

PRESENTACIÓN

Hernando Alberto Bernal Zuluaga

EDITORIAL

Guardemos una esperanza

Let us keep hope

Edison Francisco Viveros Chavarría

CONGRESO

Psicología crítica y lucha social: pasado, presente, futuro

Critical psychology and social struggle: past, present and future

David Pavón Cuéllar

Escuchar por escuchar: la escucha de los pueblos originarios como praxis transformadora en la esfera psicosocial

Listening to listen: listening to the original peoples as transformative practice in the psychosocial sphere

David Pavón Cuéllar

COLABORADORES NACIONALES

Desarrollo cognitivo, psicoafectivo y del juego en niños y niñas con dificultades de aprendizaje que cursan primero, tercero y cuarto de primaria

Cognitive, psycho-affective, and game development in children with learning difficulties from first, third and fourth grade in elementary school

Yolima Andrea Calambas Muelas, Sayra Dayana Gutiérrez Cubides, Andrea Stefania Narváez Orejuela, Silvana Tenorio Velásquez

Resiliencia y constructos personales de victimización en individuos vulnerados por el conflicto armado

Resilience and personal constructions in individual victims in the armed conflict

Dahyana Andrea Lozano Montilla, Mateo Parra Giraldo, Daniela Victoria Uribe Ortiz

COLABORADORES LOCALES

Enseñanza de las matemáticas a estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve

Teaching mathematics to students with a diagnosis of mild intellectual disability

Catherine Lizeth González Fontalvo, Claudia Nayibe Sánchez Moncayo

Psicoterapia de constructos personales: intervención centrada en dilemas en un caso de ansiedad generalizada

Psychotherapy of personal constructs: intervention focused on dilemmas in a case of generalized anxiety

Alejandro Castaño Agudelo

¿Cómo resignifica sus experiencias una víctima del conflicto armado colombiano a partir de sus sueños?

How does a victim of the Colombian armed conflict re-signify their experiences from their dreams?

Alejandra Álvarez Gallón, María José Cardona Román, Mateo Reyes Calderón, María Camila Roldán Durango, Manuela Vásquez González

La orgía: un acercamiento conceptual desde la teoría psicoanalítica

The orgy: a conceptual approach from psychoanalytic theory

Catalina Betancur Betancur, Ana Catalina Córdoba Arango, Julián Vallejo Mejía, Alejandra Robayo Ramírez, Manuel José Robayo Ramírez, María Valentina Vélez Arango, Juan Carlos Villadiego Galindo, Juan Felipe Pérez Medina, Juan Alejandro Rincón Farfán, María Adelaida Galeano Hernández, María Alejandra Serrano Moraga, Andrés Arbeláez Ruhstadt, Melissa Botero Bernal, Andrés Álvarez Zapata

La práctica profesional en psicología. Un abordaje reflexivo

Professional practice in psychology. A reflective approach

Cruz Elena Vergara Medina

Mujeres heterosexuales con pareja estable en un encuentro lésbico casual

Straight women with steady partner having a casual lesbian encounter

Daniel Felipe Tirado Hincapié

GRUPOS OPERATIVOS

La película *La ola* como un gran ejemplo de un grupo operativo

The film, the wave as a great example of an operating group

Karen Ángel Gómez

JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS

La psicología como engaño: ¿adaptar o subvertir?

Psychology as deception: adapting or subverting?

