para nadie hoy en el mundo, que la miseria y la opresión de las naciones tercermundistas es la condición y requisito del enriquecimiento de las pocas naciones poderosas y tal embeleco es sostenido por una panda de dirigentes políticos criollos en cada lugar subdesarrollado, que se beneficia de su innoble tarea de entregar atados de pies y manos a los connacionales, trabajadores, comerciantes, industriales, mineros y en fin, a las mayorías nacionales responsables de la sostenibilidad nacional, el desarrollo científico-técnico y artístico.

Echémosle una ojeada al panorama socio-económico de los últimos 30 o 40 años, que nos permita vislumbrar una tendencia:

EEUU tiene el ejército más poderoso del mundo y controla la moneda mundial. Mientras manejen el dólar tendrán un as en la manga. Los chinos están empezando a vender los bonos del tesoro norteamericano que tenían guardados, inecesitan liquidez!. El eje del asunto es que EEUU entra en crisis en 2008, y lo que hacen es imprimir dólares e inundan el mundo, pero ahora los está recogiendo. La tasa de ganancia de los EEUU ha caído, y buena parte de la crisis es que no han podido recupera fuentes de renta (plusvalía) que la eleven. Lo intentan por la vía más socorrida, la de los salarios, a los que no se les permite que suban por encima de la productividad, incluidos los procesos de deslaboralización y pérdida de derechos socio-laborales, pero la reacción positiva que esperan no se da, puesto que la pérdida de poder adquisitivo de los consumidores limita el consumo. Tienen que buscar una salida económico-política que mantenga todo a flote, o destruir parte del aparato productivo, mediante la guerra.

La desindustrialización trae pobreza, en EEUU es evidente y el número de horas que debe trabajar un obrero es cada vez mayor. Hasta ahora han devuelto 1 millón de mejicanos y solo entraron 800.000 el año pasado. Esto los puede llevar a una conmoción social.

Otro asunto grave es lo que ha venido pasando con el petróleo. EEUU ha duplicado la explotación diaria de petróleo de 4 a 8 millones de barriles, se acerca a Rusia y Arabia, pero siguen siendo importadores, por eso le permitieron al Estado Islámico vender petróleo, acosados por sus propias necesidades de consumo.

Los países con más dólares son Japón, China y Arabia. Arabia Saudita tenía 900 mil millones de US\$ en reserva, pero se han gastado el 30% para equilibrar la baja del precio del barril de 100 a 30 dólares/barril, todavía tienen 700 mil en reserva, pero si lo que compran sigue encareciéndose (dólar) y su producto de venta e ingreso (petróleo) sigue bajando o se sostiene en precios bajos, tendrán que gastarse el ahorro de muchísimos años, para equilibrar su balanza comercial.

Los emigrantes de Siria a Europa, son recibidos para reducir el costo de la mano de obra en actividades económicas que requieren mano de obra barata. La Merkel en la UE propone que se distribuyan los inmigrantes, y pide un millón, puesto que no hay quien trabaje, las personas en Europa están envejecidas.

EEUU está en una grave encrucijada, si sube la tasa de interés, estos países con reservas se volverán exportadores de capital y las materias primas de los países tercermundistas caerán más abajo. Si no suben las tasas de interés tendrán deflación y si la suben le dan una patada al mundo y lo necesitan para que les compre. La contradicción reside en que al quebrar países no hay quien les compre.

Hay una grave crisis económica de súper producción de las grandes potencias económicas. Es muy fácil que en cualquier momento haya guerra mundial, estamos sentados en un polvorín. Para evitarlo, los EEUU han diseñado una ofensiva: Los tratados de libre comercio. Si no les funcionan los 2 tratados más grandes, la situación mundial será muy grave. La balanza comercial sigue siendo negativa, aún con la caída de los precios de materias primas (que evidentemente los favorece) y del crecimiento de su producción de petróleo. Los EEUU van a empujar duro esos tratados, y el más difícil es el del Atlántico. Y para asegurar su ofensiva expansionista y ocupacionista, -que les garantice los TLC-, Los gringos quieren volver los cascos azules de las UN tropas mercenarias y de ocupación. Para EEUU es un lío recibir ataúdes con jóvenes norteamericanos. Los entierros de soldados está prohibido transmitirlos en EEUU. ¿Para dónde van? Saben que la hambruna va a hacer rebelar a los pueblos que oprimen.

En América Latina los EEUU se vienen recuperando políticamente. Se ha desgastado la resistencia a sus políticas, les pasó el cuarto de hora a los gobiernos alternativos. Asunto que solo se habría sostenido si se hubieran realizado cambios profundos (como lo hizo Bolivia, que no atendió las exigencias del F.M.I.). Recuperaron a Argentina, consolidan Chile, Perú y a los demás nunca los perdieron, exceptuando a Ecuador, Bolivia y Venezuela.

En Colombia la situación financiera es dramática. Hacia 2018 va a estar reventado el financiamiento del Estado. Dependemos de financiación externa en más o menos 60.000 millones de US\$. La inflación es grave, la tasa de interés afecta el crecimiento, la devaluación dispara la inflación, pero hay dos factores más, la energía. No va a estar listo el gasoducto ni la planta de gasificación. Viene un gran apagón nacional.

La visita del FMI subió la calificación del riesgo de la “inversión” en el sector financiero en Colombia, de bajo a medio, dado que sigue subiendo la cartera no pagada, agravadas porque las exportaciones no despegan ni despegarán. Además, los productores tienen que importar materias primas y para exportar competimos con quienes también han devaluado. Todos los países con los que tenemos déficit comercial tienen TLC con Colombia, excepto China. Crece el desempleo en el sector petrolero, se han despedido casi 20 mil trabajadores. Hay gente de la academia hablando de estanflación (estancamiento económico con inflación). La renta petrolera colombiana se redujo de 23 a 3 billones entre 2013 y 2016, a causa de la reducción del precio del barril de petróleo.

En los últimos 25 años hemos tenido 3 grandes crisis. Una en los 80, llamada la década perdida, causada por el tipo de relaciones internacionales del 3° mundo (África, Asia y América latina) con las metrópolis, mediante las regulaciones a que fueron sometidos los productores. Las potencias se pusieron de acuerdo para regular las transacciones y obtener ingresos fijos. Esta modalidad se agotó y al final de la década, los productores no tenían con que pagar los insumos requeridos para sus productos, ni como reducir una inflación del 2.000%, para “resolverlo” se propuso el famoso “Consenso de Washington”, consistente en obligar a los países dependientes a establecer:

- El “libre” comercio (TLC)
- Libre flujo de capitales (Capital golondrina –oprobioso-)
- Privatizaciones de bienes públicos rentables para “entregarlos” al capital financiero.

A esto se le llamó en Colombia “apertura” que se inicia con el gobierno de V. Barco, y que luego, los demás gobiernos que lo sucedieron lo afinaron y profundizaron. Los resultados obtenidos con ésta -entre otros- son:

- La agricultura colombiana perdió entre 800 mil y 1 millón de hectáreas cultivables (cereales, oleaginosas y otras).
- Desmantelamiento de la infraestructura industrial (Textiles y manufacturas)
- Reducción de bienes intermedios (materia prima que se produce para otras industrias)

Todo lo cual deja a la industria colombiana en la triste condición de “agregar” a la producción, solo agua.

Actualmente importamos el 30 % de la materia prima (cuando éramos exportadores de ésta) para la industria, y el 39 % de la agrícola.

El gobierno aumenta las tasas de interés al campo, con lo cual llevó a la quiebra a una gran cantidad de campesinos, hecho que costó \$ 23,5 billones y el incremento de la indigencia y el desempleo al 20 %.

Frente a todo esto, el FMI (Fondo monetario Internacional –lineador de la política económica mundial en favor de los monopolios-) y el BM (trabaja coordinadamente con el FMI y La OMC -Organización mundial del comercio-) determinaron que a Colombia le faltó ir a fondo con la “apertura”, por tanto había que introducir el “plan Colombia”, intensificar las privatizaciones (incluyendo a Isagén desde ésta época), decisiones tomadas por los republicanos en el Congreso de los USA para aplicar en Colombia. El perfil de los TLC se había decidido en este “plan Colombia”, que incluye lo tributario, lo monetario y lo fiscal, para atraer capital extranjero...ino bastaba la postración de casi todas las actividades económicas nacionales!

Entre 2000-2014 ingresaron 126.925 millones de dólares destinados a la “inversión” en todos los renglones de la economía nacional, lo cual reevalúa la moneda, aumentando el valor del peso, que es negativo para la agricultura y la industria, en tanto se abaratan las importaciones, pero se encarecen las exportaciones; colocando la renta del capital financiero extranjero “invertido” en el 10 %.

Entre 2000-2014 han salido del país 147.000 millones de dólares. Sin pagar la deuda que crece constantemente. El rubro principal a pagar es el “servicio de la deuda” (intereses), que está en 50 billones del presupuesto nacional (cuarta parte del mismo). El control e impuestos de remesas que salían del país se eliminan, para que los inversores extranjeros se amañen, lo cual le cuesta al país 120 billones de pesos. A ello se le suma el derrumbe del precio del petróleo a menos de 30 dólares/barril (cuesta producir un barril aproximadamente 28 dólares y otros 20 transportarlo) que exacerba la crisis generada por el modelo aperturista. Los cálculos de ingresos se hacían con base en un precio de 100 dólares/barril, por tanto nos toca asumir el faltante, que es más del doble. Lo mismo pasa con el precio del carbón y todos los demás productos nacionales exportables (flores, café, etc.) De ahí que el déficit calculado no es de 12 billones como señala el gobierno, sino de por lo menos 60. Es el déficit de cuenta corriente más grande del mundo en una nación.

En el año 44, EEUU decide (por encima de todo el mundo y como resultado de su acrecentado poder económico-político-militar) que el patrón moneda sería el dólar americano, respaldado en oro, y luego Nixon anuncia en el 71 (crisis de la guerra con Vietnam) que retira tal respaldo para la moneda patrón.

La industria militar norteamericana representa el 83 % de su economía, lo cual explica su inmersión en actividades relacionadas con ésta industria.

En 2008 se inicia la recesión mundial (crack económico, relacionado con la burbuja inmobiliaria, en donde el equipo de economistas de Harvard tuvieron un papel estelar y donde se había desempeñado como catedrático Barak Obama ocupando un lugar de liderazgo) que a diferencia del crack de los años 30, afectó al mundo entero, incluidas las naciones del 3° mundo.

La crisis, tanto interna como externa al país, es real y es causada por las gravosas condiciones que se nos imponen desde los EEUU, pero se expresa en el plano fiscal (deficitario) y se paga en el plano monetario, que es donde se centran las peleas de los gremios económicos y del pueblo contra la política económica del gobierno nacional, centrado en:

- Salarios por debajo del déficit fiscal.
- Inflación del 12 % anual.
- Arrasamiento de la producción nacional de alimentos, para favorecer la importación de excedentes extranjeros.
- Desempleo real en incremento.
- Incremento criminal de tarifas de servicios y tasas de interés.
- En el área del azúcar, más que por el azúcar vienen por el etanol. El anuncio de renovación de contrato con el FNC, señala que le van a entregar el mercado interno a las multinacionales. Pasará igual con la industria porcícola, Swift Pork compró el área de cerdos de Cargill. En medio de todo, terminarán de arrasarse al empresariado nacional.
- Reforma tributaria. Se propone incrementar el IVA del 16 al 19 % y ampliar la base de aplicación (más gente pobre pagando) de manera que se puedan recoger 8 billones de pesos. A la par, el ministro de Minas anda promoviendo baja de impuestos a las petroleras extranjeras, que están reclamando devolución de impuestos por 3 billones. Y viene también el pago de IVA a los arriendos, para desmontar el 4 por mil.
- Reforma pensional, que incrementa los aportes y los tiempos en edad y semanas de cotización y reduce los beneficios de la población. Además, a los pensionados actuales se les va a subir la reafuente.

Toda esta crisis externa, se relaciona con la moneda, ¿por qué se dispara el dólar? Porque está escaso. Eso nos dispara la deuda y encarece las importaciones. No somos capaces de producir los dólares que requiere el modelo. La "apertura" destruye el aparato productivo y se reemplaza con importaciones y con inversión extranjera. Pero resulta que la inversión extranjera también se lleva los dólares por la vía de las remesas de utilidades, que ya no pagan impuestos. ¿Qué hacer con la inflación? El lío es que dificulta entrada y salida de dólares, lo están resolviendo subiendo la tasa de interés, deprimiendo el consumo para que se balanceen las importaciones y las exportaciones por la vía del hambre. No se toca el libre comercio y la crisis se encargará de que se equilibre. Adecuan el país a la quiebra por la vía del hambre de la gente. La otra medida viable, pero que el gobierno no toca, es la de frenar la salida de las utilidades que obtienen los inversionistas extranjeros. Tal es la tendencia económico-social a la que le apuesta el estado colombiano.

El pos conflicto también es un problema de plata. Cuando se "invierte" para la obtención de renta, ésta se evidencia en la desigualdad social, que es cada vez más difícil de ocultar en Colombia. La miserabilización generalizada de la vida de los colombianos es cada vez más insostenible, lo cual advierte que se avecina un panorama de luchas de todo tipo por conquistar umbrales de existencia digna.

La intervención psicosocial integral consagrada en la Ley, -bajo éste panorama- solo será un sueño, pues en lugar de solventarse las condiciones **causales macroestructurales** de las repetidas crisis del país, se exacerbarán, se ampliarán los niveles de desigualdad y de injusticia social, se recortarán los derechos ciudadanos y el dinero necesario para reparar “integralmente” a las millones de víctimas del conflicto, será el que la limosna pública internacional otorgue. Los que saben dicen que se recogerán aproximadamente 3 millones de dólares (cifra irrisoria)...aunque los auténticos dueños del país en un corto lapso de tiempo obtienen una renta de casi 150 millones de dólares. El erario público tiene como destino central el bolsillo de los que nos esquilman, pero los hijos de la patria tendrán que ser intervenidos –si alcanza-, con la “cooperación” mundial. Este es sustancialmente el panorama en que ha de sustentarse la “política pública para el postconflicto”.

A las disciplinas comprometidas con la reparación integral de las víctimas -como una de las condiciones para garantizar el desarrollo sostenible- nos corresponderá adecuar nuestros nobles propósitos a ésta enorme limitante. No podemos permitirnos soñar con base en los cantos de sirena del gobierno, que solo está presto a los menesteres del servicio incondicional del amo.

# Psicología Dinámica: epistemología y práctica. El devenir de nuestra profesión<sup>1</sup>

## Forma de citar este artículo en APA:

Jaramillo Serna, J. A., Uribe Jaramillo, L. M. y Rojas Hernández, Y. A. (2016). Psicología Dinámica: epistemología y práctica. El devenir de nuestra profesión. *Revista Poiésis*, 274-281.

John Alexander Jaramillo Serna<sup>\*</sup>, Lina Marcela Uribe Jaramillo<sup>\*\*</sup>,  
Yuliana Alejandra Rojas Hernández<sup>\*\*\*</sup>

## Resumen

Este texto nace del compromiso de un grupo de estudio que se gesta a la luz del gusto, la pasión, la calidad y los procesos de humanización, en una de tantas posibilidades para acompañar al otro. Se reflexiona a partir de las bases epistemológicas de la psicología dinámica, que permiten pensar nuevas construcciones y acciones concretas para el bienestar del ser humano. El primer apartado tiene como objetivo un acercamiento histórico y cronológico del término "dinámica", abordado desde la psicología y el psicoanálisis. En segunda instancia, se hace referencia a las múltiples miradas del ser humano, nombrando algunos autores que facilitan la comprensión de la subjetividad desde lo relacional, representacional y evolutivo. Finalmente, se exponen algunos aprendizajes y compromisos, generados a partir de la investigación realizada, buscando innovar a través de acciones prácticas con y para el hombre.

## Palabras clave:

Psicología dinámica, Psicoanálisis, Epistemología.

<sup>1</sup> Texto leído en el marco de la versión XXXII de la lectura de ensayos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. El presente ejercicio escritural se enmarca en el trabajo académico del grupo de estudio Psicología Dinámica integrado por: Yuliana Alejandra Rojas Hernández, Edwin Andrés Restrepo Zuleta, Anny Michel Novoa Suaza, Cindy Carolina Guzmán Sossa, Catalina Garzón Gaviria, Nair Giraldo López, Lina Uribe y John Alexander Jaramillo Serna (Coordinador).

<sup>\*</sup> Graduado del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó. En la actualidad se desempeña como gestor cultural en el Cementerio Museo San Pedro de la ciudad de Medellín. Contacto: [jjaramilloserna@gmail.com](mailto:jjaramilloserna@gmail.com)

<sup>\*\*</sup> Graduada del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó. En la actualidad se desempeña como psicóloga social en Innovarte de Medellín Contacto: [lina.uribejara@gmail.com](mailto:lina.uribejara@gmail.com)

<sup>\*\*\*</sup> Estudiante del Programa de Psicología, noveno semestre; de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Contacto: [rhyuliana@gmail.com](mailto:rhyuliana@gmail.com)

“Aunque todas las posibles preguntas de la ciencia recibiesen respuesta, ni siquiera rozarían los verdaderos problemas de nuestra vida”.  
Wittgenstein

## *La Psicología Dinámica, un primer acercamiento*

Este texto es el producto de un proceso de investigación, estudio y reflexión del origen y principios de la psicología dinámica, que pretende generar nuevos cuestionamientos y dar respuestas a preguntas ya planteadas, que nutrirán, de una manera u otra, las concepciones de la psicología general, esto con el fin de encontrar los puntos comunes entre las distintas posturas, y no enfocarse en aquellos que fragmentan y dividen, ya que estos últimos, en ocasiones, apuntan a discusiones con fines políticos y no a la construcción y enriquecimiento teórico de la psicología.

Este texto es dirigido a aquellos que se han inquietado, tanto por la aplicación de las teorías psicodinámicas en el ámbito clínico como por el génesis y la evolución de las mismas, pues pretende dar claridad, en tanto evidencia el desarrollo histórico y cronológico de sus fundamentos teóricos y las formas en las que éstas son percibidas y aplicadas actualmente, que como lo dice Bedoya (2012) “se ha visto sometida a una suerte de interpretaciones y malentendidos que han contribuido a su confusión epistemológica” (p. 687).

Aun cuando la psicología dinámica es conocida en Medellín desde hace más o menos 40 años<sup>1</sup>, abordar sus raíces implica, desde el comienzo, enfrentarse a un terreno poco firme, ya que se encuentran, en medio de la revisión bibliográfica, brechas y puntos no clarificados en su totalidad, lo cual genera incógnitas y dudas frente al tema; estas mismas preguntas impulsan a indagar y a construir conocimientos nuevos, integrar posturas y, especialmente, despertar una actitud investigativa que aporte en términos prácticos.

Los postulados psicodinámicos poseen una gran riqueza teórica, y su aplicabilidad puede ser direccionada a distintos ámbitos de intervención como el educativo, organizacional, social-comunitario, jurídico, de salud, entre otros; es por ello que se considera relevante conocer sus orígenes y el contexto en el que nace esta corriente, ya que con el pasar de los años ha ido tomando mucha más fuerza en la ciudad de Medellín, y se ha ido adhiriendo, poco a poco, a los Planes de Estudio de las Facultades de Psicología de nuestras universidades.

<sup>1</sup> Esta concepción aparece casi a la par con las facultades de psicología de nuestra ciudad en los años 70<sup>1</sup> para denotar a los psicólogos que trabajaban en psicoterapia y no eran psicoanalistas.