James Harley Vargas Toro

El lugar de la psicología en los procesos de justicia restaurativa

The place of psychology in restorative justice processes

Carlos Antonio Garzón Betancourt

Lenguaje periodístico y enfermedad mental: una mirada crítica al abordaje de la información

Journalistic language and mental illness: a critical look at the approach to information

Stephany Trujillo Jaramillo

Reflexiones ético-políticas sobre el quehacer del profesional de la psicología en Colombia

Ethical-political reflections on the work of the psychology professional in Colombia

Sara Múnera Zapata

Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51 A N°. 67B-90
Medellín, Antioquia, Colombia
Tel.: (574) 4487666. Fondo Editorial
www.ucatolicaluissamigo.edu.co - fondo.editorial@amigo.edu.co

Revista Poiésis
N°37, julio-diciembre, 2019

ISSN (en línea): 1692-0945

Rector:
Padre Carlos Enrique Cardona Quiceno

Vicerrectora de Investigaciones:
Isabel Cristina Puerta Lopera

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales:
Luz Marina Arango Gómez

Coordinadora Fondo Editorial:
Carolina Orrego Moscoso

Diseño y diagramación:
Arbey David Zuluaga Yarce

Traductores:
Julieth Gil, Carlos Toro, César Arias, Julián Delgado,
Arturo Chaparro, Daniel Ortíz

Institución editora:
Universidad Católica Luis Amigó

Dónde consultar la revista
<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/index>

Envío de manuscritos:
poiesis@amigo.edu.co

Suscripciones:
<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/notification/subscribeMailList>

Solicitud de canje:
Biblioteca Vicente Serer Vicens
Universidad Católica Luis Amigó Medellín, Antioquia, Colombia

Contacto editorial:
Hernando Alberto Bernal Zuluaga
Director/Editor revista Poiésis

Correo electrónico:
poiesis@amigo.edu.co

OPEN ACCESS

Revista Poiésis-Acceso abierto
Órgano de divulgación Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó

Hecho en Colombia/Made in Colombia.
Financiación y publicación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó.

©2019 Universidad Católica Luis Amigó

La revista y los textos individuales que en esta se divulgan están protegidos por las leyes de copyright y por los términos y condiciones de la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/264_Políticas_de_derechos_de_autor.pdf

El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en la cesión por ellos firmada. Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, estos no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

La revista Poiésis divulga 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.



Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial.

Contenido

PRESENTACIÓN

Hernando Alberto Bernal Zuluaga

EDITORIAL

Guardemos una esperanza

Let us keep hope

Edison Francisco Viveros Chavarría

10

CONGRESO

Psicología crítica y lucha social: pasado, presente, futuro

Critical psychology and social struggle: past, present and future

David Pavón Cuéllar

19

Escuchar por escuchar: la escucha de los pueblos originarios como praxis transformadora en la esfera psicosocial

Listening to listen: listening to the original peoples as transformative practice in the psychosocial sphere

David Pavón Cuéllar

35

COLABORADORES NACIONALES

Desarrollo cognitivo, psicoafectivo y del juego en niños y niñas con dificultades de aprendizaje que cursan primero, tercero y cuarto de primaria

Cognitive, psycho-affective, and game development in children with learning difficulties from first, third and fourth grade in elementary school

Yolima Andrea Calambas Muelas, Sayra Dayana Gutiérrez Cubides, Andrea Stefania Narváez Orejuela, Silvana Tenorio Velásquez

44

Resiliencia y constructos personales de victimización en individuos vulnerados por el conflicto armado

Resilience and personal constructions in individual victims in the armed conflict

Dahyana Andrea Lozano Montilla, Mateo Parra Giraldo, Daniela Victoria Uribe Ortiz

65

COLABORADORES LOCALES

Enseñanza de las matemáticas a estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve

Teaching mathematics to students with a diagnosis of mild intellectual disability

Catherine Lizeth González Fontalvo, Claudia Nayibe Sánchez Moncayo

86

Psicoterapia de constructos personales: intervención centrada en dilemas en un caso de ansiedad generalizada

Psychotherapy of personal constructs: intervention focused on dilemmas in a case of generalized anxiety

Alejandro Castaño Agudelo

104

¿Cómo resignifica sus experiencias una víctima del conflicto armado colombiano a partir de sus sueños?

How does a victim of the colombian armed conflict re-signify their experiences from their dreams?

Alejandra Álvarez Gallón, María José Cardona Román, Mateo Reyes Calderón, María Camila Roldán Durango, Manuela Vásquez González

135

La orgía: un acercamiento conceptual desde la teoría psicoanalítica

The orgy: a conceptual approach from psychoanalytic theory

Catalina Betancur Betancur, Ana Catalina Córdoba Arango, Julián Vallejo Mejía, Alejandra Robayo Ramírez, Manuel José Robayo Ramírez, María Valentina Vélez Arango, Juan Carlos Villadiego Galindo, Juan Felipe Pérez Medina, Juan Alejandro Rincón Farfán, María Adelaida Galeano Hernández, María Alejandra Serrano Moraga, Andrés Arbeláez Ruhstadt, Melissa Botero Bernal, Andrés Álvarez Zapata

156

La práctica profesional en psicología. Un abordaje reflexivo

Professional practice in psychology. A reflective approach

Cruz Elena Vergara Medina

167

Mujeres heterosexuales con pareja estable en un encuentro lésbico casual

Straight women with steady partner having a casual lesbian encounter

Daniel Felipe Tirado Hincapié

177

GRUPOS OPERATIVOS

La película *La ola* como un gran ejemplo de un grupo operativo

The film the wave as a great example of an operating group

Karen Ángel Gómez

192

JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS

La psicología como engaño: ¿adaptar o subvertir?

Psychology as deception: adapting or subverting?

James Harley Vargas Toro

199

El lugar de la psicología en los procesos de justicia restaurativa

The place of psychology in restorative justice processes

Carlos Antonio Garzón Betancourt

206

Lenguaje periodístico y enfermedad mental: una mirada crítica al abordaje de la información

Journalistic language and mental illness: a critical look at the approach to information

Stephany Trujillo Jaramillo

212

Reflexiones ético-políticas sobre el quehacer del profesional de la psicología en Colombia

Ethical-political reflections on the work of the psychology professional in Colombia

Sara Múnica Zapata

221

Presentación

Forma de citar este artículo en APA:

Bernal Zuluaga, H. A. (2019). Presentación. *Poiésis*, (37), 6-9. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3361>

Hernando Alberto Bernal Zuluaga*

La Universidad Católica Luis Amigó tuvo el honor de ser la sede y el organizador, junto con la Catedra Libre Martín Baró del Encuentro de Psicología y Praxis Transformadoras, en el cual se abordó el tema de la generación de procesos de transformación en el orden de lo terapéutico, lo psicosocial, lo psicopolítico y lo comunitario.

Contamos en este nuevo número de la revista *Poiésis*, con dos artículos realizados por uno de los más ilustres participantes de dicho Encuentro; se trata del doctor en Psicología y Filosofía David Pavón Cuéllar, quien publicó “Psicología crítica y lucha social: pasado, presente, futuro” (Pavón Cuéllar, 2019) y “Escuchar por escuchar: la escucha de los pueblos originarios como praxis transformadora en la esfera psicosocial” (Pavón Cuéllar, 2019), estos abordan temas de la psicología social latinoamericana: la nueva psicología crítica y la escucha de la voz de los pueblos indígenas por parte de los estudiosos de la psicología social.

Viveros Chavarría, 2019 en su reflexión “Guardemos una esperanza” hace una crítica a esa posición —servil, atontada y enajenada— que adoptan algunos de los investigadores universitarios, abrumados por las demandas que les hace el establecimiento en el cumplimiento de títulos, metas y puntajes, de manera que las intervenciones psicosociales y ellos mismos se convierten en una mercancía; de aquí la importancia de ser críticos, no solo con el establecimiento, sino consigo mismos.