## *De los orígenes de la Psicología Dinámica: pinceladas para la comprensión*

Para hablar de psicología dinámica es necesario mencionar sus raíces psicoanalíticas, y a Freud como pionero, quien se interesó por el carácter dinámico de lo psíquico<sup>2</sup>, de donde se desprende el piso conceptual de esta corriente psicológica; pero que en palabras de Guntrip (como se citó en Bedoya, 2012) “el pionero no tiene por qué dar la última palabra, sólo le corresponde decir la primera” (p. 688), pues el desarrollo de esta teoría y práctica, no ha sido estática, por el contrario, esta postura se ha sometido a nuevos cuestionamientos, continuas investigaciones y adaptaciones conceptuales, que han ido respondiendo a las demandas del contexto donde se ha ido desarrollando.

El padre del psicoanálisis Sigmund Freud, desde la conceptualización de su metapsicología en 1915, hacía referencia a tres nociones fundamentales del aparato psíquico: el tóxico, el económico y el dinámico; este último, era utilizado para calificar los contenidos inconscientes del comportamiento humano; era el punto de vista que consideraba los fenómenos psíquicos como resultado del conflicto y de la composición de fuerzas que ejercían un determinado empuje, siendo estas, en último término, de origen pulsional (Laplanche y Pontalis, 1993).

Ahora bien, esta mirada dinámica de lo humano no es exclusiva de Freud; ya desde la filosofía clásica pensadores como Platón, distinguían una parte dinámica del ser humano, dividida en tres principios: espíritu (yo), el thumos (pasiones violentas) y la epithumia, siendo estos los deseos y codicia (Cruchon, 1965). Sin embargo, el principal aporte teórico de Freud a la psicología dinámica va a ser la construcción de una segunda tópica<sup>3</sup>, constituida por un ello (lo pulsional; lo biológico), un yo (el mediador con el mundo exterior; lo psicológico) y un superyó (la conciencia moral e ideal del yo; lo social). Esto permitió ampliar el objeto de estudio y abrir las puertas a otras comprensiones de lo psíquico, donde surgieron una variedad de desarrollos teóricos que, “por fortuna para nosotros, permitieron la evolución hacia la fértil abundancia de escuelas del pensamiento analítico contemporáneo” (Mitchell, 2004, p. 59).

Poch y Gutiérrez-Terrazas (como se citó en Vanegas, 2006), están de acuerdo al decir que el primero en usar la unión entre psicología y dinámica fue R.S. Woodworth, en Estados Unidos, con su texto titulado “Psicología Dinámica”, publicado en 1918; sin embargo, se le atribuye más una tradición experimental, que verdaderamente dinámica. Más tarde, en 1922, J.T MaCurday hacía referencia al psicoanálisis bajo el nombre de “psicología dinámica”, en un libro llamado “Problemas en psicología dinámica”. Unos años después, Lawrence K. Frank, en 1939, para mencionar la similitud entre las diferentes pruebas proyectivas, introduce el término “modelo Psicodinámico”. Inclusive, autores como Cruchon (1965), Díaz (1969), Poch (1989), entre otros, incluyen dentro de los pioneros de la psicología dinámica, a psicólogos sociales como Mc. Dougall, Lewin, H. A. Murria, T. U Moore, entre otros.

<sup>2</sup> Lo psíquico hace referencia a los elementos del alma que son objeto de estudio, como los procesos de raciocinio, las emociones y las relaciones gestadas en el mundo interno.

<sup>3</sup> La primera tópica correspondía a lo Inconsciente (Inc), lo preconscious (Prec) y lo consciente (Cc).

Esto no ha sido ajeno a nuestro contexto colombiano, donde en “1963 varios alumnos egresados de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional decidieron formar un centro de estudios de ‘psicología dinámica’” (Gaviria, 1965, p. 4). Este grupo buscaba como objetivo “llevar a cabo seminarios de psicoanálisis para psicólogos interesados en trabajar en práctica privada de psicoterapia” (Ardila, 1973, p. 72). Inclusive, en 1964, el doctor Camilo Arango publica su libro “Psicología dinámica”, el cual era texto obligado para los estudiantes de psicología del país, que en aquella época, tenían una formación psicoanalítica fuerte, pero no podían ejercer la psicoterapia, ya que esto era una labor exclusiva del psiquiatra. Esto hizo que muchos psicólogos desplazaran su foco de interés en otros ámbitos, como el educativo, el organizacional, el comunitario, entre otros (Ardila, 1973).

Desde el ámbito de lo informal, algunos profesionales se han atrevido a decir que el psicólogo dinámico, es aquel psicólogo que quiere ser psicoanalista, pero que no logra cumplir con los requisitos que este grupo exige<sup>4</sup>; es decir, esta denominación es usada de manera despectiva, señalando una jerarquía entre el psicoanálisis y la psicología, discusión que no tiene lugar, ya que si bien hay una psicología dinámica fundada casi exclusivamente en el psicoanálisis, se diferencia del mismo “en cuanto al objeto, interés y campo de aplicación” (Vanegas, 2006, p. 4).

No obstante, Poch (1989) y Vanegas (2006) señalan que la psicología dinámica fue el nombre que recibió el psicoanálisis desarrollado en los Estados Unidos, que surgió como consecuencia de un fenómeno de migración, causado por la Segunda Guerra Mundial, donde muchos psiquiatras y psicoanalistas, formados bajo la tradición psicoanalítica clásica, tuvieron que viajar a los Estados Unidos; país donde imperaba una mirada psicológica de carácter científico, lo que obligó a muchos psicoanalistas a ampliar sus postulados, cuestionados bajo la lupa de la ciencia.

Es por ello que en Norteamérica nace la psicología del yo, con autores como Hartmann, Kris, Lowenstein y Jacobson, psicoanalistas que se inquietaron más en comprender la estructura del “yo”, que por las otras instancias psíquicas (ello y superyo), que ya habían sido bastante estudiadas. Con el estudio del “yo” se fue generando una comunicación entre la psicología y el psicoanálisis, principalmente con el área libre de conflicto del “yo,” o aparatos innatos del “yo”, que hacían referencia a los procesos psicológicos superiores. Por otro lado, la escuela Británica de la relaciones objetales, a la cual se adscribe Malanie Klein, Fairbain y Winnicott, como principales autores, comenzaron a realizar grandes aportes a la comprensión del desarrollo psíquico, a partir de la díada niño-madre, poniendo su foco de interés en lo vincular sobre lo pulsional. Luego, con la incursión de las teorías del desarrollo de Mahler y sus seguidores, se aportó a una mirada nueva en la comprensión de la organización psíquica, a partir de la separación-individuación. Esta mirada del desarrollo marca una diferencia crucial frente a la concepción de hombre, antes determinado por sus pasiones, y ahora como alguien que evoluciona, que está en constante construcción. Otros

<sup>4</sup> Según la Sociedad Española de Psicoanálisis (s.f.), la formación psicoanalítica completa comprende los siguientes requisitos:

- a) Psicoanálisis personal realizado por un psicoanalista didáctico
- b) Cursos, seminarios y conferencias sobre teoría, clínica y técnica psicoanalíticas que configuran el Programa de estudios vigente del Institut de Psicoanàlisi de Barcelona
- c) Práctica de tratamientos psicoanalíticos supervisados
- d) Presentación de informes sobre los tratamientos supervisados que forman parte de la formación oficial
- e) Presentación de un trabajo que revele un dominio de la práctica y de la técnica psicoanalíticas, apto para llevar adelante el proceso psicoanalítico.

representantes importantes en este desarrollo, van a ser la Psicología del Self, con Heinz Kohut y Althea Horner, con su síntesis e integración de “las fases del desarrollo psicológico planteados por Margaret Mahler” y sus “patologías asociadas” (Vanegas, 2006, p. 5).

Se podría decir que estos desarrollos teóricos evolucionaron de manera casi secuencial y complementaria desde Freud hasta los postulados que son entrelazados por Greenberg y Mitchell (como se citó en Velasco, 2009), distinguiendo un Psicoanálisis clásico ortodoxo, de un Psicoanálisis relacional, donde la concepción de hombre dista, puesto que la teoría pulsional clásica, considera al ser humano como individual en las metas y deseos personales, mientras que la teoría relacional dice que la persona es primordialmente social, y que las satisfacciones son realizables únicamente en el contexto colectivo. De este modo,

(...) el núcleo conceptual del pensamiento relacional es que las personas están incluidas en una matriz relacional, la experiencia de las relaciones tempranas y su repercusión en la realidad presente, que da forma continuamente al desarrollo y expresión de la personalidad. (Velasco, 2009, p. 59).

A manera de síntesis, podríamos decir que el desarrollo de la teoría psicodinámica, se divide en cinco grandes etapas: i) la teoría pulsional original de Freud, que permitió un análisis profundo de los conflictos inconscientes y los síntomas subyacentes; ii) el análisis del yo de Freud, que tendría un desarrollo mucho más profundo con Anna Freud en Inglaterra y en Norteamérica con Hartmann; iii) Melanie Klein exploró la psicología del objeto como psíquicamente internalizado, a favor del desarrollo del yo; iv) con las teorías de las relaciones de objeto con énfasis en el yo, donde la importancia del objeto reside en el hecho de que es “una necesidad para el desarrollo del yo”, dando la posibilidad de integrar una teoría del desarrollo psicológico a partir de la separación-individuación; y v) teoría del Self de Kohut, y los siguientes desarrollos integrativos de Althea Horner, Otto Kernberg, Stephen Mitchell, entre otros.

## *La psicología dinámica. El ser humano como protagonista*

Este apartado más que distinguir una postura acabada, única, poseedora de una verdad absoluta, consiste en mostrar más bien las múltiples miradas de lo humano, aportando a la construcción de una psicología general, en constante construcción, que según Cruchon (1965) surge de la fusión de investigaciones psicológicas, en respuesta de la comprensión de lo humano. La psicología dinámica, en la actualidad, es vista como una psicología que tiene vida desde lo práctico, ya que está construida sobre el psicoanálisis, la psicología, y demás disciplinas afines; es decir, que la psicología dinámica es “un proceso constante en el que cada nuevo alto representante añade, además de nuevas verbalizaciones, nuevos aspectos del proceso dinámico fundamental” (Díaz, 1969, p. 35), lo que le da un carácter integrativo<sup>5</sup>, más no ecléctico, pues se mueve en torno a tres principios fundamentales, *la adaptación, la realidad y la acción*, y a tres dimensiones de lo humano, *lo representacional, lo relacional y lo evolutivo*. Frente a estos principios y dimensiones, se plantea a un sujeto en constante

<sup>5</sup> Este carácter integrativo, da cuenta de una forma de conceptualizar, que surge como resultado del encuentro y desencuentro entre diferentes autores que trabajaron como psicoanalistas.

construcción, que no es estático, que propende por la *adaptación*; es más, el síntoma es visto como un intento creativo de *adaptación* del sujeto a su *realidad*, la cual varía de persona a persona, pues no se habla de realidad, sino de realidades, como dice Humberto Maturana “Multiversos”, pues cada persona fabrica su realidad, a partir de la *relación* con los otros, pues lo único que se conoce del hombre fuera de sociedad es que carece de humanidad; no se concibe un sujeto sin un otro que le interpele, por ello cuando se hace referencia a la *acción*, se quiere hacer mención a la *acción psicológica* que ejercen los demás sobre nosotros, a través del lenguaje, la interacción y el vínculo, que genera movimiento, cambio, transformación.

En resumen, somos seres *representacionales*, en la medida que nuestro psiquismo se organiza y estructura a partir de una serie de imágenes de todo tipo, sobre sí mismo, el otro y el mundo. Somos *relacionales*, ya que el vínculo nos permite desarrollarnos, y somos *evolutivos*, en el sentido que no estamos estáticos; ante todo seres dinámicos.

Además de lo anterior, es menester decir que para esta línea psicológica, el objeto de estudio está en relación con una matriz, que ve al hombre como ser social por naturaleza, inmerso en una cadena compuesta por el sí mismo, el otro, y la interacción, esto a nivel teórico agrupa: i) los que centran sus teorías en el sí mismo (representaciones del sujeto sobre sí) como el caso Heinz Kohut y Donald Winnicott, entre otros; ii) los que estudian el objeto (representación del sujeto sobre otro significativo) caso de Melanie Klein, Ronald Fairbairn, entre otros; y iii) quienes se enfocan en el campo interactivo (campo transaccional entre sujeto y objeto significativo) como John Bowlby, Daniel Stern y teóricos del psicoanálisis interpersonal, como Harry Stack Sullivan, entre otros. Estos tres grupos de escuelas psicoanalíticas trabajaron de forma independiente y pueden ser agrupadas, formando una matriz coherente y práctica en la intervención de diferentes problemáticas de carácter psicosocial (Mitchell, 1993).

Sin duda, el principal interés de la psicología dinámica ha sido la practicidad de todo aquello que pueda aportar al ejercicio clínico, abordando el término clínico desde la totalidad que le compone. No sólo como ámbito, que está asociado a la salud, sino a lo clínico, como aquel proceso de razonamiento y cuestionamiento continuo, generador de reflexiones juiciosas y detalladas del ser humano.

Este razonamiento clínico-dinámico ha permitido reconocer al hombre compuesto por tres dimensiones fundamentales, por ende no desconoce los aspectos fisio-biológicos, los contenidos culturales que yacen en el sujeto y los recursos psíquicos, puesto que la combinación de éstos forman un drama en su mundo interior que repercute en su conducta. Así mismo, su desarrollo evolutivo ha permitido tomar otras posturas a lo largo de la historia, frente a la diferencia que le constituye, lo que le lleva a representarse de una manera subjetiva.

Como se ha podido notar a lo largo del texto, lo dinámico no hace referencia solo a lo inconsciente, sino también a otros ámbitos de lo humano, se podría decir que en cierta medida, todas las psicologías son dinámicas (Poch, 1989);<sup>6</sup> sin embargo, aquí se hace referencia a lo dinámico, en cuanto a “la dinámica de los procesos de cohesión, diferenciación, integración y organización de las representaciones si-mismo-objeto”. (Vanegas, 2006, p. 5) Además se diferencia de las demás

<sup>6</sup> Se habla de psicologías, pues hay diferentes líneas de la psicología “que difieren en su formulación ontológica del objeto de conocimiento, divergen también total o parcialmente en los criterios epistemológicos de cómo abordarlo” (Ribes, 2000).

psicologías en la manera de entender la conducta e intervenir. Mowrer y Kluchohn (como se citó en Poch, 1989), consideran cuatro exigencias mínimas y esenciales para considerar la conducta desde el punto de vista dinámico:

- a) La conducta es funcional, entendiéndose por tal, que toda la conducta tiene la finalidad de resolver tensiones, conflictos y adaptarse a la realidad. Se trata de una homeostasis no sólo biológica sino también anímica.
- b) La conducta implica siempre algún tipo de conflicto y ambivalencia; entendiéndolo el conflicto no en un sentido peyorativo, sino como proceso de entendimiento y desarrollo.
- c) La conducta sólo puede ser comprendida en función del campo o contexto en el que ocurre. No sólo cuenta la historia pasada, sino la situación presente.
- d) La conducta en un organismo vivo tiende a preservar un estado de máxima integración o consistencia interna.

Finalmente, es válido mencionar que, en la actualidad, y específicamente en nuestro contexto, se han dado muchos cambios importantes. Afortunadamente los psicólogos han comenzado a conversar, dando lugar a otras miradas del ser humano, como a la que hacemos referencia en este texto, la cual surge como un tejido entre la psicología y el psicoanálisis, generando un diálogo bidireccional, tomando como postulados fundamentales, las ya mencionadas psicología del yo, la teoría de las relaciones objetales, psicología del Self, las teorías del desarrollo y las teorías de la personalidad. Se puede decir que esta corriente específica de la psicología tiene muchos puntos de convergencia con las demás psicologías y con el psicoanálisis relacional, debido a que su foco de intervención yace en los conflictos generados por las relaciones, sin embargo, es mucho más amplia ya que cuenta con postulados teóricos de la psicología general.

Es importante aclarar que en nuestras universidades aún nos siguen enseñando psicología dinámica como si fuera psicoanálisis; pocas veces se nos da unas bases claras para comprender la amplitud de esta perspectiva, y se nos reduce a un enfoque que parece más una doctrina que una perspectiva verdaderamente teórica y académica. Es cierto que las bases de la psicología dinámica reposan en el psicoanálisis, pero no se reduce a él. Las psicologías han encontrado diversos caminos para observar, estudiar, definir e intervenir al hombre, pero en definitiva, aunque las calles sean distintas y se nombran diferente, el fin último es el mismo, el ser humano. En este sentido, es en aquella diferencia que aparece la riqueza, que representa al hombre y las múltiples formas de estudiar su conducta, que ha facilitado la aprehensión de lo humano y desde allí generar nuevas construcciones, en pos del bien del hombre.

Es cierto que la psicología no es la solución a todos los problemas humanos, pues cada semestre un sin número de psicólogos egresan de las facultades de psicología del país, y aun no tenemos una sociedad mejor, pero si cada profesional aporta por el bienestar del hombre, quizá nuestra realidad cambie un poco, pero esto solo se puede lograr en la medida que dejemos de lado una formación divisoria en verdades absolutas, y pasemos de enseñar tanta teoría, que es muy importante, a lo verdaderamente aplicativo, cada vez se leen más libros y poco se lee el contexto, pues la psicología

sólo tiene verdadera vida en el encuentro con el otro, como lo dice la frase célebre de Carl Gustav Jung (1875-1961), del cual vale la pena dedicar algunas líneas en otro momento, mostrando sus grandes aportes a la psicología general "Conozca todas las teorías. Domine todas las técnicas, pero al tocar un alma humana sea apenas otra alma humana".

## Referencias

- Ardila, R. (1973.) *La psicología en Colombia desarrollo histórico*. México: Trillas
- Bedoya, M. (2012). La noción de matriz relacional y sus implicaciones para el ejercicio clínico de la psicología dinámica. *Psicología desde el caribe*, 29(3), 687-706.
- Cruchon, G. (1965). *Iniciación a la psicología dinámica*. Alcoy, España: Marfil
- Díaz, R. (1969). *Estudios de psicología dinámica*. México: Trillas
- Gaviria, Á. V. (1965). Desarrollo de la psicología en Colombia: Aportes para el estudio de su historia. *Revista Colombiana de Psicología*, 9-26. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/33357>
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1993). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Labor.
- Liberman, A. (2014). *Interacción y proceso psicoanalítico: la contribución de Stephen A. Mitchell*. Tesis Doctoral. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madris.
- Mitchell, S. (1993). *Conceptos relacionales en psicoanálisis: Una integración*. México: Siglo XXI.
- Mitchell, S. (2004). *Más allá de Freud una historia del pensamiento psicoanalítico moderno*. Barcelona, España: Herder
- Poch, B. (1989). *Psicología dinámica*. Barcelona, España: Herder.
- Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, (3), 367-383.
- Sociedad Española de Psicoanálisis. (s.f.). *Normas IPB*. Recuperado de <http://www.sep-psicoanalisi.org/ipb/programa/normas-ipb/>
- Vanegas, J. H. (2006). *Sistema categorial de la psicología dinámica*. (Documento de apoyo a la Especialización en Psicología Clínica). Universidad del Norte. Medellín, Colombia.
- Velasco, R. (2009). ¿Qué es el Psicoanálisis Relacional?, Clínica e Investigación Relacional. *Revista Electrónica de Psicoterapia*, 3(1), 58-67.

# Cultura y lenguaje: elementos reestructuradores de la conciencia del ser humano<sup>1</sup>

**Forma de citar este artículo en APA:**

Sánchez Trujillo, M. P. (2016). Cultura y lenguaje: elementos reestructuradores de la conciencia del ser humano. *Revista Poiésis*, 282-287.

Marcela Patricia Sánchez Trujillo\*

## Resumen

El presente artículo contribuye a la discusión acerca de la coherencia que existe entre lenguaje y cultura, dos aspectos que han recreado y constituido el conocimiento de la humanidad a lo largo de toda su historia. Se trata de mostrar el hecho, bien sabido, de que el lenguaje se construye en la biopraxis; un hecho que pone de relieve una idea notable: el ser humano es un sujeto inacabado, en permanente construcción.

## Palabras clave:

Lenguaje, Cultura, Conocimiento, Biopraxis, Humanidad.

## Abstract

This article is a contribution to the discussion about the coherence between language and culture, both of which have been recreated and made the knowledge of mankind throughout its history. This is to show the fact, well known that language is built on BioPraxis. A fact that highlights a remarkable notion: the human being is an unfinished subject always being built.

## Keywords:

Language, Culture, Knowledge, Biopraxis, Humanity.

<sup>1</sup> Texto leído en el marco de la versión XXXII de la lectura de ensayos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, de la Fundación Universitaria Luis Amigó. El presente ejercicio escritural se enmarca en el curso Bases socioculturales del comportamiento, orientado por el docente investigador Alexander Rodríguez Bustamante.

\* Estudiante del séptimo semestre del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó –Funlam-. Licenciada en Pedagogía Reeducativa y Especialista en Intervenciones Psicosociales de la Funlam. Contacto: marcela.sancheztr@amigo.edu.co

# Introducción

La conexión existente entre la cultura y el lenguaje ha sido un tema ampliamente discutido desde tiempos inmemoriales; algo tienen estas dos vertientes, innatas del conocimiento y la conciencia del hombre, que ha llamado la atención de intrépidos investigadores, epistemólogos, sociólogos, lingüistas y psicólogos. Un aspecto que aún no se ha logrado desentrañar, pero que ha dejado, y lo seguirá haciendo, una prolífera bibliografía; prueba fehaciente de los grandes intentos por reconciliar y distanciar tan importantes aspectos.

Así las cosas, este artículo está atravesado por dos momentos: una reflexión sucinta entre los puntos de contacto existentes entre lenguaje y cultura, a la luz de planteamientos, investigaciones y publicaciones realizadas por importantes autores como: Vila (1985), Gatica (1949), Pilleux (2001) y Baca Mateo (2010); y en un segundo momento, se esboza una idea eminente, aquella que sustenta que la razón de ser del lenguaje se denomina Biopraxis; para ello se tienen en cuenta los aportes realizados en el artículo publicado por Ortiz (2015), que trata de las conceptualizaciones del biólogo y filósofo Humberto Maturana.

Entonces, más allá de sobrias reflexiones, también se proponen nuevas sendas, verdaderos caminos que contribuyan a entender estos fenómenos, no ya por separado o complementarios, sino como parte de un todo, que en esencia, recrean la conciencia de los seres humanos, sus conocimientos y sus maneras de observar su mundo.

## *Pensarse en el lenguaje*

Pensamiento, lenguaje y cultura son los elementos que dan sentido a la vida, la direccionan. Si uno de ellos llegara a faltar, el hombre dejaría de ser considerado como tal. En este sentido, resulta plausible hablar acerca de una concepción psicológica del pensador Vygotsky (como se citó en Vila, 1985), quien indica que: “Es un proceso viviente, el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra” (p. 26).

En efecto, pensamiento y habla se encuentran armónicamente concertados; el pensamiento aquí, tal como lo concibe este autor, representa “la lengua”. Esa capacidad mental que todo hablante-oyente ideal, posee por el simple hecho de hacer parte de una determinada comunidad lingüística, aquella que es social y compartida por todos, y que toma significativo valor cuando es puesta en escena, cuando sale a la luz y se enreda con otras palabras. Ese pensamiento, que es universalmente compartido, no es para nada gratuito; es producto de una serie de procesos históricos, de luchas encarnizadas que han hecho que todos los miembros de esa comunidad lingüística

se hayan puesto de acuerdo para designar ciertos aspectos, como elementos comunes a todos (ideas, creencias, costumbres, pensamientos, tendencias, miedos, modas, conocimientos). Estos procesos y acuerdos configuran lo que se conoce como cultura.

Por otro lado, Vila (1985), también comenta acerca del pensamiento interiorizado, como aquel que surge de un conflicto interno y que se pone de relieve al momento de ser expresado, convirtiéndose, entonces, en un pensamiento ya viejo. Es decir, cuando esa reflexión interna, sobre ciertas realidades, se convierte en palabra, pasa de ser “sentido” a tomar el rango de “significado deformado”, precisamente porque aparecen otros actores que le aportan nuevos elementos, lo deforman y le cambian los matices (p. 26).

En otro trabajo, se encuentran las consideraciones de Gatica (1949), quien afirma que:

Actividad fundamental del ser humano es la del conocimiento. El hombre siente sed de saber. La palabra es la expresión de esa actividad cognoscitiva, y puede sostenerse que solo se conoce bien una cosa cuando se la expresa con propiedad. (p. 1722).

Ahora bien, el conocimiento es cultura, se transmite, enriquece y perdura a través de ella. La palabra, tal como lo plantea Gatica (1949), también contribuye a éste, en el sentido de que la fuerza de lo que se sabe está en la acción. Es precisamente en ella, puesta al servicio de un bien social, cuando se toman importantes decisiones, cuando se expresan sabios consejos.

En este orden de ideas, en este segundo planteamiento, se suma a la conexión entre palabra y cultura, uno nuevo: el conocimiento.

Ahora bien, la autora va más lejos al considerar que es imposible detectar el momento exacto en el que surge el lenguaje, pues el hombre necesitó de tan valioso instrumento para poder humanizarse y salir de su estado de bestia. Se asoma a la cultura poseyendo esta maravillosa facultad, quien lo ayudó a dominarla. Se puede observar en esta idea de Gatica (1949), la especial prevalencia que le proporciona al lenguaje, al ponerlo en el primer lugar de la historia como un aspecto que permitió el desarrollo cultural en el principio de los tiempos.

En una visión más contemporánea, Pilleux (2001), en su artículo “Competencia comunicativa y Análisis del discurso”, cita a Hymes (1972), para expresar, en términos generales, que el lenguaje es un hecho inseparable de los aspectos sociales. Pues un modelo de lengua no se queda solo en el aspecto gramatical, sino que toma en cuenta los diversos factores culturales que rodean los actos comunicativos efectuados por todo hablante.

Esta, es una idea que afirma, una vez más, que lenguaje y cultura son dos vertientes de una misma procedencia. Planteamiento, un tanto innovador, que ha puesto a reflexionar a la gran mayoría de las instituciones educativas bilingües en Latinoamérica, las cuales han integrado en sus prácticas pedagógicas la praxis. Es decir, se han convencido que una lengua al quedarse en el plano gramatical es completamente deficiente.

Todo esto, debido a que existe un contexto que condiciona las normas de uso del habla, unas presuposiciones, un estatus, una competencia cultural y unas reglas de interacción social; entre otras de capital importancia. Así mismo, Baca (2010), expone:

El lenguaje, además de ser él mismo cultura, funda la comunidad sobre la cual se edifica toda la cultura humana, es decir, la lengua, o más concretamente la comunidad idiomática (lengua compartida por una comunidad) viene a ser condición previa para la cultura. Por tanto, donde quiera que encontremos obras culturales encontraremos como condición previa la lengua, es decir, la comunidad de los hablantes. (párr. 8).

Sin duda, este es un planteamiento de suma importancia a la hora de colocar los hechos lingüísticos en el primer lugar de la sociedad. Tal como lo considera Baca (2010), es el lenguaje un hecho cultural. Pero, además es la cultura producto del lenguaje; todo esto, porque el germen de las obras humanas reside en tener metas en común, que han sido logradas a través de una serie de consensos y consentimientos; verdaderos acuerdos posibilitados por la comunicación, y condición esencial para que los conocimientos se sigan transmitiendo juiciosamente en el transcurrir del tiempo. Otro aspecto trabajado por Baca (2010), es aquel que le otorga al lenguaje una capacidad artística "Todo acto lingüístico es un acto creador que se funda en un saber" (párr. 5).

### *El lenguaje desde la óptica de Humberto Maturana*

Hasta este punto, resulta inexorable hacer referencia a la idea fundamental de que los hechos lingüísticos están cimentados en la Biopraxis. En un trabajo reciente realizado por Ortiz (2015), que consiste en una notable compilación de los conceptos logrados por el biólogo y filósofo Chileno Humberto Maturana, se plantean consideraciones esenciales acerca del lenguaje, desde una mirada psicológica; ubicándolo como la razón de la vida social.

El lenguaje puede considerarse como un fenómeno biológico porque es un resultado de la vida humana, pero como proceso o configuración de interacciones no ocurre en el cuerpo de los seres humanos sino en la afluencia de sus relaciones, en su biopraxis, surge a partir de las coordinaciones de acciones humanas, no en su cerebro. (p. 3).

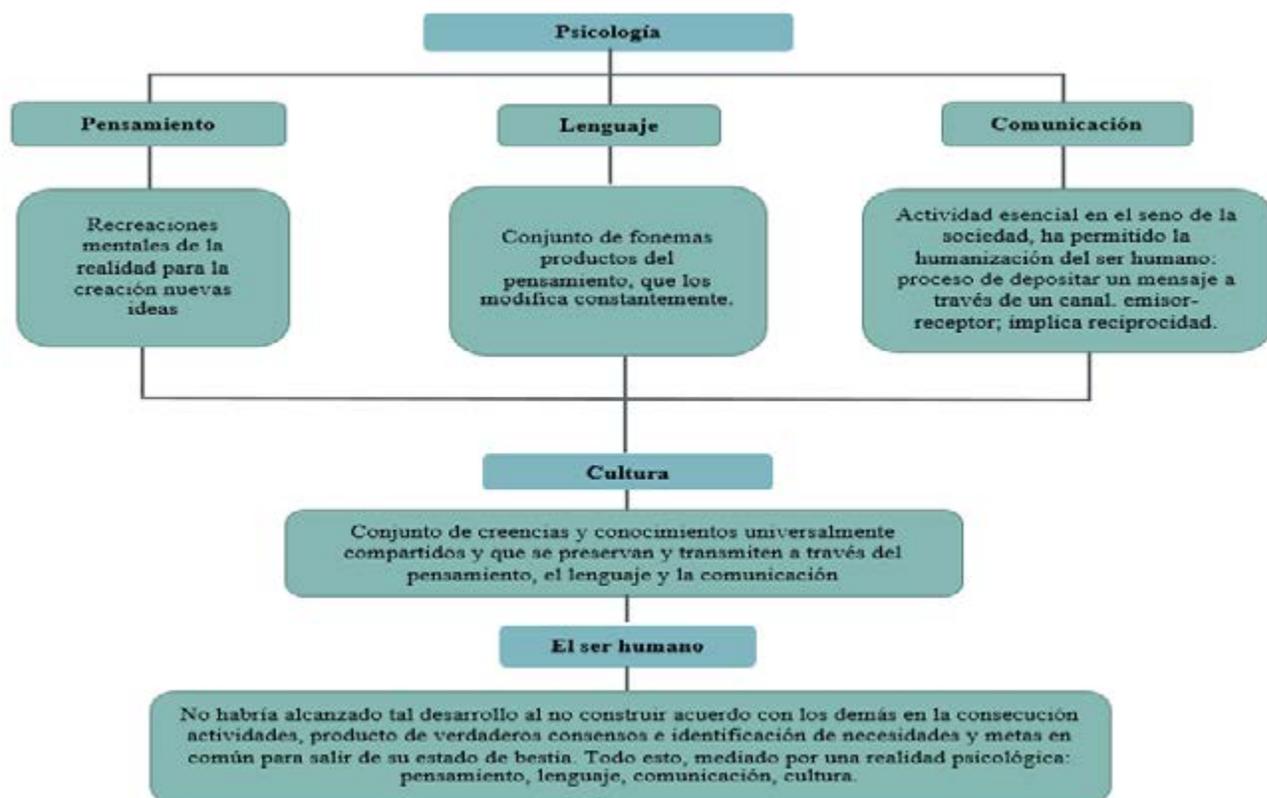
De tal manera, Maturana le otorga un lugar privilegiado al lenguaje dentro de la vida del hombre, muy a diferencia de las concepciones de antaño que se tenían en torno a esta facultad, en la que se le reducía a ser un producto exclusivamente biológico, que luego se ubicaba en un plano superfluo llamado contexto; esta notable concepción de Maturana da cuenta de que la vida se encuentra determinada por el lenguaje, se existe cuando se conversa y el interlocutor le da un estatus a lo que se le habla, lo que llamará Maturana, el acto de "lenguajear".

En este punto es importante definir la biopraxis como esa realidad constituida por dimensiones como: la corporalidad, los genes, la biología misma y el proceso de poner en escena los conocimientos, ideas, pensamientos; el conversar (Ortiz, 2015, p. 3).

Por otro lado, el autor va más allá al considerar que, a pesar de que el lenguaje es vital, hace parte del cúmulo de aspectos que permiten “vivir en sociedad”. Entre otros estarían: el pensamiento, los ademanes, la conversación, un acto comunicativo; eslabones que constituyen un hecho prolijo: la comunicación. “No es el cerebro ni los genes, los que determinan nuestra conducta, es el proceso de conversar, mediante la interacción entre el lenguaje y las emociones” (Ortiz, 2015, p. 3).

En este planteamiento se resume la gran importancia del lenguaje puesto en escena, socializado con los demás usuarios. Gracias a lo cual pueden afectarse las actitudes, construirse pensamientos, determinarse estados de ánimo y demás.

Para recapitular. Los puntos fuertes del artículo están ilustrados a continuación:



Fuente: ilustración realizada por la articulista

## Conclusiones

En este trabajo se han tomado en cuenta consideraciones eminentes, como la que plantea Vila (1985), quien construye un estrecho vínculo entre pensamiento y palabra; elementos que permiten el lenguaje. Como quiera, aparece en el discurso un conocimiento clásico de Gatica (1949), en el cual se pone de relieve otro vínculo igual de pesado; conocimiento y palabra.

Pilleux (2001) (como para tener en cuenta contemporaneidad en las investigaciones hechas a los hechos lingüísticos) le da el primer lugar al contexto; conceptualización que se puede encasillar en una especial habilidad llamada competencia comunicativa. Por su parte Baca (2010), eleva el lenguaje como el hecho cultural más significativo en la historia del ser humano. En esta idea se puntualiza en la importancia de la lengua, aquella que es universalmente colectiva; como elemento constructor y preservador de la cultura.

Y en la segunda vertiente del artículo se toman en cuenta algunos aportes de Ortiz (2015), en su magistral texto "La concepción de Maturana acerca de la conducta y lenguaje humano"; quien aboga por la Biopraxis como la razón de ser del lenguaje. En síntesis, dos elementos sumamente esenciales, capaces de reestructurar la conciencia de la humanidad, en términos de potenciar sus conocimientos, preservar sus costumbres, regenerar sus visiones de mundo, vigilar sus filosofías, actualizar sus creencias, consolidar sus metas. Todo ello es posible dentro de un plano, una realidad, un tanto peculiar, que resista los embates del tiempo; facultades inseparables y tan naturales que nacieron con el ser humano, y le han permitido la subsistencia: el lenguaje y la cultura.

## Referencias

- Baca, V. M. (abril, 2010). El lenguaje como hecho cultural. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de [www.eumed.net/rev/cccss/08/vmbm2.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/08/vmbm2.htm)
- Gatica, M. D. (1949). El lenguaje y la cultura. En Proyecto Filosofía en Español (ed.). *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (pp. 1717-1757). Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://www.filosofia.org/aut/003/m49a1717.htm>
- Ortiz-Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y lenguaje humano. *Revista CES Psicología*, 8(2), 182-199.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- Vila, I. (1985). Lenguaje, pensamiento y cultura.- *Anuarios de Psicología*, (33). Recuperado de [www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/.../88469](http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/.../88469)

# Del “hombre elefante” a “la mujer más fea del mundo”

**Forma de citar este artículo en APA:**

Ríos Madrid, M. (2016). Del “hombre elefante” a “la mujer más fea del mundo”. *Revista Poiésis*, 288-295.

Myriam Ríos Madrid\*

## Resumen

Internet, con su predominio de la imagen han dado un toque nuevo a la vieja agresividad humana, que ahora se deleita, se ensaña con la fealdad, la pobreza, la diferencia y la intimidad del otro. Como en otras épocas, hoy, el ser humano muestra que es despiadado, cruel, brutal con sus semejantes, y que haciendo uso de su inteligencia, ha puesto la tecnología al servicio de esta pulsión agresiva, exhibiendo, publicando, mostrando en las llamadas redes sociales todo lo que es capaz de hacer frente al semejante, mostrando que el semejante siempre es el blanco perfecto de esa agresividad que lo constituye.

## Palabras clave:

Agresividad, Internet, Intimidad, Bullying, Espectáculo, Redes sociales, Imagen.

\* Docente del Programa de Psicología-Funlam.

Hace unos días, el locutor de una famosa emisora radial estuvo involucrado en un escándalo que movió durante varias semanas a los medios de comunicación, El locutor en cuestión, había subido a una red social un video hecho por él mismo, sin consentimiento de la afectada, en el que se burlaba de un defecto físico presente en una joven, defecto que le daba una particular apariencia a sus piernas. La publicación del video en Facebook alcanzó miles de reproducciones, y por supuesto, miles de "me gusta". Finalmente, en un indudable acto de doble moral, luego de saberse que la mujer ridiculizada tenía el síndrome de Marfan, los crueles usuarios de las redes sociales se inclinaron al unísono a favor de la mujer y se fueron lanza en ristre condenando la acción del famoso locutor.

Vale la pena señalar que algunos de estos locutores, han conseguido posicionarse a nivel social y desde su ignorancia y analfabetismo funcional, desempeñan diversos papeles, que van desde psicólogos, pasando por médicos, politólogos, sociólogos, abogados, gastrónomos, dietistas, entre otros. Es decir, se creen expertos es todo y con micrófono al aire capturan una audiencia acrítica, a la que sólo le interesa el morbo, el espectáculo. Así, en una franca y desleal competencia, hacen de psicólogos al aire, resolviendo problemas de todo tipo, diagnosticando, aconsejando, calmando, atendiendo en crisis a los sufridos oyentes que se vuelcan a ellos buscando ayuda, y la encuentran, por partida doble, pues en estos consultorios ambulantes les "resuelven" el problema, los tranquilizan, los desresponsabilizan, y de paso, logran unos minutos de fama al aire, mientras cuentan su experiencia para miles de morbosos oyentes. Algo que nos parece chocante, ridículo, pero que a las masas les gusta, les fascina, les deleita. La fama, la efímera fama, es la fama, parecen decir, aunque se consiga a costillas del dolor propio, de la exhibición de la miseria personal. Vale la pena que como psicólogos, pensemos en la cantidad de clientes, diría Maslow, que estos gurús actuales nos arrebatan cada día.

Ahora bien, retomando el asunto inicial, ante la presión social desatada cuando la mujer burlada puso la cara en los medios mostrando la indignación por la burla, el locutor finalmente renunció a su empleo, con lo que muchos creyeron que se había hecho justicia.