En la sección de «Colaboradores nacionales» se encuentran dos artículos, “Desarrollo cognitivo, psicoafectivo y del juego en niños y niñas con dificultades de aprendizaje que cursan primero, tercero y cuarto de primaria” (Calambas Muelas, Gutiérrez Cubides, Narváez Orejuela y Tenorio Velásquez, 2019), en este los investigadores dan cuenta del desarrollo cognitivo, psicoafectivo y del juego en seis niños

* Todos los referentes históricos son tomados del libro de la Alcaldía de Medellín, “Políticas poblacionales para la vida y la equidad”. Disponible en: <https://www.medellin.gov.co>

que presentan dificultades de aprendizaje y que cursan los grados mencionados en los departamentos del Valle del Cauca, Cauca y Meta en Colombia; y “Resiliencia y constructos personales de victimización en individuos vulnerados por el conflicto armado” (Lozano Montilla, Parra Giraldo y Uribe Ortiz, 2019), esta investigación pretende ahondar sobre el conflicto armado y sus efectos en la población colombiana, apuntando al nivel de resiliencia de aquellos individuos vulnerados por dicho conflicto.

En la sección de «Colaboradores locales» encontramos seis artículos: “Enseñanza de las matemáticas a estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve” (González Fontalvo y Sánchez Moncayo, 2019), artículo que trata la discapacidad intelectual leve (DIL) y el ambiente de aprendizaje para la enseñanza de las matemáticas. “Psicoterapia de constructos personales: intervención centrada en dilemas en un caso de ansiedad generalizada” (Castaño Agudelo, 2019), el autor hace una presentación de caso de una intervención de constructos personales centrada en dilemas implicativos, en una adolescente de 16 años de la ciudad de Medellín diagnosticada con porfiria aguda intermitente y con trastorno de ansiedad generalizada (TAG). ¿Cómo resignifica sus experiencias una víctima del conflicto armado colombiano a partir de sus sueños? (Álvarez Gallón, Cardona Román, Reyes Calderón, Roldán Durango y Vásquez González, 2019), es otro de los artículos que conforman esta nueva edición y el cual presenta un acercamiento a los sueños como herramienta de autoconocimiento y su relación con la capacidad de resignificar los eventos de la vida. Seguido de este “La orgía: un acercamiento conceptual desde la teoría psicoanalítica” (Betancur Betancur et al., 2019), en este se parte desde el cuento *La Orgía* de Germán Espinosa como pretexto para el análisis de algunos conceptos del psicoanálisis freudiano. “Mujeres heterosexuales con pareja estable en un encuentro lésbico casual” (Tirado Hincapié, 2019), establece los motivos por los cuales las mujeres heterosexuales con pareja estable llegan a tener un encuentro lésbico casual. Y por último “La práctica profesional en psicología. Un abordaje reflexivo” (Vergara Medina, 2019), la autora hace una reflexión sobre el curso de práctica profesional que las universidades suelen brindar a sus estudiantes de psicología, confrontándolos con su propia existencia, con el saber, y el saber hacer.

En la sección «Grupos operativos» los lectores de la revista se encontrarán con un artículo dedicado a este tema, titulado “La película *La ola* como un gran ejemplo de un grupo operativo” (Ángel Gómez, 2019), en este se realiza un análisis psicológico de la película alemana *La Ola*, desde una perspectiva psicosocial, específicamente desde la teoría de los grupos operativos de Enrique Pichón Rivière.

Los artículos de la sección «Jornada de lectura de ensayos» recogen los mejores textos leídos en la trigésima octava lectura de ensayos, actividad académica realizada dentro del marco de las Jornadas Académicas de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó, realizada del 2 al 4 de mayo de 2019. A continuación, se mencionarán: “La psicología como engaño: ¿adaptar o subvertir?” (Vargas Toro, 2019), el autor realiza una crítica al papel que cumple la psicología en el conflicto armado en Colombia.

“El lugar de la psicología en los procesos de justicia restaurativa” (Garzón Betancourt, 2019), en este texto se delibera sobre el lugar que tiene la psicología en los procesos de justicia restaurativa, tal y como lo indica el título de su artículo.