El caso, para muchos, fue una anécdota más en el maremágnum de anécdotas diarias que circulan en las redes y medios de comunicación, pero, a mi modo de ver, este hecho nos muestra de modo contundente la agresividad humana, el desprecio que solemos mostrar los seres humanos frente a los otros, el narcisismo, la hipocresía, la doble moral, en resumen, la "terrible condición humana". Condición que no ha cambiado mucho a lo largo de la historia y que ahora con la mediación de las nuevas tecnologías ha adoptado formas particulares, acordes, por ejemplo, al imperio, al predominio de la imagen y la masificación de los dispositivos que la reproducen.

El asunto no es nuevo, es innegable que los seres humanos siempre han disfrutado con el dolor de los otros, explotándolos, humillándolos, torturándolos, y, hasta exhibiéndolos. A lo largo de la historia, quienes son diferentes han sido vistos con recelo, con curiosidad, han sido despreciados, rechazados, excluidos y exhibidos, explotados en su rareza, cosa que también ha sucedido con los animales; pero quizás, esta rareza causa más fascinación cuando se refiere a los seres humanos,

quienes por ese narcisismo que nos hace creer hijos de dioses, y por lo tanto, portadores de una perfección particular, cuando vemos seres que se apartan de esos cánones fisionómicos, nos parecen todavía más exóticos, más dignos de curiosidad, de burla, de corrillo.

Junto con los animales, quienes por su indefensión frente al hombre, que ha sabido cazarlos, enjaularlos, dominarlos y exhibirlos, los seres humanos diferentes en su fisionomía han sido objeto de exhibición, dándose así una situación en la que animales y humanos han coexistido en los circos desde hace cientos de años, acompañándose y haciendo shows para deleitar el voyerismo de las multitudes que sedientas de espectáculo, pagarían por ver y exhibir a su propia madre, en el caso en que ésta tuviera alguna deformación o rasgo poco común.

En este sentido, valdría la pena recordar que a principios del siglo XIX, un caso extraño llamó la atención de la sociedad europea, deleitando a miles de espectadores que por mucho tiempo disfrutaron al ver una anatomía exuberante en exceso. Se trataba de una africana, Sarah Baartman, quien era poseedora de unos glúteos voluminosos, característica que a los europeos les parecía, entre otras cosas, un error, una anomalía de la naturaleza, algo que de oídas, generaba incredulidad, escepticismo. La mujer, quien tenía la típica esteatopigia (acumulación excesiva de grasa en los glúteos) propia de algunas a tribus africanas, fue exhibida en Londres, París y otras ciudades europeas.

A los espectáculos en los que era exhibida, asistía gente de todos los sectores sociales que pudiera pagar la entrada. Los asistentes se acercaban a ella para observar sus descomunales nalgas, la miraban exhaustivamente, la punzaban, la tocaban para comprobar que no era un artificio, un postizo.

Los aristócratas y burgueses, pagaban por exhibiciones privadas en las que se deleitaban con este fenómeno. Igualmente, Médicos y científicos de la época también se acercaron a ella para examinarla, estudiarla y dar sus opiniones frente a lo que a todas luces era un exabrupto de la naturaleza, el rasgo de una raza intermedia, un eslabón perdido entre el hombre y los simios. Así, en las descripciones que se hicieron de ella, se halló siempre una gran semejanza con los orangutanes.

En esta desdichada mujer, quien además de ser explotada laboralmente, cayó en la prostitución, el tabaquismo y el alcoholismo, los hombres del primer mundo encontraron un excelente ejemplo para desplegar su racismo, su desprecio por los africanos que fenotípicamente no se ajustaban a los cánones estéticos de la ilustrada raza blanca europea.

De manera semejante, en la segunda mitad del siglo XIX, Joseph Merrick, el llamado hombre elefante, logró, por algunos años, ganarse la vida exhibiéndose principalmente en Londres, en ferias y otros espectáculos circenses. El hombre elefante exhibió, además de una enfermedad desconocida, una existencia dolorosa, llena de inquietud y desasosiego, siendo blanco del desprecio por parte de su familia cercana, que nunca le mostró amor y que prácticamente desde niño lo arrojó a las calles de la urbe a buscar su sustento. Era un hombre muy sensible, y su deformidad lo sumió en la soledad y la tristeza.

Merrick, cuyo crecimiento anormal del cráneo terminó por llevarlo a la muerte (murió desnucado por el peso de su cabeza) mostraba una gran inteligencia, cosa que no interesó a sus coetáneos, quienes estaban más preocupados por observar su horrorosa apariencia física.

Así, podríamos citar múltiples casos de este tipo presentados en el pasado, casos en los que seres humanos eran exhibidos en circos y ferias dadas sus particularidades físicas. Casos que nos muestran la pasión del ser humano por humillar, ridiculizar, descalificar, excluir a quienes considera diferentes a sí mismo. Es este el punto neurálgico de este asunto y el que me evocó, precisamente, el suceso del locutor mencionado. No podemos olvidar lo que es el ser humano frente a otros seres humanos, ya Freud, en su momento, se encargó de recordárnoslo:

El ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional, una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo. "*Homo homini lupus*" (Freud, 1979, p. 108)

Con gran dificultad logra el hombre convivir en la cultura, logra acatar los preceptos y recomendaciones de convivencia, pues siempre está pendiente de su vecino, de sus congéneres, siempre está a la defensiva, siempre juzga según su condición, resultándole muy difícil querer a sus semejantes, Freud (1979) también lo señaló, refiriéndose a la imposibilidad de amar al otro, tal como lo manda el precepto bíblico:

No es sólo que ese extraño es, en general, indigno de amor; tengo que confesar honradamente que se hace más acreedor a mi hostilidad, y aun a mi odio. No parece albergar el más mínimo amor hacia mí, no me tiene el menor miramiento. Si puede extraer una ventaja, no tiene reparo alguno en perjudicarme, y ni siquiera se pregunta si la magnitud de su beneficio guarda proporción con el daño que me infiere. Más todavía: ni hace falta que ello le reporte utilidad; con que sólo satisfaga su placer, no se priva de burlarse de mí, de ultrajarme, calumniarme, exhibirme su poder; y mientras más seguro se siente él y más desvalido me encuentre yo, con certeza tanto mayor puedo esperar ese comportamiento suyo hacia mí (p. 107).

El texto de Freud no deja muy bien librado al ser humano en términos del amor al prójimo, de la consideración por el otro; refleja muy bien la situación de abuso, humillación, desprecio que hemos planteado. El caso del locutor no es el único, constantemente se ventilan casos de lo que ahora se llama ciberbullying o acoso; así, recientemente se desató otra controversia por la cantidad de comentarios ofensivos que recibió la publicación en primer plano de la imagen de los labios de una modelo africana; los comentarios ofensivos no se hicieron esperar, el racismo se tomó las redes sociales, junto con la burla y la descalificación estética de la mujer. En este mismo sentido, recientemente se publicaron las imágenes de una madre norteamericana acompañada de su hijo, suplicando que no le hicieran más bullying ni lo pusieran en los famosos "memes" exhibiendo su fealdad, pues el pequeño tiene una enfermedad que es la causante de su particular apariencia física.

Nos encontramos así en un momento en el que la tecnología y con ella la inmediatez y la ubicuidad de la imagen han configurado una forma de relacionarnos con los otros, de ver a los otros, a esos que en términos de Freud, nos cuesta tanto amar, respetar, aceptar.

Estableciendo una comparación entre el pasado y hoy, podríamos decir que antes se pagaba la entrada a los circos para ver a los humanos deformes, hoy, las redes sociales exhiben, casi gratis, la fealdad, la deformidad, la pobreza, los errores y fracasos de los seres humanos. Antes, el espectáculo se hacía para pocos espectadores, quienes concurrían a un lugar especial, el circo, la feria, la presentación privada, hoy, la difusión de la imagen es masiva, cada uno con su dispositivo, en su casa, en el trabajo, en el metro; la asistencia se configura en miles, millones de espectadores, millones de ojos observando, criticando, riendo; ahora todo es público, cualquier aspecto humano corre el riesgo de volverse público, y más que público, de dominio mundial, global.

En este sentido es interesante citar a Paula Sibila (2012), quien en su libro “la intimidad como espectáculo” señala:

Actualmente, sin embargo, en estos inicios del siglo XXI, el mundo occidental atraviesa serias transformaciones que afectan los modos en que los individuos configuran sus experiencias subjetivas. El *homo privatus* se disuelve al proyectar su intimidad en la visibilidad de las pantallas, y las subjetividades introdirigidas se extinguen para ceder el paso a las nuevas configuraciones alterdirigidas (p. 127).

La privacidad pasó a ser algo del pasado, ahora, cada segundo, la intimidad es puesta en la esfera pública. No se trata sólo de la propia intimidad, también se expone la de los otros, la que se captura sin su consentimiento y la que se reproduce una y mil veces en el goce repetitivo de reenviar las imágenes que le llegan al dispositivo a cada usuario.

La vida privada no existe ya, tanto por voluntad propia, como por violación de la intimidad que hacen los otros. Es claro que hoy, millones de seres humanos cautivados por los medios de comunicación se dedican a exhibir en las redes sociales cada instante de su vida íntima, subiendo fotos o comentarios sobre el más trivial acontecimiento de su rutinaria vida. Todo, absolutamente todo es puesto y expuesto a la opinión pública, sedienta de espectáculo, quien a su vez, se encarga de reproducirlo, multiplicarlo, elevarlo a la ene potencia de la exhibición. En este “todo”, cabe cualquier suceso referente a la sexualidad, la enfermedad, la muerte, la violencia doméstica, el control de esfínteres, la gastronomía, los viajes, el estudio, el trabajo, las fiestas, el onanismo, el desencuentro amoroso, los accidentes, y todo lo que pueda caber en el día a día de una existencia humana. Al respecto, señala Byung-Chul Han (2013) en su libro “La sociedad de la transparencia”:

El mundo no es hoy ningún *teatro* en el que se *representen y lean* acciones y sentimientos, sino un *mercado* en el que se exponen, venden y consumen intimidades. El teatro es un lugar de *representación*, mientras que el mercado es un lugar de *exposición*. Hoy, la *representación* teatral cede el puesto a la exposición pornográfica (Han, 2013, p. 68).

Se cae en la obscenidad, en una exhibición pornográfica que muestra todo, que transparenta todo, que no guarda nada, que no deja nada oculto, que exhibe lo íntimo como si se tratara de una mercancía que circula, literalmente, de mano en mano, que se exhibe para la venta, que se paga con "likes", con fama o con dinero, caso por ejemplo, de los "youtubers", que consiguen dinero según el número de visitas que tengan los videos en los que exhiben sus recetas, sus fórmulas, su intimidad o la estupidez de sus opiniones o acciones.

Ahora bien, habíamos mencionado el imperio, el predominio de la imagen que se vive hoy, vale la pena señalar que el ser humano siempre ha tenido fascinación por la imagen, pero esta fascinación parece haber llegado hoy al culmen con la mediación de las nuevas tecnologías. Al respecto señala Sibila:

En esta cultura de las apariencias, del espectáculo y de la visibilidad, ya no parece haber motivos para zambullirse en busca de los sentidos abismales perdidos dentro de sí mismo. Por el contrario, tendencias exhibicionistas y performáticas alimentan la persecución de un efecto: el reconocimiento en los ojos ajenos, y sobre todo, el codiciado trofeo de *ser visto*. Cada vez más, hay que *aparecer* para *ser*. Porque todo lo que permanezca oculto, fuera del campo de la visibilidad ya sea dentro de sí, encerrado en el hogar o en el interior del cuarto propio corre el riesgo de no ser interceptado por ninguna mirada. Y según, las premisas básicas de la sociedad del espectáculo y la moral de la visibilidad, si nadie ve algo, es muy probable que ese algo no exista (Sibila, 2012, p. 130).

Ante este imperativo de la imagen, es claro que la razón, el intelecto, la autorreflexión parecen haber muerto, bajo el peso de una época a la que sólo le interesa lo que se ve, lo que se exhibe, aquello que la mirada captura rápidamente. El hombre actual no parece tener otra preocupación diferente a la de ser visto, a la de aparecer, a la de exhibirse y ser contemplado. Esta es su vida, la imagen ha pasado a ser la garantía de su existencia, es su existencia misma, una existencia que discurre a la velocidad de un click, de un like, de la imagen que pasa veloz al contacto con los dedos, que no necesita de análisis, de reflexión, que no necesita nada. El mundo actual, como ningún otro, muestra la fascinación por la imagen, es un mundo lleno de seres presos en la imagen; millones de enamorados de la imagen, millones de desconocedores de sí mismos, de la verdad de su ser, millones de despreciadores del conocimiento profundo. Al respecto señala Byung-Chul Han:

la comunicación visual se realiza hoy como contagio, deshago o reflejo. Le falta toda *reflexión* estética. Su estetización es, en definitiva, anestésica. Por ejemplo, para el "me gusta" como juicio de gusto, no se requiere ninguna contemplación que se demore. Las imágenes llenas de valor de exposición no muestran ninguna complejidad. Son inequívocas, es decir, pornográficas. Les falta toda ruptura, que desataría una reflexión, una revisión, una meditación (Han, 2013, p. 32).

La mirada que suele lanzarse sobre las imágenes es rápida, fugaz, lo que no la hace menos inquisidora, menos brutal al momento de lanzar un "me gusta" o un "no me gusta". Es una mirada que cree tener en su esencia, consustancial a sí, el verdadero juicio estético, cree saber con seguridad qué es lo bello, qué es lo mejor, pues habitualmente, lo bello es el punto al que hay que llegar, es lo que hay que aplaudir, felicitar, celebrar, difundir.

El valor de la exposición depende sobre todo del aspecto bello. Así, la coacción de la exposición engendra una necesidad imperiosa de belleza y un buen estado físico. *La operación belleza* persigue el fin de maximizar el valor de la exposición. Los *modelos* actuales no transmiten ningún valor interior, sino tan sólo medidas exteriores, a las que se intenta corresponder incluso con el uso de medios violentos. El imperativo de exposición conduce a una absolutización de lo visible y exterior. Lo invisible no existe, porque no engendra ningún valor de exposición, ninguna atención (pp. 30-31).

Este predominio de la imagen ha engendrado una pasión por el cuerpo, por el cuerpo considerado bello, cayendo en situaciones que muestran lo despiadado que puede ser el hombre frente a sus semejantes, como por ejemplo, el nombrar a alguien "la mujer más fea del mundo", subiendo, sin su consentimiento, un video a you tube, video que colecciona millones de reproducciones y de comentarios ofensivos que van desde la recomendación del suicidio, según ellos, la mujer debe suicidarse por fea; hasta echarle la culpa a los padres por no haberla abortado, por fea, por supuesto. La mujer, como en otros casos señalados, sufre una serie de enfermedades que le dan su particular apariencia física, cosa que a millones de seres humanos les parece cómico, digno desprecio, rechazo, asco y odio.

Si quisiéramos pensar en una figura para expresar esto, diríamos que hoy el escenario social es un gran baile de pavos reales exhibiéndose frente a los otros, cautivados por su propia imagen; cada uno absolutamente convencido de su belleza, de su perfección, de ser el mejor, cada uno creyéndose con derecho a descalificar a los demás, a excluirlos de su círculo, a ridiculizarlos, a desvalorizarlos.

Desde mi punto de vista, este fenómeno podría equipararse al que Freud llamó "narcisismo de las pequeñas diferencias" (Freud, 1979:111), proceso psíquico que muestra que el pertenecer a un grupo permite excluir a otros, manifestándoles la agresividad, precisamente, por no pertenecer a nuestro grupo. Para lo que venimos presentando, es evidente que en las redes sociales se han formado grupos "bellos" o de quienes se consideran bellos, o que aun sin serlo, piensan que tienen el derecho de burlarse de quienes no pertenecen a su círculo, los feos, los deformes, enfermos, viejos, también, grupos que excluyen a los torpes, los pobres, los de otra clase social, otra religión, entre otros.

Es esta, una cultura pegada de la apariencia, hipnotizada por la tecnología y que parece ver en ella una manera de huir del tedio de la existencia, una manera de pasar la vida sin cuestionarse nada y una forma de descargar el odio que se siente por los semejantes. Es igualmente una cultura en la que las masas supuestamente se hacen oír, tienen presencia, pero desafortunadamente no siempre lo que piensan las masas, lo que expresan, lo que aplauden, lo que les gusta, lo que exhiben, es lo mejor para la cultura.

Para terminar, es válido traer a Freud, quien en 1932 ya hablaba de "la vacuidad de los ideales contemporáneos" (Freud, 1979, p. 207). Qué diría si viviera hoy, viendo esta cultura a punto de naufragar en el mar de elogio vacío, de la estupidez generalizada, del "me gusta" fugaz, irresponsa-

ble, acrítico, ridículo y cargado de odio. Muy seguramente diría que donde sea que el hombre pise se ve la condición humana, condición cargada de insatisfacción, de deseo de aniquilar al otro, de hipocresía, de ambición, de envidia, de horror a enfrentarse a sí misma y de asumirse con todo lo que de ominosa tiene.

## Referencias

Freud, S. (1979). El malestar en la cultura. Obras completas, tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1979). Mi contacto con Josef Poper-Lynkeus. Obras completas, tomo XXII. Buenos Aires: Amorrortu.

Han, B. (2013). La sociedad de la transparencia. Barcelona: Herder.

Sibila, P. La intimidad como espectáculo. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

# Pensamiento sistémico y psicología. Un cambio de paradigma para la comprensión de realidades complejas

**Forma de citar este artículo en APA:**

Arbelález Naranjo, L. (2016). Pensamiento sistémico y psicología. Un cambio de paradigma para la comprensión de realidades complejas. *Revista Poiésis*, 296-305.

Liliana Arbelález Naranjo\*

“Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.”

Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.  
(Morín, 1999)

## Resumen

El creciente interés por el modelo de pensamiento sistémico en la última década y de las ciencias de la complejidad o paradigma de la complejidad, cuyo exponente más reconocido en la actualidad es Edgar Morín, tiene un desarrollo histórico de más de 40 años, que se viene nutriendo de varias corrientes del pensamiento filosófico y científico. En este ejercicio de escritura revisaremos la necesidad que emerge en la época actual de revolucionar el pensar científico y para ello se retomarán los aportes de Thomas Kuhn, defensor del desarrollo y cambio de la ciencia, a la luz de la evolución y del análisis epistemológico de los constructos científicos. Se parte de reconocer dicho cambio como necesario y como producto de un desarrollo histórico, que atraviesa las formas de conocer y producir conocimientos de los seres humanos. De igual manera se hace una breve descripción de los aportes de algunos teóricos en la consolidación del marco epistemológico de las ciencias de la complejidad como marco referencial del pensamiento sistémico y de ellos se rescatan los aportes de la Teoría General de Sistemas

\* Docente, Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Luis Amigó. Psicóloga, especialista en docencia investigativa y en actuaciones psicosociales. Actualmente candidata al título de maestría en psicología de los sistemas en CUDEC – México. Contacto: liliana.arbelaezna@amigo.edu.co; crisalidaterapiacreativa1@gmail.com

y la Cibernética de Segundo orden, evidenciando que en la actualidad a las diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas, se les exige el estudio y la comprensión de una importante cantidad de variables de mayores niveles de complejidad, que reclaman a la academia, a los teóricos y profesionales, ampliar sus marcos de comprensión epistemológica hacia metateorías que faciliten la multireferencialidad. Este ejercicio de escritura se configura, entonces, como una invitación para los profesionales de la psicología, a leer y comprender el momento histórico del cual somos partícipes como grupo disciplinar.