“Lenguaje periodístico y enfermedad mental: una mirada crítica al abordaje de la información” (Trujillo Jaramillo, 2019), artículo en el que se describe, cómo las noticias publicadas en diarios nacionales e internacionales utilizan un lenguaje estereotipado y basado en prejuicios personales del editor.

Finalmente se presenta el texto “Reflexiones ético-políticas sobre el quehacer del profesional de la psicología en Colombia” (Múnera Zapata, 2019), el cual hace énfasis en la importancia de que los psicólogos en Colombia reflexionen sobre la realidad social y entiendan cómo el discurso social y su estructura influyen en la psique de las personas.

Esperamos que disfruten de este nuevo número de la revista *Poiésis*.

Referencias

- Álvarez Gallón, A., Cardona Román, M. J., Reyes Calderón, M., Roldán Durango., y Vásquez González. (2019). ¿Cómo resignifica sus experiencias una víctima del conflicto armado colombiano a partir de sus sueños? *Poiésis*, (37), pp. DOI: 10.21501/16920945.3333
- Ángel Gómez, K. (2019). La película *La ola* como un gran ejemplo de un grupo operativo. *Poiésis*, (37), pp. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3342>
- Betancur Betancur, C., Córdoba Arango, A. C., Vallejo Mejía, J., Robayo Ramírez, A., Robayo Ramírez, M. J., Vélez Arango, M. V., ... Álvarez Zapata, A. (2019). La orgía: un acercamiento conceptual desde la teoría psicoanalítica. *Poiésis*, (37), pp. DOI: 10.21501/16920945.3336
- Calambas Muelas, Y. A., Gutiérrez Cubides, S. D., Narváz Orejuela, A. S., y Tenorio Velásquez, S. (2019). Desarrollo cognitivo, psicoafectivo y del juego en niños y niñas con dificultades de aprendizaje que cursan primero, tercero y cuarto de primaria. *Poiésis*, (37), pp. DOI: 10.21501/16920945.3338
- Castaño Agudelo, A. (2019). Psicoterapia de constructos personales: intervención centrada en dilemas en un caso de ansiedad generalizada. *Poiésis*, (37), pp. DOI: 10.21501/16920945.3332
- Garzón Betancourt, C. A. (2019). El lugar de la psicología en los procesos de justicia restaurativa. *Poiésis*, (37), pp. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3344>

- González Fontalvo, C. L., y Sánchez Moncayo, C. N. (2019). Enseñanza de las matemáticas a estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve. *Poiésis*, (37), pp. DOI: 10.21501/16920945.3331
- Lozano Montilla, D. A., Parra Giraldo, M., y Uribe Ortiz, D. V. (2019). Resiliencia y constructos personales de victimización en individuos vulnerados por el conflicto armado. *Poiésis*, (37), pp. DOI: 10.21501/16920945.3339
- Múnera Zapata, S. (2019). Reflexiones ético-políticas sobre el quehacer del profesional de la psicología en Colombia. *Poiésis*, (37), pp. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3346>
- Pavón Cuellar, D. (2019). Escuchar por escuchar: la escucha de los pueblos originarios como praxis transformadora en la esfera psicosocial. *Poiésis*, (37), pp. DOI: 10.21501/16920945.3341
- Pavón Cuellar, D. (2019). Psicología crítica y lucha social: pasado, presente, futuro. *Poiésis*, (37), pp. DOI: 10.21501/16920945.3340
- Tirado Hincapié, D. F. (2019). Mujeres heterosexuales con pareja estable en un encuentro lésbico casual. *Poiésis*, (37), pp. DOI: 10.21501/16920945.3337
- Trujillo Jaramillo, S. (2019). Lenguaje periodístico y enfermedad mental: una mirada crítica al abordaje de la información. *Poiésis*, (37), pp. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3345>
- Vargas Toro, J. H. (2019). La psicología como engaño: ¿adaptar o subvertir? *Poiésis*, (37), pp. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3343>
- Vergara Medina, C. E. (2019). La práctica profesional en psicología. Un abordaje reflexivo. *Poiésis*, (37), pp. DOI: 10.21501/16920945.3330
- Viveros Chavarría, E. F. (2019). Guardemos una esperanza [Editorial]. *Poiésis*, (37), pp. DOI: 10.21501/16920945.3340

Editorial

Guardemos una esperanza

Forma de citar este artículo en APA:

Viveros Chavarría, E. F. (2019). Guardemos una esperanza [Editorial]. *Poiésis*, (37), 10-13. DOI: 10.21501/16920945.3348

Edison Francisco Viveros Chavarría*

Cuando pienso en el lugar de los profesionales en Ciencias Sociales y Humanas de nuestra sociedad que trabajan en procesos de intervención psicosocial, no dejo de sentir dos cosas. La primera, es una sensación de pérdida de rumbo, y la segunda, una alegría motivada por la esperanza. En la primera, sobre todo me pasa, cuando soy observador de la actitud superficial de algunos profesionales ya cazados por el afán de la gestión de sí mismos —como bien nos lo muestra ese buen trabajo del profesor Mauricio Bedoya Hernández (2018)—, de obtener títulos universitarios, de ser exitosos y de construirse para sí mismos —paradójicamente— una posición servil, atontada y enajenada de su labor profesional. De este tipo de profesionales no se puede esperar casi ningún examen crítico ni dirigido hacia ellos mismos y mucho menos hacia las realidades sociales, económicas, políticas y emocionales. Están preocupados sólo de sí mismos. Parece que estos profesionales, mientras más títulos obtienen, más cierran su capacidad deliberativa en el sentido de que ya no transforman nada, se van estancando y van entrando en una especie de cansancio mental y de hastío por los otros. A esto le sumo a aquellos seres humanos enardecidos por ocupar pequeños lugares de poder que con frecuencia son usados para obstaculizar iniciativas de los demás y llevar a cabo prácticas y discursos intimidatorios. Pero el contraste, el de la alegría, me muestra otra versión. Seres humanos tratando de pensar por sí mismos y pensar desde el lugar de los otros. A estos profesionales les he atestiguado sus luchas, sus maravillosas incoherencias y ambigüedades que cuando son llevadas a un campo deliberativo hacen emerger actitudes de apoyo, de solidaridad, de acogida y hospitalidad. Éstos saben que la actitud más sensata es la de incluir a los demás, aunque sea incomodo, aunque esto genere algún tipo de conflictividad entre las personas.

* Docente del programa de Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: edison.viverosch@amigo.edu.co

En ese contexto creo que hay dos tipos de profesionales que hacen y piensan las intervenciones psicosociales. Los primeros no tienen muchos intereses ni esfuerzos por contribuir a procesos de transformación social, sino que están en una zona de comodidad pensando en serle útiles a un sistema económico-político explotador al que poco o nada le importa la vida humana en su sentido de agencia de mejores condiciones vitales; les interesa participar en ciclos de lucro e instrumentalización. Lucro e instrumentalización que tiene que ver no sólo con un pequeño ingreso de plusvalor, sino también en agrandar su vanidad, su pequeño pedestal de poder. Ahora, los segundos se inquietan por tratar de insistir en que los procesos de intervención psicosocial de verdad se inclinen decididamente a generar formas de cambio desde las mismas comunidades, desde la misma gente que padece los rigores de la injusticia y la exclusión. Estos profesionales no permitirían su participación en ninguna situación que implique maltratar, violar derechos de los otros o intimidar a alguien, sino que se comprometen con que su vida misma sea un testimonio de sus convicciones y se oponen a lo tráfuga que puede ser el sujeto que se ubica en la primera actitud. Por eso me parecen tan importantes estas palabras del profesor Juan David Villa (2012) sobre la inadecuada y abusiva forma en que se usa la noción de lo "Psicosocial". Dice él

quiero partir de un contexto en el que lo psicosocial parece haberse puesto de moda en el país, para intentar preguntarme y preguntarle al lector sobre la razón de esta coyuntura y en especial por las comprensiones que tenemos de lo psicosocial, puesto que empiezo a sospechar que con esta palabra puede decirse todo y nada, y a la hora de concretar los referentes, éstos no son claros, y casi que cualquier intervención comunitaria, y a veces, ni siquiera comunitaria, terapéutica y hasta psiquiátrica, siempre y cuando se haga con un grupo social, que generalmente es vulnerable, es calificada con ese término (p. 350).