**Palabras clave:**

Matriz disciplinar, Paradigma, Pensamiento sistémico, Pensamiento complejo, Auto-poiesis, Sistema familiar.

En las comunidades académicas, de muchos países en el mundo, viene creciendo en la última década, el interés por el modelo de pensamiento sistémico, de las ciencias de la complejidad y lo que hoy conocemos con el nombre de paradigma de la complejidad. Un paradigma cuyo exponente más reconocido en la actualidad es Edgar Morín, pero que tiene un desarrollo histórico de más de 40 años, que se viene nutriendo de varias corrientes del pensamiento filosófico y científico, que en su recorrido ha recibido los aportes de investigaciones y conceptualizaciones de muchos hombres y mujeres comprometidos con el desarrollo del conocimiento, desde la pregunta y el cuestionamiento a los modelos anteriores, que han ido perdiendo vigencia por la falta de pertinencia, en relación con las soluciones que nos demanda la realidad multidimensional y compleja. Han sido algunos de los teóricos que se nombrarán en este escrito, de forma breve, los que han aportado en la emergencia de lo que hoy podemos llamar, un nuevo paradigma. Que responde a nuevas formas de observar, comprender, describir, conceptualizar, sistematizar, explicar e intervenir/interactuar en las dinámicas complejas de la vida social. Conviene subrayar entonces, que la consolidación de éste modelo ha implicado un proceso histórico y social, no solo teórico y académico, que solo se esbozará en el presente texto, a manera de invitación para quienes deseen profundizar luego, reconociendo que el marco epistemológico que lo fundamenta, es muy amplio y retoma aportes de varias vertientes del conocimiento y de diferentes disciplinas y profesiones, que no podrían profundizarse en este escrito.

Como punto de partida, iniciamos con una breve revisión sobre los cambios de paradigmas y se retoma como referencia el texto de "La estructura de las revoluciones científicas" de Thomas Kuhn, físico y filósofo norteamericano, defensor del desarrollo y cambio de la ciencia, a la luz de la evolución y del análisis epistemológico de los constructos científicos. Toda vez que éstos son producto de un desarrollo histórico, que atraviesa las formas de conocer y producir conocimientos de los seres humanos. En dicho texto, en la primera edición realizada en inglés en 1962, Kuhn afirma sobre los paradigmas: "Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 1962, pág. 13). Y en su primera edición en español realizada en México en 1971, Kuhn incluye al final del texto una posdata escrita en 1969, siete años después de la primera publicación, donde acepta que la crítica que ha recibido a su trabajo lo ha llevado a tener mayores comprensiones sobre algunos asuntos tratados en su libro, y si bien, asegura que los cambios no son fundamentales, sí hay algunos cambios que le llevan a continuar mejorando en su producción conceptual. Entre estos cambios está el concepto de paradigma por el de "matriz disciplinaria: "disciplinaria" porque se refiere a la posesión común de quienes practican una disciplina particular; "matriz" porque está compuesta por elementos ordenados de varias índoles, cada uno de los cuales requiere una ulterior especificación" (Kuhn, 1971, pág. 279).

Ahora, esta matriz disciplinar, según Kuhn, tiene unos componentes que serían las generalizaciones simbólicas que se constituyen como leyes; los modelos ontológicos que se configuran como metáforas y analogías, que permiten que el grupo de científicos que comparten un campo disciplinar, expliquen y den solución a los problemas; los juicios de valor compartidos por el grupo de científicos, que pueden variar entre los mismos individuos por sus propios rasgos de personalidad, pero que, como criterios de unidad disciplinar los compele hacia la cohesión dinámica que les permite

encontrar identidad en los problemas a intervenir y en las soluciones a proponer; y finalmente como último componente, Kuhn nos presenta los ejemplos compartidos que buscan mostrar los modelos de pensamiento que dan solución a problemas concretos. (Kuhn, 1962)

Tanto en el primer texto como en el segundo, se nos introduce a una primera comprensión fundamental, el paradigma o la matriz disciplinar, obedece a un modelo de significados compartidos a través de las relaciones sociales que constituyen una forma de ver el mundo, que emergen en la experiencia y el lenguaje que se construye dentro de determinado contexto grupal y que son susceptibles de interpretación y transformación. Son representaciones sociales, que a su vez constituyen subjetividades, que se nutren dialécticamente, configurando dominios de percepción y comunicación, que van estableciendo campos de conocimiento y determinan para un grupo disciplinar, el marco cognoscitivo que guía la acción sobre la realidad.

Según la RAE un modelo es un “arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo” (RAE, 2016). Así el paradigma o la matriz disciplinar, como modelo, sirve de punto de referencia a un grupo disciplinar durante un tiempo y un contexto; lo que nos lleva a la segunda comprensión, y es que todo paradigma tiene tiempo histórico de vigencia y un momento histórico de caducidad: emerge, se consolida y luego pierde vigencia. Para Kuhn “en el desarrollo de una ciencia natural, cuando un individuo o grupo produce, por primera vez, una síntesis capaz de atraer a la mayoría de los profesionales de la generación siguiente, las escuelas más antiguas desaparecen gradualmente [...] el nuevo paradigma implica una definición nueva y más rígida del campo” (Kuhn, 1971, pág. 46). En este sentido, el nuevo modelo de comprensión de los problemas y de las soluciones a esos problemas, exige mayor capacidad de explicación sobre el objeto de estudio de una ciencia o disciplina.

En cuanto al paradigma anterior o matriz disciplinar, éste ha de entrar en crisis obligatoriamente, para que se produzca el cambio. El proceso de crisis del paradigma mecanicista, positivista y reduccionista, inició hace ya más de 50 años, justo después de la segunda guerra mundial, pero aún hay grupos disciplinares y de científicos que se resisten al cambio. Esto también lo explica muy bien Kuhn como parte del proceso histórico que toma su tiempo. Pero es innegable que el nuevo modelo va instaurando dudas sobre las generalizaciones simbólicas, los modelos ontológicos, los juicios de valor y los ejemplos modelo, a los que siempre habían recurrido el grupo de científicos que comparten un paradigma que entra en crisis. Para Kuhn esta crisis es fundamental y necesaria, de tal manera que solo ella facilita el avance o revolución de la ciencia, con lo cual afirmará que a cada paradigma le sucede irreparablemente otro y que sus diferencias siempre serán incompatibles. (Kuhn, 1971)

El título de este ensayo *“Pensamiento sistémico y psicología: Un cambio de paradigma para la comprensión de realidades complejas”* es entonces una invitación, para los profesionales de la psicología, a leer y comprender el momento histórico del cual somos partícipes como grupo disciplinar. Asistimos a un cambio de paradigma en la ciencia en general, de forma activa o pasiva. Hoy la física cuántica, las leyes de la termodinámica, las teorías de los campos mórficos, la cibernética de segundo orden, la teoría general de los sistemas y el pensamiento complejo, nos traen nuevos

retos para el cambio paradigmático. Cambios, que además exigen a las ciencias humanas y sociales, entre ellas a nuestra disciplina, ampliar nuestros marcos de comprensión sobre los problemas o situaciones que nos presenta la realidad compleja y que nos demandan, así mismo, estrategias metodológicas complejas para su intervención y transformación. Este desarrollo epistemológico ha obligado a las diferentes disciplinas a producir conocimientos sobre la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, como estrategias para dar respuestas a problemas de investigación o intervención complejos. En consecuencia, también se viene desarrollando lo que se conoce como ciencias de la complejidad, que en palabras de Maldonado podemos comprender: “cuando hablamos de ciencias de la complejidad, no simplemente hablamos de sistemas, fenómenos o comportamientos complejos: sino, más exactamente, de sistemas (fenómenos y/o comportamientos) de complejidad creciente” (Maldonado, 2010).

Los procesos históricos, científicos, teóricos y tecnológicos de la actualidad exigen, a las diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas, el estudio y la comprensión de una importante cantidad de variables de mayores niveles de complejidad, que reclaman a la academia, a los teóricos y profesionales, ampliar sus marcos de comprensión epistemológica hacia metateorías que faciliten la multireferencialidad, definida esta última como: “una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencia supuestamente distintos, irreductibles los unos a los otros” (Ardoino, 1993). Por su lado la metateoría se puede definir, en palabras de Gómez Villalpando (2008), citando a Brenda (1999) como:

Presuposiciones que proporcionan perspectivas generales o modos de ver basados en supuestos acerca de la naturaleza de la realidad y los seres humanos (ontología), la naturaleza del conocimiento (epistemología), los propósitos de la teoría y la investigación (teleología); valores y ética (axiología); y la naturaleza del poder (ideología). (Gómez, 2008)

Perspectivas generales que faciliten el conocimiento de fenómenos complejos, que pueden quedar reducidos en lógicas epistémicas mecanicistas, lineales, simplistas o reduccionistas. Que impliquen transiciones de las relaciones multicausales, de lo micro a lo macro y de lo macro a lo micro, en el proceso de observación, comprensión y sistematización de la producción del conocimiento, con el que luego se espera describir, intervenir y/o transformar la realidad.

Ésta es una invitación para hacernos conscientes de las limitaciones del paradigma clásico, mecanicista, reduccionista que pretende comprender el todo a partir de las propiedades de las partes, un paradigma que además, no ha dado importancia a la subjetividad y al contexto en el que se da la interacción, a la historia, al lenguaje, a los relatos, a la construcción de las representaciones sociales, ni a los niveles de comunicación, que para el caso de los sistemas humanos y sociales son multinivel, multidireccionales e implican lo no lineal, el caos, la incertidumbre y la emergencia de elementos nuevos y no predecibles o controlables. Un modelo de pensamiento, que para el caso de la psicología es reduccionista, individualista, patologizante, medicalizante y descontextualizado, que deja en segundo plano, si los llega a reconocer, a los vínculos, las relaciones e interacciones entre lo bio-psico-social y trascendente, que es su objeto de estudio, como un holón, un todo-parte (Koestler, 1967). Un paradigma que cada vez brinda menos respuestas que respeten la integridad

de nuestro objeto de estudio, a saber: el ser humano vivo, en cambios dinámicos y en relación, interacción y comunicación constantes, con otros seres humanos, con los cuales construye representaciones subjetivas y sociales, en contextos multidimensionales e interrelacionados a su vez. Es por todo esto, que el paradigma mecanicista ya no responde a los niveles de percepción que hoy tenemos sobre la realidad humana y social, sobre sus problemáticas y sus potencialidades.

Como resultado de este movimiento histórico surge entonces la epistemología sistémica, como consecuencia de un quiebre paradigmático que ocurre en la década de los 50, después de la segunda guerra mundial. El nuevo paradigma afecta a distintas disciplinas de la época, entre ellas a la psicología, brindando al campo disciplinar una perspectiva distinta frente a la pregunta por el objeto de estudio y la forma de comprender el comportamiento y la interacción humana, dentro de un contexto de múltiples relaciones.

El interés fundamental de este nuevo modelo de pensamiento o “matriz disciplinaria”, recordando a Kuhn, se centra en nuevos conceptos como: la ecología de los procesos interaccionales, el lenguaje como realidad en constante construcción, la teoría de la comunicación, la circularidad en la construcción de pensamiento, la interacción, el azar, los emergentes, el contexto en el que se desarrollan los procesos comunicacionales, la complementariedad y la simetría de los sistemas humanos, entre otros conceptos.

Se nutre de propuestas epistemológicas como la cibernética y los mecanismos de retroalimentación en la comunicación, que inicia con los aportes de Norbert Wiener (1894-1964) en 1948, con su libro titulado *Cybernetics*, definida en su momento como “ciencia de la comunicación y el control de animales y máquinas” y que luego es sintetizada por Gregory Bateson (1904-1980) y sus colaboradores, entre ellos la antropóloga cultural Margaret Mead (1901-1978), en una epistemología de la integración, que emerge como producto de múltiples encuentros académicos de pensadores de diferentes disciplinas, pioneros de este modelo. Los desarrollos de esta ciencia evolucionan en la década de los 60 para dar lugar a lo que hoy conocemos como cibernética de segundo orden, comprendida ésta como la ciencia que estudia la relación entre el observador y el sistema que observa. La cibernética de segundo orden es una ciencia que ha influido en la terapia familiar, la psicología y el análisis de los sistemas sociales que realizan otras disciplinas. (O`connor Joseph, 1998).

La epistemología relacional o la cibernética de segundo orden del antropólogo Héctor Lahitte (1945) y de Heinz Von Foerster (1911-2002) va a dar sustento a desarrollos posteriores como son los conceptos comunicacionales de Watzlawick (1921-2007), Janet Beavin (1940), y Jackson (1920-1968). Otros conceptos teóricos han continuado su avance en áreas como el análisis de dominio de conocimiento, traslocado de las ciencias de la información a las ciencias sociales, a través del sociocognitivismo, el análisis crítico del discurso de Teun van Dijk (1943) y el análisis de las narrativas y los relatos, como estrategia de investigación de los “juegos del lenguaje” a partir de los aportes de la filosofía analítica de Wittgenstein (1889-1951) y Habermas (1929). En este sentido continúan los aportes, que desde el sociocontruccionismo y la terapia familia sistémica, realizar Marcelo Pakman (1953) en su propuesta de micropolítica y poética en psicoterapia.

A partir de la segunda guerra mundial, se dieron también desarrollos significativos en la teoría general de los sistemas con Bertalanffy (1901-1972) y la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann (1927-1998), la teoría ecosistémica de Bronfenbrenner (1917-2005), el modelo integral de Ken Wilber (1949) y su concepto de Holarquía.

En los últimos años en el desarrollo de este modelo de pensamiento y acción, también encontramos aportes como el concepto de "Autopoiesis" de Humberto Maturana (1928) y Francisco Varela (1946) que refiere los procesos de autoorganización de los sistemas vivos y sociales. Las propuestas teóricas del construccionismo social de Thomas Luckmann (1927) y de Gergen (1935). En la actualidad la consolidación del pensamiento sistémico se va configurando como el Paradigma de la complejidad, donde Edgar Morín (1921) es uno de los representantes más reconocidos, pero no el único. Incluso, los aportes de este paradigma comienzan hacer parte de los objetivos de la UNESCO para la educación en el mundo, lineamientos que se recogen del texto "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Morín. (Morín, 1999)

Dicho de otra manera, "la imagen del universo considerado como una máquina ha sido sustituida por la de un conjunto dinámico e interconectado, cuyas partes son, esencialmente interdependientes y han de ser comprendidas como modelos de un proceso cósmico" (Capra, 1995, pág. 134). El desarrollo del ser humano es concebido desde un modelo ecológico y no individualista, que desde los presupuestos de Bronfenbrenner (1987) señalan la interacción constante entre el ser humano y los sistemas en los que este interactúa y entre los cuales se entreteje una relación dinámica de interconexiones. Estos sistemas de múltiple interacción son: el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema (Bronfenbrenner, 1987).

En la psicología de los sistemas humanos en particular, las relaciones familiares son comprendidas a la luz de los aportes teóricos de la teoría general de sistemas y de la cibernética de segundo orden, donde encontramos aportes significativos para leer, comprender y transformar las realidades complejas de las dinámicas familiares, en teóricos como el biólogo austriaco Bertalanffy, cuyo mayor aporte para el cambio del paradigma, es el marco de comprensión que permite reconocer a los sistemas, incluidos los sociales, como totalidades. (Bertalanffy, 1986). El objetivo de la segunda cibernética o cibernética de segundo orden, es explicar como un sistema abierto, como la familia, es capaz de modificar su objetivo o finalidad por sí misma, desde las reglas de comunicación creadas por el mismo sistema, sin ser guiados por alguien o algo externo al sistema. Así, la segunda cibernética es una ciencia de acción en la que los mecanismos de comunicación y control permiten que el sistema se reoriente o replantee continuamente su camino para alcanzar su objetivo primario. (Foerster, 1979), este es un concepto que encuentra grandes similitudes con la autopoiesis de Maturana y Varela.

Y finalmente, hoy también la psicología de los sistemas humanos, recoge las propuestas de abordaje psicoterapéutico del modelo Estructural de Salvador Minuchin (1921) y de las escuelas de terapia familiar sistémica, como la Escuela de Palo Alto, la Escuela de Milán y la Escuela de Constelaciones familiares, orientada por los presupuestos teóricos de Bert Hellinger (1925) y los

aportes realizados por Anne Schützenberger (1919), desde la psicogenealogía y el análisis transgeneracional, que nos exigen ampliar los marcos de comprensión de la realidad humana, en tanto realidad que se configura en una red de interrelaciones, que abarcan incluso el pasado ancestral.

Estos cambios nos exigen entonces, que desde las facultades de psicología, la formación que reciben los profesionales les permita ampliar los marcos de comprensión de dichas realidades, con el fin de acercarse al objeto de estudio, respetando su naturaleza: el ser humano en cambio constante, en interacción y parte activa de múltiples sistemas. La formación de profesionales de la psicología desde esta perspectiva, requiere del conocimiento epistemológico, ontológico, ético, teórico-conceptual y metodológico que facilite la comprensión de las dinámicas sistémicas para el trabajo clínico y psicoterapéutico, comunitario, organizacional, familiar o individual.

La formación del profesional de la psicología en la perspectiva sistémica, le exige además transitar ética y responsablemente por la pregunta de la construcción de sí mismo, como parte activa de los sistemas en los que interactúa y del lugar que ocupa en los procesos psicoterapéuticos que acompaña, como un sistema en el que su intervención afecta a los otros elementos, en este caso, las familias, personas, organizaciones o comunidades con las que trabaja.

## Referencias

- Arduino, J. (1993). *Dictionnaire critique de la communication*. 1. París: PUF.
- Arnold, M. y. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. *Cinta moebio*, 3, 40-49. Recuperado el 7 de abril de 2016, de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26455/27748>
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica: Lohlé–Lumen.
- Bertalanffy, Ludwig von (1979), *Perspectivas en la Teoría General de Sistemas*, Alianza Universidad, número 203, Madrid.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones.
- Capra, F. (1995). *El tao de la física*. Barcelona: Editorial Sirio.
- Foerster, H. V. (1979). *Cybernetics of Cybernetics*. Recuperado el 20 de Agosto de 2015, de [http://faculty.stevenson.edu/jlombardi/pdfs/cybernetics/cybernetics\\_cybernetics\\_hvf.pdf](http://faculty.stevenson.edu/jlombardi/pdfs/cybernetics/cybernetics_cybernetics_hvf.pdf)

- García, M. R. (Frebero–Abril de 2011). PENSAMIENTO SISTÉMICO Y COMUNICACIÓN. La Teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de la comunicación. *Razón y Palabra*(75). Recuperado el 28 de Agosto de 2015, de [www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)
- Gergen, K. (1996) *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós
- Gómez, V. (10 de Marzo de 2008). Consideraciones metateóricas sobre la formación y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México. Pachuca de Soto, Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado el 27 de marzo de 2016, de [http://www.uaeh.edu.mx/nuestro\\_alumnado/icshu/doctorado/documentos/Consideraciones%20metateoricas.pdf](http://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/icshu/doctorado/documentos/Consideraciones%20metateoricas.pdf)
- Hellinger, Bert. *Órdenes del amor. Cursos seleccionados de Bert Hellinger*. España. Primera edición 2001. Herder
- Koestler, Arthur. 1967. *El fantasma en la máquina*. Macmillan, Nueva York.
- Kuhn, T. (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México : Fondo de Cultura Económico.
- Lahitte, H. (1987). *Relaciones. De la ecología de las ideas a la idea de ecología*. Buenos Aires, Argentina. : Mako editora.
- Luhmann, Niklas (1984), *Sistemas Sociales*, Barcelona: Anthropos-UIA-CEJA.
- Maldonado, C. E. (2010). *El mundo de las ciencias de la complejidad: Un estado del Arte*. Bogotá D.C.: Editorial Universidad del Rosario.
- Marc, E., & Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, Humberto: (1996) II. Fundamentos biológicos del conocimiento. En: *La realidad: ¿Objetiva o construida?* México. Anthropos/Universidad Iberoamericana/Iteso.
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco. (1973) *El árbol del conocimiento*. Santiago: OEA/Editorial Universitaria.
- Minuchin, S. (1977). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (UNESCO, Ed., & M. V.-G. Vallejo-Gómez, Trad.) Francia: Santillana.
- O`connor Joseph, I. M. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la solución de problemas*. Barcelona : Ediciones.

- Pakman, Marcelo (2011). Palabras que permanecen, Palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia. Barcelona. Gedisa
- Pattee, H. H. (ed.) 1973 La teoría de jerarquía: el desafío o sistemas complejos. Braziller, Nueva York.
- Peter L. Berger y Thomas Luckmann (1968) La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu.
- RAE. (6 de abril de 2016). Real Academia Española. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1>
- Schützenberger, A. A. (2006). *¡AY, MIS ABUELOS! Lazos transgeneracionales, secretos de familia. síndrome de aniversario, transmisión de los traumatismos y práctica del genosociograma*. OMEBA.
- Van Dijk, T. (2000). "El discurso como estructura y proceso". En van Dijk (compilador). El discurso como estructura y proceso. Barcelona, Gedisa, pp. 21-65.
- Watzlawick, Paul, John Weakland, Richard Fish, (1976), Cambio, Editorial Herder, Barcelona, España.
- Whyte, L. L., AG Wilson y D. Wilson (eds.). 1969. Las estructuras jerárquicas. American Elsevier, Nueva York.
- Wiener, N. (1971) Cibernética. Editorial Guadiana de Publicaciones. Madrid.
- Wilber, Ken. (1986) Psicología integral. Barcelona. Kairos. [2 da edición 1999].
- Wittgenstein, Ludwig (1975) Tractatus Logico-Philosophicus, 14ed. Madrid. Alianza Universidad [1a ed. 1929].

# Ser mujer: entre la maternidad y la identidad

**Forma de citar este artículo en APA:**

Agudelo Londoño, J., Bedoya García, J. y Osorio Tamayo, D. L. (2016). Ser mujer: entre la maternidad y la identidad. *Revista Poiésis*, 306-313.

Jesica Agudelo Londoño<sup>\*</sup>, Johana Bedoya García<sup>\*\*</sup>,  
Dora Liliana Osorio Tamayo<sup>\*\*\*</sup>

## Resumen

¿Qué es ser mujer? ¿Cómo responder a esta pregunta sin recurrir a las concepciones culturales y a los roles más relevantes que históricamente ésta desempeña? Considerando lo complejo que puede ser sobrepasar los constructos sociales, principalmente aquellos relacionados con la maternidad, estos interrogantes son la motivación para reflexionar sobre la posibilidad de definir a la mujer desde la diversidad de expresiones que incluye la identidad femenina.

## Palabras clave:

Ser mujer, Maternidad, Identidad, Cultura, Subjetividad.

\* Estudiante de psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, 2016. E-mail: jesiagudelo7@gmail.com

\*\* Estudiante de psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, 2016. E-mail: johbega4@gmail.com

\*\*\* Docente Fundación Universitaria Luis Amigó, asesora trabajo de grado

# Introducción

“No se puede abordar la cuestión del alma femenina moldeando a la mujer de manera que se adapte a una forma más aceptable según la definición de la cultura que la ignora, y tampoco se puede doblegar a una mujer con el fin de que adopte una configuración intelectualmente aceptable para aquellos que afirman ser los portadores exclusivos del conocimiento”. (Pinkola, 1998, p. 11).

Pensar en cómo se define ser mujer implica tener en cuenta condiciones culturales de la definición de los roles de género, y condiciones biológicas y fisiológicas propias de la constitución sexual; aun así, es interesante observar cómo históricamente este concepto que puede abarcar tantas experiencias y subjetividades, suele describirse principalmente por las características correspondientes a la maternidad (Fuller, 2001); si bien el ser madre tiene una connotación social de realización, es importante reconocer que la mujer desde su identidad, construye diversos significados que pueden comprenderse como la expresión de su “ser”.

Este escrito reflexivo no pretende negar la maternidad como construcción de identidad, pero sí busca manifestar que ésta no es la única opción y que la mujer tiene otras posibilidades con las que puede identificarse y así alcanzar su realización.

El desarrollo del tema propuesto responde a un intención personal de las autoras por conocer la posibilidad de desempeñar el rol materno atendiendo equilibradamente a otras dimensiones desde las cuales se puede ser mujer; adicionalmente, en la realización del proyecto de investigación que pretendía responder a la pregunta cómo se transforma el significado de ser madre en la narración de las mujeres solteras con hijos adolescentes entre 14 y 17 años, emergieron contenidos desde el discurso de las madres que remitían reiteradamente a la complejidad que implica responder simultáneamente a las demandas de la maternidad y a otras demandas que surgen en el deseo de las mujeres, lo que generó mayor motivación para reflexionar al respecto.

Por lo tanto, este ensayo pretende acercarse a la historia y realidad de la identidad femenina y la maternidad, con el fin de darle sentido a los pensamientos que se evocaron al entrar en contacto con las expresiones culturales y las formas como se ha pensado la maternidad desde los estudios revisados durante el proceso de investigación y con las mujeres madres que estuvieron involucradas. La información obtenida hizo evidente que la identidad de la mujer se complejiza en la medida en que intenta equilibrar el ser madre con otros aspectos de su vida.

Al finalizar se concluirá invitando al lector a comprender la identidad de las mujeres más allá de una imposición cultural, para que pueda ser vista desde una perspectiva en la cual la adopción de cualquier rol constituye una expresión del ser, que invita a reconocerse de forma consciente, libre y en coherencia consigo misma.

Para introducirse en la pregunta por la identidad femenina en la maternidad, es importante realizar un acercamiento a ésta última desde dos enfoques importantes, el primero la concibe como algo natural separado de la cultura y la historia, una tendencia de la mujer a la procreación, la crianza y la protección, como algo biológicamente determinado; y el segundo, retoma el concepto como constructo cultural y expresión social, que ha surgido desde las necesidades de una época específica de la historia (Palomar, 2005). Si bien estas dos perspectivas difieren, en la experiencia de ser madre es complejo diferenciar qué se hace más determinante, la creencia en el condicionamiento biológico, o la que se refiere a los componentes culturales, ya que en ambos casos pareciera que las funciones de la maternidad coinciden.

Tal y como lo plantea Winnicott (1956), las funciones de la maternidad se basan en el paso de la mujer por una condición que denominó "Preocupación maternal primaria", la cual se hace manifiesta en el estado de embarazo y en las primeras semanas del nacimiento del bebé; para el autor, esta preocupación primaria podría ser considerada como una enfermedad si no fuera por la existencia del embarazo, en este proceso es necesario aumentar la sensibilidad para conectarse con las necesidades del hijo, incluso olvidando satisfacer las necesidades propias.

Desde el planteamiento anterior, se deduce que al ser madre las prioridades cambian y las funciones relacionadas con la maternidad se consolidan como primordiales, dejando de lado otros asuntos concernientes a la vida de la mujer, por lo menos durante los primeros meses de desarrollo del niño (Torres, 2006). Como se puede observar, este planteamiento coincide con creencias y expresiones culturales, en tanto que ambas concluyen que desde el inicio de la maternidad, la mujer cambia en gran medida su estilo de vida, inclusive como efecto de los cambios físicos y fisiológicos que debe afrontar; Torres (2006), profundiza en el sentir durante el embarazo y expone que éste implica un malestar físico que se transforma fluctuantemente en gozo o en ausencia de malestar, y un malestar psíquico que incluye el desconcierto por las expectativas de felicidad o completud que tiene el medio frente al estado de la mujer, en contraposición a las emociones reales que puede sentir desde su experiencia del embarazo, temor, ansiedad, miedo, etcétera; sin embargo, a nivel social la recompensa de dar vida aparentemente mitiga cualquier estado de dolor y malestar.

Por otro lado Winnicott (1956) plantea que la preocupación maternal primaria da paso paulatinamente a que la mujer vuelva a ocuparse de sus propias necesidades, una mujer sana reconocería el momento en que debe recuperarse de este estado de disociación. Contrariamente, las creencias culturales han sobre cargado de tal manera el rol de madre, que se amplía el tiempo y la intensidad de la preocupación materna a todos los momentos de crianza en la infancia y la adolescencia, según estas creencias las madres habrían de priorizar incuestionablemente las necesidades y demandas del hijo antes que las propias, y en caso de no hacerlo podrían ser juzgadas como "no suficientemente buenas".

Esta posición fue evidenciada en el discurso de algunas de las madres participantes de la investigación:

“La vida cambia, todo cambia, hay que tener más responsabilidad porque ya no eres solo tú sino también la vida de otra persona. Maduras, cambias tus sueños, por enfocarte en sacar adelante los sueños y metas de la persona que viene en camino” (mujer participante, 2016).

(...) Primero mi hija y mientras que yo pueda trataré de darle felicidad, así sea a costa mía, yo lo haré, eso sí lo tengo muy claro y siempre buscaré que ella sea feliz porque mi felicidad es ella” (mujer participante, 2016).

Estas afirmaciones pueden reflejar a la vez posiciones personales permeadas por construcciones sociales, haciendo pensar que hay una tendencia a cumplir las expectativas de su medio o al menos a dejarse llevar por ellas, buscando que su desempeño materno sea valorado por sí misma y los demás como positivo, lo que a su vez supondrá como resultado un hijo que cumpla con las expectativas esperadas por la sociedad; sin embargo, aunque la maternidad para algunas mujeres constituye su deseo y realización, no se puede negar que incluso en ellas podrían presentarse pensamientos negativos al respecto de su condición de madres, los cuales pueden ser silenciados por su deseo de aprobación; en palabras del poeta Gilbrán (citado por Muñoz, 2009) la voz de la madre expresa estos sentimientos reprimidos: “Al fin- dijo-Al fin puedo decírtelo, mi enemiga. A ti que destrozaste mi juventud y que has vivido edificando tu vida en las ruinas de la mía. Tengo deseos de matarte” (p. 1).

Según lo comentado hasta ahora, parece ser que en la práctica las creencias arraigadas sobre la maternidad y la buena madre, se convierten en el punto de comparación que asumen las mujeres para calificar su experiencia. Si bien se conoce la voz popular que afirma que “no hay manual para ser madre”, la fuerza de la cultura tiene el poder de subyugar el esfuerzo individual por asumir posiciones divergentes, tal y como lo dejan ver las mujeres antes citadas.

Al respecto de lo anterior, cabe plantearse una nueva pregunta ¿podría lograr cada mujer su forma particular de expresar la maternidad? Quizás al reflexionar para dar respuesta a esta pregunta sea pertinente tener en cuenta que aunque ser madre no tiene un manual, su acción está mediada por lineamientos establecidos y esperados por una sociedad; la mayoría de mujeres que experimentan su maternidad en algún momento posiblemente cuestionen su desempeño, ya que al asumir el rol recae sobre ellas la responsabilidad de la “normalidad” o correcto desarrollo de su hijo (Winnicott, 1956). En este sentido, se puede decir que las mujeres se percatan de la presión social, cultural, familiar e individual que implica responder ante este rol que demanda mucho de sí misma, y ello se expresa en el cuidado permanente, el afán de responsabilizarse por los actos de otro, o la asunción de tener una responsabilidad eterna frente a alguien llamado hijo.

Como se pudo evidenciar la maternidad es una vivencia significativa en la experiencia de la mujer, no se cuestiona de hecho esta alternativa como posibilidad de proyección de vida o expresión de identidad; sin embargo, es importante mencionar que la relación entre el ser mujer y ser

madre ha presentado transformaciones que permiten evidenciar como las mujeres se están planteando otros objetivos a nivel personal y profesional, desde los cuales reconocen otros roles y posibilidades de ser, que las llevan a postergar o a desistir de la maternidad.

Estos cambios se han visto impulsados históricamente, las luchas feministas manifiestas a partir de la Revolución Francesa en el siglo XVIII, se lideraron por mujeres que querían lograr igualdad de derechos en aspectos sociales, laborales y civiles, teniendo en cuenta que su libertad se encontraba muy coartada en comparación con los derechos de los hombres (González, 2003). En lo que respecta al contexto colombiano el reconocimiento de los derechos de las mujeres fue posterior, sólo a partir de mediados del siglo XXI empezaron a tener otras posibilidades, diferentes a dedicarse únicamente al hogar y crianza de sus hijos (Santos, Garzón y Muyuy, 2013).

Una de las condiciones que contribuyó en este sentido fue el establecimiento de leyes, la legislación permitió a las mujeres incursionar en ámbitos académicos y laborales tanto públicos como privados, lo cual implicó que paulatinamente se integraran nuevas formas de concebir la identidad femenina (Angulo y Luque, 2008). En el momento actual, las mujeres incluyen en sus proyectos de vida, otra variedad de metas, no sólo ser madres, y al parecer esas otras posibilidades les aportan felicidad y satisfacción, al igual que hace la maternidad; en consecuencia, los cambios culturales han invitado a reflexionar sobre la definición del ser mujer y sus expresiones de identidad, desde una perspectiva desarticulada del rol materno.

Tras el abordaje realizado hasta aquí y la exposición sobre las formas de cómo la definición del ser mujer puede trascender la experiencia de la maternidad, es necesario volver a la pregunta ¿qué es ser mujer? Las respuestas incluirían calificativos correspondientes a la belleza, sensibilidad, procreación, protección y delicadeza, de igual manera la asociación con las expresiones de un rol, es decir: mujer madre, mujer hija, mujer esposa; el cuestionamiento quizás parezca claro para el común de las personas, partiendo de las concepciones culturales conocidas; sin embargo, como alerta Castellanos (1995), éstas definiciones pueden quedarse cortas si se requiere formular una respuesta clara y concisa.

En consecuencia al realizar el ejercicio personal de responder ¿qué es ser mujer?, se encuentra que es una experiencia altamente compleja, que lleva a pensar en la inutilidad de un significado general, y a tener en cuenta las múltiples expresiones que cada mujer logra construir desde su subjetividad, claramente atravesada por su recorrido individual, sin dejar de reconocer la presencia de ideales colectivos, como lo afirma Cueto (1999) “La subjetividad es fabricada, modelada, consumida y producida. En cada paso que damos. En cada paso que nos hacen dar (...) Circula en lo social asumida y vivida por los individuos en sus existencias particulares” (p. 52).

En consecuencia los intentos de definir el ser mujer desde las formas determinantes de la experiencia colectiva y las definiciones basadas en estereotipos, denotan una mirada que descuida e ignora la riqueza que hay en la diversidad, Alcoff (citado por Castellanos, 1995) manifiesta que:

No avanzamos nada si reemplazamos la imagen de la mujer nacida sólo para esposa y madre, por la propuesta, hecha de la mujer como una ejecutiva o una profesional más, indistinguible de los hombres (...) Cualquier definición, es una forma de estereotipar, de encasillar a la mujer. (p. 4)

Este postulado permite inferir una crítica que hace la autora, al propio movimiento feminista, en tanto que, si bien su objetivo es luchar por la igualdad de género, en algunos casos se denota una posición extrema que lleva a definir a la mujer a partir de la comparación con características frente a las cuales ha sido relegada. Suplantar algo que no se ha sido para reivindicar la posición propia no necesariamente aporta a la libertad añorada, por ello es necesario preguntarse por la relación entre la identidad y la libertad.

Como se puede ir deduciendo, el término identidad se refiere al reconocimiento del propio ser, conlleva a responder a las preguntas, ¿Quién soy y qué me hace diferente de los otros? (Lagarde, 1990); en la medida que se desarrolla este cuestionamiento se puede comprender también que la identidad se construye en torno al deseo o motivación de las personas, a su capacidad de elección y a la posibilidad de decidirse por aquello que más lo identifique.

Hasta ahora se ha expuesto que la identidad de las mujeres no sólo está asociada a características biológicas, fisiológicas y de género, sino también a referentes históricos y culturales que atribuyen en ésta una correspondencia entre dichas características y la maternidad; Fuller (2001), plantea que en épocas anteriores, la identidad femenina se identificaba claramente con el quehacer de lo materno, y ser madre se constituía como fin único de la realización, asunto que se ve interrogado por la experiencia de las mujeres que no cuentan con la posibilidad biológica de procrear, o por aquellas que simplemente toman la decisión de no hacerlo, ¿de qué manera esta situación las desprovee de referentes de identidad o les limita el reconocimiento de su propio ser como mujer?

Siguiendo lo expuesto se observa una relación paradójica entre la maternidad y la identidad, ya que socialmente existe una tendencia a percibir de forma incompleta a la mujer cuando no alcanza la maternidad, y si se es madre, puede presentarse una sensación de descuido ante otras posibilidades de desarrollo del deseo femenino.

Fuiste madre, madre y otra vez madre, y cuando tenías el vientre redondo y pleno, te fetichizaron y entonces te llamaron mi santa madre para imposibilitar tu erotización, para matar tu deseo, para silenciar tus ansias de más caricias... Te llenaban de hijos e hijas para vaciarte de deseo. Te hicieron creer durante siglos que tu anatomía era tu único destino, y así no sólo lograron transformar tu maternidad en fatalidad sino que mutilaron la cultura de tus voces, de tu escritura, de tus ideas que sólo excepcionalmente pudieron alzar vuelo. (Thomas, 2001, p. 20)

La cita anterior permite ilustrar como se mitigan algunas expresiones de la mujer al asumir las funciones del ser madre. Al parecer la maternidad convoca en las mujeres el adormecimiento de deseos y sentimientos de su ser, ya que se convierte en un reto expresarlos simultáneamente con los significados sociales y culturales expuestos para el ser madre (Muñoz, 2009). Al describir estos

dos aspectos de forma relacionada implica enfrentarse ante un nuevo cuestionamiento ¿la mujer se dispone de forma natural a la maternidad aceptando y afrontado los cambios de significado en su experiencia o en algunas ocasiones responde de manera inconsciente a una imposición cultural?

El hecho de considerar la maternidad como construcción cultural, hace que quizás las demás opciones que se suponen para la realización de la mujer no estén lejos de ser lo mismo, ya que sería complejo expresar el ser sin que esté mediado por constructos sociales; en este sentido una expresión de identidad pura se convierte en un ideal.

De otro lado, aquello que pueda ser denominado como libre expresión de la identidad femenina, es quizás utópico definirlo desde un deseo único o sólo como una manifestación individual. Como se ha venido argumentando, cada mujer atraviesa su historia por su subjetividad, y aun así, no está desligada de algún ideal colectivo, desde el cual se construye y destruye a sí misma. Tal como lo dice Pinkola, (1998):

Aunque hayamos intentado impedir el robo cosiendo prácticamente nuestra persona a la piel de nuestra alma, muy pocas mujeres alcanzan la mayoría de edad con algo más que unos pocos mechones del pellejo original intactos. Apartamos a un lado nuestros pellejos mientras danzamos. Aprendemos a conocer el mundo pero perdemos la piel. (p. 219)

Perder la piel, no es más que la experiencia de transcurrir la existencia dejando en las decisiones un poco del propio ser, estar inmerso en el mundo y cumplir con tantas imposiciones sociales limita las posibilidades de expresar su identidad en libertad.