En esta misma línea, a mí me gusta pensar en varios autores que me han inspirado y me han despertado del dulce sueño de la vanidad, de la mirada en mi propio espejo y de la creencia de tener siempre la razón para tratar de hacerme verdugo de mí mismo y oponerme a mis propias formas de pensar que me insisten en que puedo tener tercamente la razón. Uno de ellos es Gadamer (2005) cuando dice que el otro también puede tener la razón y que para dialogar es necesario ubicarse en un lugar de disposición, porque en el diálogo uno puede ampliar su horizonte de comprensión. Creo que es más interesante dialogar con aquellos con quienes hemos tenido dificultades de convivencia o con quienes el peso de la diferencia nos ha hecho alejarnos radicalmente. Me parece que esa actitud es mejor que la de mantenerse en la distancia y evitaría muchos conflictos en nuestras vidas cotidianas. Pero ese ideal es el resultado de tramitar la azarosa vida subjetiva propia. Otro de los autores es Marx (1975), porque él nos muestra que

la historia de las sociedades que ha existido hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases. Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros y oficiales, en una palabra: opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron una lucha constante, velada unas veces y otras franca y abierta; lucha que terminó siempre con la transformación revolucionaria de toda la sociedad o el hundimiento de las clases beligerantes (pp. 32-33).

Esta cita, si se la asume con atención, confronta la forma en que vemos nuestras realidades, y, sobre todo, cómo participamos de nuestra sociedad como profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas. De fondo nuestras acciones participan de esta tensión de clase y a la vez contribuimos a un sistema de producción en el que las intervenciones psicosociales también son una mercancía. Dice Marx (2001) en otro texto que

la riqueza de las sociedades en que impera el régimen capitalista de producción se nos aparece como un 'inmenso arsenal de mercancías y la mercancía como su forma elemental (...) la mercancía es, en primer término, un objeto externo, una cosa apta para satisfacer necesidades humanas, de cualquier clase que ellas sean (p. 3).

Estas palabras se unen a las de las clases sociales para continuar encendiéndonos otras luces. Hacemos parte de la producción de un arsenal de mercancías que ahora toman el nombre de intervenciones psicosociales. Estas son un conjunto de coordinaciones, de acciones que pretenden disminuir o acabar con problemas sociales que a primera vista es algo muy plausible, pero que está tan desdibujado que la mayoría de las veces se traduce en la construcción de indicadores para informes estatales o institucionales. Hoy día impera la mercancía del indicador. Predomina un discurso que nos hace creer que mientras más tareas inútiles, más actas, más documentos vacíos y mal redactados y más números de registros que muestren "intervenciones psicosociales", de ese modo esto tendrá el efecto de dejarnos la sensación de ser mejores profesionales. Hasta allá ha llegado el engaño.

Me parece que Foucault (2004; 2017) es otro autor que nos ayuda a despertar de ese letargo. Nociones como la parrhesía y la actitud cínica de los antiguos greco-romanos nos ofrecen otras formas más sensatas de asumirnos desde el riesgo que implica el coraje de decir la verdad, aunque eso nos ponga en riesgo. La contracara de esto es la sinceridad y la honestidad tanto en la vida intelectual como en la vida familiar, amistosa, amorosa y social. Creo que son necesarias hoy día para nosotros la parrhesía como decir veraz y la actitud cínica como aquella que le resta importancia al poder, para ubicarlo en su justo lugar: el de permitir que las cosas necesarias y pertinentes ocurran en beneficio de toda una comunidad y que se extienda a formas de gobierno de sí y de los otros. Guardo la esperanza de que los profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas podamos hacer ciertas resistencias para volver a la ciudad, a las comunidades, a las periferias, a las instituciones educativas, entre otros escenarios, con una actitud renovada en la deliberación de la transformación social que nos ofrezca mejores condiciones de vida, más justas, más equitativas, más críticas del orden establecido tan excluyente e instrumental.