En coherencia con lo anterior, la invitación que se expone desde este texto va más allá de la idea de encontrar una identidad no determinada por los constructos culturales tradicionales, pues está podría ser en si misma otro ideal; lo que se pretende es contemplar la posibilidad de encontrar la definición del ser de la mujer, en el proceso de reconocerse y diferenciarse, tanto de lo establecido como de la identidad idealizada.

En el desarrollo de este recorrido, se partió inicialmente de la necesidad de cuestionar cómo la mujer se veía oscurecida por el rol materno, en la medida en que se fue avanzando, se encontró que la maternidad puede emerger como una manifestación de identidad femenina, siendo la “pérdida en el rol materno” una forma posible de búsqueda de la mujer, para encontrar y dar sentido a la propia existencia.

Por otro lado, es aún punto de cuestionamiento pensar en la existencia de un equilibrio entre las necesidades del ser mujer y las demandas socialmente establecidas para el ejercicio de la maternidad, sobre todo en aquellas mujeres que consideran la maternidad como parte de su proyecto de vida, pero no descartan sus demás motivaciones personales relacionadas con aspectos afectivos, académicos y profesionales.

# Referencias

- Angulo, C., & Luque, J. M. (2008). Panorama internacional de los derechos humanos de la mujer: una mirada desde Colombia. *Revista de Derecho*, (29), 23-54. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-86972008000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-86972008000100005&script=sci_arttext)
- Castellanos, G. (1995). ¿Existe la mujer? Género, lenguaje y cultura. *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. 39-59. Recuperado de <http://cholonautas.edu.pe/modulo/upload/castellanos.pdf>
- Colón, A. R. M. Maternidad: significante naturalizado y paradójico: desde el psicoanálisis hasta el feminismo. *Psicología(s)*, 1 1-9. Recuperado de [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30916929/maternidad.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1463021046&Signature=NOtUQ39lzcXos4cti5BpYbtR%2FpU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMaternidad\\_significante\\_naturalizado\\_y\\_p.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30916929/maternidad.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1463021046&Signature=NOtUQ39lzcXos4cti5BpYbtR%2FpU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMaternidad_significante_naturalizado_y_p.pdf)
- Cueto, A. M. (1999). *Grupos instituciones y comunidades*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- González, W. A. (2003). Historia del feminismo. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, (225), 30-45. Recuperado de <http://www.cirsociales.uady.mx/revUADY/pdf/225/ru2254.pdf>
- Pínkola, C. (1998). *Mujeres que corren con lobos*. Recuperado de <http://www.infogenero.net/documentos/mujeresquecorrenconlos%20lobos.pdf>
- Thomas, F. (2001). *La mujer tiene la palabra*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/45086/1/9588061660.pdf>
- Verea, C. P. (2005). Maternidad: historia y cultura. *Revista de estudios de género. La Ventana*, 3(22), 35-68. Recuperado de <http://revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/782>

# La homoparentalidad en el quehacer terapéutico. Una mirada inclusiva<sup>1</sup>

## Forma de citar este artículo en APA:

Vásquez Acosta, E. M., Alejandra Gómez, M. y Pico García, M. (2016). La homoparentalidad en el quehacer terapéutico. Una mirada inclusiva. *Revista Poiésis*, 314-326.

Erika María Vásquez Acosta<sup>\*</sup>, María Alejandra Gómez<sup>\*\*</sup>, Marivel Pico García<sup>\*\*\*</sup>

## Resumen

La familia, como estructura, ha venido experimentado importantes modificaciones, las cuales alteran considerablemente sus dinámicas relacionales. Dentro de las tipologías familiares existentes, se encuentra la familia homoparental, que ha reclamado incessantemente su lugar dentro de una sociedad aún heterosexista. Sobre éste planteamiento, el artículo pretende establecer una reflexión acerca de cómo los psicólogos se encuentran preparados para asumir el desafío que implica la intervención de éste grupo de familias, resaltando la importancia que tiene su propia subjetividad, y cómo ésta influencia el proceso conversacional terapéutico, cuando subyacen actitudes prejuiciosas frente a la homosexualidad.

## Palabras clave:

Estructura familiar, adopción, homoparentalidad, discriminación, aceptación, diversidad,

## Abstract

The family as a structure has been experimenting huge changes, which significantly disrupt their relational dynamics. Within existing family types, it is the homoparental family, which has consistently claimed its place in a heterosexist society. About that, this article aims to establish a reflection on how psychologists are prepared to take on the challenge of the involvement of this group of families, highlighting the importance of their own subjectivity and how it influence negatively the therapeutic process, when they are underlying skills prejudiced against homosexuality.

## Keywords:

Family structure, adoption, homoparentality, discrimination, acceptance, diversity.

<sup>1</sup> Texto leído en el marco de la versión XXXII de la lectura de ensayos de estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. El presente ejercicio escritural se enmarca en el curso electivo "Voz, Palabra y Escritura", orientado por el docente Alexander Rodríguez Bustamante.

\* Estudiante del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó, octavo semestre.  
Contacto: erika.vasquezac@amigo.edu.co

\*\* Estudiante del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó, octavo semestre.  
Contacto: maria.gomezun@amigo.edu.co

\*\*\* Estudiante del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó, séptimo semestre.  
Contacto: marivel.picoga@amigo.edu.co

*"Las diferencias no están destinadas para dividir, sino para enriquecer"*  
J.H Oldham (1924)

La homosexualidad, y las diferentes realidades que se han derivado de ella, ha estado presente en las sociedades a lo largo de su historia. Unas veces aceptada y comprendida, y otras repudiada, censurada y castigada. Este último comportamiento, es un pesado lastre social con el cual muchas historias de vida han sido atravesadas y profundamente marcadas. Es por ello que las comunidades que propugnan el respeto por la diversidad sexual, han venido librando, de cara a la sociedad, una batalla que paulatinamente ha recibido frutos. La sociedad ha reconocido el lugar que tienen y que, en prospectiva, tendrán las nuevas configuraciones de familias homoparentales, dentro de una realidad en la que se validan sus derechos. Los ordenamientos jurídicos reconocen su dignidad, no sólo dentro de lo proferido a la libertad de elegir una pareja, sino al hecho de establecer las uniones maritales dentro del concepto de estructura familiar, y sus diferentes dinámicas como son el derecho a la crianza y la posibilidad de adoptar (Corte constitucional, C 683 de 2015).

Después de ésta travesía individual y colectiva, tanto para detractores como defensores, esta minoría social ha logrado legitimar y validar el derecho a Ser. Pese a ello, el prejuicio social existente es muy alto y permea las fibras más delgadas de la subjetividad humana, lo que señala una directriz interna, con la cual se delimitan las miradas, percepciones y conductas de las personas. El estigma cultural y religioso ha sido determinante, en cuanto ha encauzado diversas posiciones: rechazo, discriminación; para algunos y para otros sus posiciones se polarizan, ya que entran a rivalizar con lo ético y lo profesional, por un lado, y lo personal, por el otro. El anterior planteamiento, conduce necesariamente a la reflexión acerca de cómo éstos lineamientos intrínsecos influyen en la manera cómo se construyen los sujetos dentro de lo formativo y académico, en particular cuando la razón del quehacer profesional está relacionado con la sensibilidad e intimidad de las personas, como es el caso de la psicología.

Como ciencia, la psicología ha logrado construir, hasta el momento, un significativo andamiaje epistemológico y metodológico, con el cual intenta contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los individuos; sin embargo, su consecución implica, tanto del proceso académico de los profesionales cómo de su desarrollo personal. En este sentido, cabe preguntarse acerca de qué tan preparados están los psicólogos, no sólo desde su saber específico, sino especialmente desde su propia subjetividad, para enfrentar los desafíos que demanda la atención de las dinámicas que se generan al interior de las distintos tipos de estructuras familiares, y más específicamente con lo que ocurre con las familias conformadas por parejas del mismo sexo.

Esta tipología familiar es de nuestro especial interés por la manera en que su realidad irrumpe en los paradigmas, exigiendo un reordenamiento mental, que muchos se niegan, consciente e inconscientemente, a realizar, a pesar de las regulaciones jurídicas

que intentan, de manera coercitiva, reorientar hacia comportamientos y formas de pensar más respetuosas, equitativas e inclusivas. Es por esto que se requiere una formación académica y científica, con el debido rigor ético, del profesional de la psicología, que permita enfrentar, de manera competente y respetuosa, las problemáticas y situaciones de los individuos y colectivos sociales.

Luego de esta breve reflexión, intencionamos el cuadro 1, en donde los autores refieren asuntos relacionados con la homoparentalidad, como son las políticas públicas, la adopción y la posición de los profesionales de la psicología frente a esta diversidad.

**Cuadro** *Las voces de los autores*

Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto
Sandra M. Franco Patiño Gloria I. Sánchez Vinasco, 2008 (Las familias un asunto de políticas públicas)	"La familia como campo de intervención del Estado a partir de políticas públicas resulta ser un hecho reciente, que puede fecharse en la presente década, a pesar de algunos antecedentes importantes que se pueden encontrar. Este particular desarrollo tiene fuertes implicaciones en las agendas políticas de gobiernos, instituciones públicas y privadas y organizaciones no gubernamentales que trabajan con familia" (p. 82).	Políticas Sociales, Políticas Públicas, Familia.	Las transformaciones ocurridas en el marco de lo familiar, a lo largo de la historia, y en particular las de la última década, son el resultado de los fenómenos relacionados con aspectos económicos, políticos, sociales, ambientales e ideológicos, los cuales permean necesariamente la esfera familiar, reorientándola a tipologías diversas. Las políticas públicas definidas en torno a la familia en Colombia, no han tenido carácter de proyecto político con bases estructurales, que rebasen los distintos gobiernos y tengan perdurabilidad en el tiempo. Las nuevas configuraciones familiares, obligan el desarrollo de directrices claras y focalizadas, que permitan atender la familia dentro del concepto de pluralidad existente en la sociedad. Permitiendo de ésta manera reconocerla con toda la magnitud de sus derechos.
Luis R. Navarro Reyes, 2013 (Posiciones en contra y en favor de la adopción homoparental desde la sociología y la psicología)	"El autor presenta diversas posturas respecto a la adopción homoparental, vistas desde la sociología y la psicología jurídicas. Asevera que en la actualidad, no puede conceptualizarse la familia de la forma tradicional: padre, madre e hijos. Respecto a las familias homoparentales; analiza su derecho a la adopción, el interés superior del niño y el derecho restitutivo de crecer dentro de una familia, la cual vele y procure su desarrollo integral. Asimismo, refiere la obligación del Estado de garantizar, cumplir y reconocer los principios consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales en materia de derechos humanos, para los efectos de la adopción homoparental" (p. 185).	Matrimonio homoparental, concubinato homoparental, adopción homoparental, interés superior del niño, desarrollo integral del menor, derechos humanos.	Los psicólogos se encuentran en medio de un sin número de polémicas que se forman alrededor de este tema, y donde todos opinan desde su subjetividad; debemos reconocer y admitir que es una realidad inmersa en nuestra sociedad; respecto a la adopción es siempre un tema complejo donde se implica diversos riesgos, pero que muchas disciplinas la consideran favorable, y se debe entender que su único fin es el de favorecer a niños que no tienen la posibilidad de crecer dentro de una familia y que por medio de esta posiblemente pueden encontrar cariño, afecto y los cuidados requeridos en su etapa de vida.
Autor	Resumen textual	Palabras clave	Análisis primario del texto

<p>Leidy S. Fierro Escobar, 2015 (La adopción homoparental en el sistema jurídico Colombiano)</p>	<p>“Este artículo presenta una aproximación al tema de adopción por parejas homosexuales en el sistema jurídico colombiano, constituyéndose en un avance preliminar a la investigación denominada “Construcción jurídica del derecho constitucional a la adopción de las parejas homosexuales en el ordenamiento jurídico colombiano”</p> <p>“La construcción del derecho a la adopción por parejas homosexuales, surge de la base fundamental de la Teoría del Interés Superior del niño, entendiendo la adopción como una forma de restablecer sus derechos, en el marco de la igualdad material y el desarrollo de la libre opción sexual. Para ello, se tiene como fundamento la Constitución Política de Colombia con sus diferentes articulados concernientes al tema, normas de carácter interno, normatividad internacional que se refiere a Tratados y Convenios Internacionales, Sentencias de la Corte Constitucional y Doctrina internacional” (p. 73).</p>	<p>Adopción, adopción homoparental, derechos del niño, discriminación, idoneidad.</p>	<p>Se considera preferible que se hagan respetar los derechos fundamentales de los niños y que se lleve a cabo la protección de los mismos a través de parejas homoparentales, a que el niño se encuentre en un estado de abandono, donde no hace parte de una familia y no tiene apoyo, afectividad, cariño ni una educación donde pueda desarrollarse normalmente como persona y con unos valores y principios que le puedan inculcar; además se califica de inadmisibles el hecho de que los menores adoptados por homosexuales puedan verse afectados en su identidad sexual o sufrir distorsiones psicológicas profundas.</p>
<p>Laura D. De la Rosa y Francisco M. Montalbán, 2012 (Líneas emergentes de investigación en las prácticas de trabajo social: La Homoparentalidad)</p>	<p>“Este trabajo tiene como finalidad dar a conocer los proyectos de investigación realizados por el alumnado de segundo curso de la diplomatura de trabajo social matriculado en la asignatura “Aplicación diagnóstica a las necesidades y recursos sociales” en el año 2010-2011. Nos centraremos especialmente en los trabajos denominados “Las familias homoparentales: ¿aceptación o negación?” y “el discurso político hacia la construcción de la realidad homoparental”. Estos proyectos están estrechamente ligados con líneas de investigación de carácter emergentes desarrolladas en la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga” (p. 169).</p>	<p>Homoparentalidad, metodología cualitativa, análisis del discurso, prácticas de trabajo social, líneas emergentes de investigación.</p>	<p>Posterior a la legalización del matrimonio y adopción por parte de parejas homosexuales, los discursos, mediante a la constitución de familias formadas por padres gays o madres lesbianas, se ha visto modificado y enriquecido, ya que nos encontramos con numerosos defensores y también con considerables críticas desde posturas más conservadoras. Las opiniones se basan y enriquecen principalmente en la calidad y el bienestar que le puedan presentar como padres o madres al niño, teniendo en cuenta si serían buenos padres o madres y si el crecer en una familia homoparental sería favorable o no para el desarrollo psicológico, social y emocional del menor.</p>

Fuente: cuadro realizado por las articulistas

*De la modernidad a la postmodernidad en la estructura familiar homoparental.* La familia ha sido considerada el núcleo o lugar por excelencia donde se gestan los principios con los cuales se desarrollan los seres humanos. Sin lugar a dudas, su concepción ha estado enmarcada por los diferentes contextos socioculturales que han emergido en el curso del tiempo. Es así, como en el periodo comprendido entre los años 1600 y 1800, el concepto de familia se enmarcó dentro de dos acepciones, las cuales fluctuaron de manera disociada: una, que tomaba en cuenta la coresidencia, es decir contenía a todos aquellos que residían dentro de la casa, incluyendo los criados y demás familiares diferentes a los padres y los hijos, y que estaban bajo la autoridad de un mismo cabeza de familia. Y la segunda, comprendía el linaje familiar, es decir los lazos de sangre que se compartían con los distintos miembros, que se desprendían de un mismo tronco. Este último aspecto, fue de gran rele-

vancia, junto al nivel educativo en las clases altas, condiciones supremas no sólo para entender la noción de estructura familiar, sino también para celebrar alianzas y preservar, de ésta manera, el poder y la riqueza (Flandrin, 1979).

Por su parte, el concepto de familia que más se aproxima, a lo que contemporáneamente se ha concebido, se desprende de lo señalado socialmente hacia finales del siglo XIX. En ésta época, convergen en su definición, la coresidencia, el linaje y un número menor de integrantes. Los sirvientes y empleados pierden protagonismo y se apunta a la comprensión de que la configuración familiar incluía un sentido estricto por un lado (padre, madre e hijos), y un sentido amplio por otro (los descendientes de los hijos).

Cabe señalar el papel preponderante de la religión católica en la consolidación de éste proceso, mediante el referente de la Sagrada Familia, donde María, José y el niño Jesús constituyen el modelo familiar. En éste sentido, se estructura firmemente el concepto tradicional de familia, que ha forjado, por mucho tiempo, la estructura sobre la cual se ha construido la sociedad, desde lo político, económico y psicosocial (Flandrin, 1979)

Este marco referencial, ha delimitado los comportamientos y estilos de vida de las personas, indicándoles el ideal sobre el cual dirigir sus propósitos. Las directrices y normas sobre las que se sostiene, han pretendido gobernar lo más sensible de las individualidades, considerando ser un acierto que permita no sólo una convivencia tranquila y en paz, sino la trascendencia del alma. Bajo esta perspectiva, algunos han querido determinar su existencia, propósito que al parecer ha entrañado solo un ideal, puesto que las motivaciones internas se imponen, reorientando totalmente los comportamientos hacia lugares donde prevalece la esencia del individuo.

La lucha por ser, dentro de una sociedad que ha dispuesto de manera arrogante las formas de vivir, ha traído como consecuencia no sólo diversidad de formas de pensar, sino formas de vida que se resisten, a pesar de los imperativos sociales. Al respecto Domínguez (2014) señala:

En la actualidad en nuestra sociedad son cada vez menos excepcionales las uniones no matrimoniales, las parejas sin hijos, las familias interculturales, las familias que ha optado por tener hijos por vías alternativas como la adopción o reproducción asistida y las familias que nos ocupan de ésta tesis, las familias homoparentales, que son las familias formadas por progenitores de orientación homosexual. (p. 47).

Realidades como las citadas anteriormente, han sido el producto de factores que han emergido de manera paulatina en la historia; en este sentido, es necesario referir la importancia de los medios de comunicación y la tecnología, en la medida en que las diferentes sociedades han venido interconectándose en todos los órdenes sociales (globalización); tanto el hombre, y en particular la mujer, han movilizadado sus funciones hacia espacios con proyecciones y necesidades que los alejan, cada vez más, del concepto tradicional de familia. Lo anterior, conlleva forzosamente a la conformación de estructuras familiares acordes con las tendencias exigidas en la postmodernidad. Otros factores, como el divorcio, la posibilidad de otras formas de reproducción humana, así como también el

ingreso de la mujer al mundo laboral, los conflictos y las migraciones, han sido fenómenos que, del mismo modo, han contribuido sustancialmente a la diversificación familiar existente en las distintas sociedades. Quintero (2013), refiere:

La diversidad familiar, no sólo en Colombia, sino regional e Intercontinentalmente, ha sido influenciada por las transformaciones en el género y la sexualidad, como elementos que transversalizan el funcionamiento de la familia e instauran otras tipologías y dinámicas relacionales. Por su misma naturaleza, son categorías susceptibles de debate y reflexión jurídica, política, ética y cultural, pues representan cosmovisiones del mundo específicas. (p. 105).

El surgimiento de la postmodernidad desarraigó las creencias y costumbres que, sostenidas sobre la razón, la ciencia y el progreso, gobernaron la existencia humana en el siglo pasado, e introdujo valores como la estética, lo relativo, la subjetividad, el placer, el individualismo, la diversidad y la tolerancia. Como es de suponer, todos estos fundamentos también han permeado la institución familiar, resignificándola de acuerdo a parámetros más consistentes con las formas de pensar y sobretodo de sentir. Wainstein (2012), señala:

Así, la familia va a tono con un estado de saturación social y diversidad de discursos en los que, más allá de las discusiones epistemológicas, la antigua pregunta humana por la verdad de las cosas se disuelve en el caos social, familiar y en el de la misma reflexividad de cada persona individual. (p. 12).

*La homoparentalidad. Hacia una actitud más inclusiva en el ámbito terapéutico.* En la actualidad, existe un aumento significativo de parejas que han asumido la homoparentalidad como una opción de vida, bajo narrativas subjetivas. La retórica del amor y la diversidad de posibilidades, se han situado como un nuevo esquema que estructura y legitima la existencia de familia. Estas parejas siguen buscando reconocimiento dentro del ámbito social y legal, constituyendo un asunto de debate en una sociedad culturalmente heterosexista. Es una realidad poco estudiada en Colombia, y en la actualidad se ha sugerido la importancia de explorar estas nuevas configuraciones familiares, a partir de las diversas interpretaciones que nacen de la transformación cultural, y que debe ser acompañada desde la academia con procesos de intervención e investigación (Zapata, 2009, p. 142).

Las parejas homoparentales han sido beneficiadas en nuestro país, a partir de las sentencias que han intentado definir las e incluirlas. Como afirma Zapata (2009), "cualquier intento de definir las familias está lleno de implicaciones políticas e ideologizaciones"(p. 148). El análisis realizado, evidencia cómo lo cultural y lo jurídico van de la mano en la regulación de los problemas sociales, sí tenemos en cuenta que la constante negación de incluir en el concepto de familia a las parejas del mismo sexo estaba fundamentada, más que en principios constitucionales, en juicios morales, como ha sido manifestado en diversas ocasiones.

Nos enfrentamos a diferentes realidades que cuestionan nuestro conocimiento, nuestra labor, y nos ponen ante una incertidumbre de lo desconocido” repensamos sí la familia está sometida hoy a un enorme desorden, como lo señala Roudinesco (2004), al decir que la familia actual está reconstruida, recompuesta, monoparental, homoparental, engendrada artificialmente, y que “la familia verdadera debe reinventarse una vez más” (p. 214), o simplemente pensamos en familia como aquella que enfrenta los mismos desafíos que una familia heterosexual, donde priman valores y donde pudiéramos entender que “el deseo de ser padres no conoce condición sexual” (Moreschi, 2012, p. 2). De lo anterior, las articulistas consideramos que este deseo de ser padres es algo natural y hace parte del ciclo vital, no es propio de las familias heterosexuales y cada vez existen nuevas prácticas paternas y maternas en parejas homosexuales, quienes buscan, por medio de la adopción u otros medios, un propósito de formar familia. Como lo señala Roudinesco (2004), “cualquiera sea la edad, sexo, orientación sexual o condición social, todos desean una familia” (p. 187).

Las discusiones en torno a la legalidad de los derechos de las familias conformadas por el mismo sexo, han sido sostenidas sobre los diversos estudios, frente a la competencia en la crianza de padres del mismo género, así como también a los efectos psicológicos producidos en los niños que se desarrollan en éste tipo de estructura familiar. Han sido realizados en lugares como Estados Unidos, Europa y Australia. Estos estudios señalan que un sano desarrollo físico y psicológico infantil, no depende del tipo de familia que se estructure, depende fundamentalmente de las condiciones y dinámicas familiares que ocurran al interior de estas (López, 2014). Factores como la afectividad, comunicación, unión familiar, apoyo entre miembros, bajos niveles de conflictividad, son imprescindibles para proporcionar un desarrollo sano en los niños. Agustín (2014), refiere:

Han sido varios los trabajos que han evaluado la posible existencia de trastornos mentales o dificultades psicológicas entre los hijos e hijas de estas familias. Comenzando por el caso español, González y col.s (2002) aplicaron tanto a su muestra como a un grupo control el Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997), situando las puntuaciones medias fuera de problemas de esta índole, además de no encontrar diferencias significativas con el grupo control. A nivel internacional, Andersen y cols (2002) localizaron 12 estudios en los que se evaluaba el funcionamiento emocional de los hijos e hijas de gays y lesbianas, sin que en ninguno apareciesen diferencias significativas con los grupos control. (p. 34).

En la actualidad y realidad de nuestro país, aún se tiende a idealizar la definición de familia como ese núcleo heterosexual de toda sociedad; pero ante esta realidad, nos encontramos que en Colombia existe gran diversificación familiar, y en las últimas décadas se han generado estudios que involucran esta pluralidad. La percepción y visibilidad de estas formas de familia crece cada día, y se encuentran investigaciones donde se evidencian resultados acerca del impacto psicológico que pudieran tener los hijos(as) criados en familias homoparentales. Zapata (2009), entre otros, refieren en sus investigaciones que existen muy pocas diferencias de crianza entre estas familias y las familias heterosexuales.

Dado lo anterior, se puede señalar que las posiciones frente al hecho de no permitir el acceso de parejas del mismo sexo a la crianza, obedecen principalmente a aspectos ideológicos y religiosos, con los que se adoptan actitudes subjetivas que inciden notablemente en las dinámicas relacionales.

Considerando este panorama, la psicología y todo su accionar terapéutico se vislumbran como posibilidades de gran ayuda al manejo de las complejidades ocurridas al interior de las dinámicas familiares, y para el caso que nos ocupa, las generadas en las familias homoparentales.

Los motivos de consulta de dichas configuraciones apuntarán a las situaciones típicas de un grupo familiar, pero con certeza, la fuente más álgida de consulta tendrá que ver con la necesidad de adquirir herramientas con las cuales los miembros de la familia y el grupo mismo puedan enfrentar a una sociedad, en la que prevalece aun con gran fuerza la homofobia. Es por esto que la psicología, y sobre todo quienes la ejercen, han de ser conscientes de la responsabilidad social y profesional que esto implica. Se debe apuntar a reducir de manera considerable los casos en los que las actitudes de los psicólogos, impregnadas de sus propias valoraciones, encaminan sutilmente tratamientos psicoterapéuticos, con una mirada heteronormativa, contribuyendo de ésta manera, no sólo a desenlaces personales desafortunados, como lo indican algunos casos de suicidio, sino también a dirigir, sin fundamento profesional, decisiones que afectan contundentemente las expectativas e ilusiones de vida de estas parejas,, cuando indican en los casos de adopción, poca competencia paterna. Angulo, Granados y González (2014), refiere:

Así, Crawford, McLeod, Zamboni y Jordan [1999] realizaron un estudio en Chicago con 388 profesionales de la psicología con amplia experiencia en el ámbito de la adopción, pidiéndoles que evaluaran los expedientes de parejas heterosexuales, lesbianas y gays, todas ellas solicitantes de adopción y con perfiles idénticos. Se encontró que los profesionales de la psicología tendían a recomendar menos a las parejas gay y lesbianas a la hora de valorar la idoneidad de la adopción, a pesar de que estas parejas tenían las mismas condiciones de edad, género, clase social, religiosidad y escolaridad que las parejas heterosexuales evaluadas. (p. 213).

De otro modo es preciso señalar que la psicología ha desplegado una serie de propuestas metodológicas sostenidas en importantes teorías con las cuales pretende, no solo explicar, como se produce el comportamiento humano, sino también brindar herramientas que ayuden al bienestar de los individuos y los grupos en los cuales están insertos. A continuación mencionaremos dos de ellas.

Desde el punto de vista del psicoanálisis, poniendo como referente la lógica del complejo de Edipo, lo más beneficioso es ubicar la función paterna y el deseo de la madre, independiente de cómo sea la estructura de la familia, ya sea hetero u homoparental. Y como lo señala Alizade (2010), "en familias de lesbianas, donde la madre está claramente designada, el escenario psicológico establecido para el niño es usar al otro progenitor como el otro necesario que ocupa el tercer punto de la triangulación y de esa manera resolverá el complejo parental." (p. 78).

Es preciso señalar, que dentro de la concepción psicoanalítica, la figura materna o paterna puede ser desarrollada, independientemente de sexo o parentesco. Es así como dichas funciones pueden ser ejercidas por abuelos, abuelas, tíos, tías u otros allegados al individuo. De manera psíquica se instaura la figura con quien desarrolle las funciones de protección, autoridad y afecto.

Desde la terapia sistémica, Bowen (1998), citado por Ortiz (2008), comprende a la familia como un todo, es decir una unidad emocional, donde “el funcionamiento de uno influye en el funcionamiento de otro”. Cuando aparece el síntoma en la unidad emocional indica que el Sistema experimenta una modificación para adaptarse a nuevas formas de funcionamiento.

La terapia sistémica pretende generar, dentro de la familia, cambios referentes al contexto social y psicológico de cada uno de sus integrantes, haciendo referencia principalmente a los procesos interpersonales. Desde esta perspectiva, los terapeutas deben buscar asociarse a cada familia, intentando reconstruir toda la organización familiar, generando cambios en las experiencias subjetivas de los miembros, teniendo en cuenta siempre los elementos indispensables a la hora de realizar un diagnóstico en la estructura de cada familia, como el ciclo evolutivo de la familia, los límites, los subsistemas, las alianzas y problemas de organización jerárquica del poder, la flexibilidad al cambio, fuentes de apoyo y estrés, y “ la forma en que el síntoma es aprovechado para mantener sus interacciones” (Minuchin, 1977, p. 39).

De esta manera, los terapeutas que apoyan estas nuevas formas de familia, deben orientar y ofrecer herramientas para asumir las dinámicas que se desarrollan al interior de las familias homoparentales, y más especialmente con lo que ocurre de cara a la sociedad. Para ello, es necesario que el profesional de la psicología se apropie de los contenidos formativos con los cuales podrá emprender acciones terapéuticas que permitan verdaderos resultados en los grupos familiares. Pero para que esto ocurra, es preciso considerar la conciencia que el psicólogo ha de establecer frente a lo relacionado con la diversidad humana, y en éste caso particular con lo concerniente a la homosexualidad y a todo lo que se desprende de esta realidad: elección de pareja, matrimonio igualitario, la crianza y el reconocimiento de derechos de seguridad social, como es el caso de recibir una pensión cuando fallece la pareja. Ortiz (2008) refiere al respecto:

La mayoría de escuelas sistémicas y terapéuticas comparten un interés, en mayor o menor grado, por el desarrollo de recursos y habilidades en los miembros de la familia y de la familia como un todo. Todas las personas tienen un rico bagaje de habilidades que requieren atención y que se pueden desarrollar a lo largo de la vida. Para que estas potencialidades se desarrollen, solo requieren de un contexto favorable que las nutra y las alimente, para que puedan crecer. El contexto terapéutico puede ofrecer esto cuando el terapeuta reconoce y acepta al otro en su individualidad.” (p. 104).

Sin duda alguna, el psicólogo cuenta con herramientas epistemológicas muy valiosas construidas a lo largo del tiempo por importantes autores para ser desarrolladas en psicoterapia, sin embargo, éstas deben guardar una estrecha coherencia con una concepción de ser humano, que posee potencialidades y fortalezas pero también debilidades. Y justamente en este punto desea ser comprendido, aceptado y respetado desde lo que en esencia es. La búsqueda de su propia armonía

y felicidad implica un trabajo individual, pero también relacional, en la que el psicoterapeuta cumple una función muy importante, pues la complejidad de las emociones, confrontaciones, cuestionamientos y reflexiones que se suscitan requieren de un acompañamiento soportado desde la formación académica, pero también desde el Ser, y esto significa la convicción de que los seres humanos se construyen a partir de fibras intersubjetivas muy finas, que exigen para su conformación lo más excelso, lo cual se encuentra alojado en la esencia misma de las personas.

Ortíz (2008), explica :

Sin embargo, este trabajo personal debe complementarse con algunos elementos como: Una sólida formación en alguna teoría que sustente el trabajo psicoterapéutico. En mi caso, ha sido la epistemología sistémica, pero lo importante es tener un marco conceptual que oriente la práctica. Un proceso de actualización de conocimientos sobre el área escogida, ya que siempre existe información nueva que puede enriquecer el trabajo. Un continuo proceso de revisión de nosotros mismos, de nuestro ser, de dónde estamos y cómo estamos, hoy, en el momento actual, con momentos de introspección, de vivir algo con nosotros mismos. Esto puede hacerse a solas y mejor con alguien, un terapeuta o supervisor, ya que, como dice Iván Boszormenyi-Nagy: forjamos nuestra identidad en un contexto relacional, el otro es parte constitutiva de nosotros mismos. El otro entonces contribuye a nuestro crecimiento. (p. 99).

## *Consideraciones finales*

El universo y la naturaleza misma funcionan bajo fundamentos que conllevan evolución y cambio. Al hacer parte de éstas, los seres humanos, y sus distintas dinámicas, funcionan en el mismo sentido. Es por esto que las transformaciones ocurridas en las sociedades implican la necesidad de ir modificando paradigmas que permitan reordenamientos mentales y sociales, acordes con las exigencias de los momentos históricos. Este es el caso de lo ocurrido con la institución familiar, que se niega a desaparecer como principal eje, en el cual se entretajan los más finos y delgados vínculos. Si bien esto es cierto, también es una verdad irrefutable que ya no opera dentro de los mismos parámetros sociales. Esto indica la capacidad de mantenerse como núcleo esencial, pero a la vez transformarse y estructurarse con extrema coherencia, de acuerdo a las dinámicas cambiantes.

Esto significa adentrarse a un proceso, pues las transformaciones involucran esfuerzos, renuncias y hasta duelos. En éste sentido, la psicología y sus formas de intervenir desempeñan un papel fundamental, pues como ciencia se ofrece socialmente a posibilitar mecanismos que procuren bienestar. Es por esto que debe hacer uso de todos sus recursos epistemológicos, metodológicos y humanos, con los cuales se puedan sobrellevar las constantes variaciones a las que se avocan los grupos humanos.

El intervenir en estas nuevas formas de familia es un desafío para el quehacer del psicólogo, en el cual deben comulgar tanto una exigente preparación académica, como una mirada objetiva pero a la vez sensible, que le permita fundamentarse como presupuesto deontológico, con una acti-

tud abierta a la escucha de nuevas posibilidades de estructuras familiares (Diversidad). El rol del psicólogo cobra gran relevancia, pues su formación profesional, experticia y, en especial, su gran sensibilidad para abordar éste tipo de problemáticas, son vitales para lograr un acompañamiento productivo y de gran calidad, que posibilite, en últimas, superar los desajustes relacionales ocurridos al interior de los distintos grupos de familias, mediante la adquisición de pautas o estrategias que, a su vez, también permitan encarar de manera eficaz las conductas sociales que pretenden aun estigmatizarlos y marginarlos.

El psicólogo ha de estar preparado para asumir, aceptar y comprender la existencia de una realidad diversa y pluralista, que aun cuando no coincida en algunos casos con el modelo personal que se tenga, exige percibirse y comprenderse de manera ética, dentro de un contexto social en el que coexisten distintas formas de expresión.

Los cambios se producen de manera paulatina, por lo cual se requiere que la psicología, y quienes la ejercemos, estemos a la vanguardia, asumiendo actitudes fundamentales para el buen desempeño psicoterapéutico. El modelo de la psicología humanista, frente a los demás modelos, acentúa la importancia del vínculo terapéutico, en la medida en que el interés principal está centrado en la persona, su experiencia interna y las interpretaciones que ésta da a sus experiencias; en este sentido, se interesa especialmente en establecer un espacio seguro, cálido y empático, que posibilite la confianza para una excelente comunicación, con la cual puedan aflorar con relativa tranquilidad los aspectos más íntimos y profundos de las personas.

Para el caso de intervención de las familias, compuestas por personas del mismo sexo, es vital que el terapeuta adquiera habilidades que permitan el manejo que exige la sensibilidad de éstas problemáticas. La psicoterapia humanista propone dentro de su quehacer, las siguientes actitudes: respeto, empatía, escucha activa, autenticidad, responsabilidad y congruencia. Estas se proponen e intencionan con la finalidad de que el profesional establezca y consolide el vínculo terapéutico, el cual es vital para la consecución de los propósitos fijados en la intervención, tanto para los individuos como para los diferentes grupos.

Finalmente, es preciso referir, que la Postmodernidad caracterizada por la existencia de múltiples formas de vida, exhorta al ejercicio individual de examinar con sumo cuidado la manera cómo estamos contribuyendo desde el accionar profesional a crear una sociedad abierta, soportada en valores de tolerancia, dignidad y respeto. Donde la diversidad, integre variadas elecciones de vida, que lejos de establecer diferencias enriquezcan a los individuos y a los colectivos.

# Referencias

- Agustín, S. (2014). Familias encabezadas por parejas del mismo sexo: un nuevo reto para la fertilidad en España. *Revista Ibero Americana de Fertilidad y Reproducción*, 31(1), 1217
- Alizade, M. (2010). La Liberación de la Parentalidad en el Siglo XXI. *Imago Agenda*, (140).  
Recuperado de <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=1323>
- Angulo, A., Granados, J. A. y González, M. (eneroabril, 2014). Experiencias de familias homoparentales con profesionales de la psicología en México, Distrito Federal. Una aproximación cualitativa. *Cuicuilco*, 21(59), 211236.
- Ardila, R. (2007). Terapia afirmativa para homosexuales y lesbianas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 26(1), 6775.
- Corte Constitucional de Colombia. (2015). *Sentencia C 683*. M.P. Jorge Iván Palacio Palacio. Domínguez Rosa, L. D. (2014). *La Construcción social de la homoparentalidad*. (Tesis de doctorado). Universitas Malacitana. Málaga, España.
- Flandrin, J. (1979). *El Origen de la familia moderna*. Barcelona, España: Critica DL
- De la Rosa, L. y Montalbán, F. (2012). Líneas emergentes de investigación en las prácticas de trabajo social: La Homoparentalidad. *Portularia*, XII, 169177.
- Fierro Escobar, L. (2015). *La adopción homoparental en el sistema jurídico Colombiano*.  
Recuperado de [www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/.../article/view/679/604](http://www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/.../article/view/679/604)
- Ortiz, D. (2008) La terapia familiar sistémica Ediciones abya- yala, Ecuador 1-333
- López, S. (2014). *La influencia de la familia, el desarrollo psicológico en familias homoparentales y su tratamiento en la escuela*. Cantabria, España: Universidad Cantabria.
- Minuchin, S. (1977). *Familias y terapia familiar*. Barcelona, España: Gedisa
- Moreschi, G. (2012). *Familias homoparentales*. Recuperado de <http://gracielamoreschi.com.ar/familiashomoparentales/>
- Navarro, L. (juliodiciembre, 2013). Posiciones en contra y en favor de la adopción homoparental desde la sociología y la psicología. *Revista de Derecho Privado*, (4), 185 187.
- Oldham, J. (1924). *Cristianity and the race problem*. London, England: Student Christian Movement.
- Quintero, A. (2013). La Familia según un enfoque de convergencia: diversidad familiar, género y sexualidad. *Katharsis*, (15), 89111.

Roudinesco. E. (2004). *La familia en desorden*. Barcelona, España: Anagrama.

Franco Patiño, S. M. y Sánchez Vinasco, G. I. (2008). Las familias un asunto de políticas pública. *Revista Sociedad y Economía*, 14, 85108.

Wainstein, M. (2012). Familia, Terapia y Postmodernidad. *Revista Electrónica de la Facultad de Psicología*, 4, 913.

Zapata, B. (2009). Homoparentalidad en Colombia: Trazas iniciales de una investigación en curso. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, 140162.