Referencias

- Bedoya, M. (2018). *La gestión de sí mismo. Ética y subjetivación en el neoliberalismo*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2017). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y Método (Tomo I)*. España: Editorial Sígueme.
- Marx, C., y Engels, F. (1975). *Manifiesto del partido comunista*. China: Ediciones en lenguas extranjeras Pekin.
- Marx, C. (2001). *El capital. Crítica de la economía política (Tomo I)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villa, J. D. (2102). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *El Ágora USB*, 12(2) 349-365. doi: <https://doi.org/10.21500/16578031.208>

Editorial

Let us keep hope

How to cite this article in APA:

Viveros Chavarría, E. F. (2019). Let us keep hope [Editorial]. *Poiésis*, (37), 14-17. DOI: 10.21501 / 16920945.3348

Edison Francisco Viveros Chavarría *

I want to say when I think of the situation of professionals in Social and Human Sciences of our society who work in processes of psycho-social intervention, I feel two things. The firstly is a sense of loss of direction, and the secondly is a joy motivated by hope. In the first thing, it especially happens to me, when I am an observer of the superficial attitude of some professionals already hunted by the eagerness of self-management—as good work by Professor Mauricio Bedoya Hernández (2018) shows us. To obtain university degrees, to be successful and to build for themselves—paradoxically—a servile position, stunned and alienated from their professional work. From this kind of professionals, almost no critical exam can be expected or directed towards themselves, much less towards social, economic, political and emotional realities. They are concerned only with themselves. It seems that these professionals, the more titles they obtain, the more they close their deliberative capacity in the sense that they no longer transform anything, they stagnate and enter a kind of mental fatigue and weariness for others. To this, I add to those human beings inflamed by occupying small places of power that are often used to hinder others' initiatives and carry out intimidating practices and speeches. But the contrast, that of joy, shows me another version. Human beings trying to think for themselves and think from the place of others. I have witnessed to these professionals their struggles, their wonderful inconsistencies, and ambiguities that when they are taken to a deliberative field make attitudes of support, solidarity, welcome, and hospitality emerge. They know that the most sensible attitude is to include others, even if it is uncomfortable, even if this creates conflict between people.

* Docente del programa de Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: edison.viverosch@amigo.edu.co

In that context, I consider there are two kinds of professionals who do and think psychosocial interventions. The first ones do not have many interests or efforts to contribute to social transformation processes, but they are in a comfort zone thinking of being useful to an exploiting economic-political system that does not care much about human life in its sense of agency of better vital conditions; they are interested in participating in profit and instrumentalization cycles.

Profit and instrumentalization that it must do not only with a small income of added value but also in enlarging their vanity, their small pedestal of power. Now, the latter one is anxious to try to insist that the processes of psychosocial intervention really are strongly inclined to generate forms of change from the same communities, from the same people who suffer from the rigors of injustice and exclusion.

These professionals would not allow their participation in any situation that involves mistreating, violating the rights of others or intimidating someone, but rather that they commit to their life being a testimony of their convictions and oppose how deserver the subject may be located in the first attitude. That is why these words of Professor Juan David Villa (2012) seem so important to me about the inappropriate and abusive way in which the notion of “Psychosocial” is used. He says

I want to start from a context in which the psychosocial seems to have become fashionable in the country, to try to ask me and ask the reader about the reason for this situation and especially for the understandings we have of the psychosocial, since I begin to suspect that With this word you can say everything and nothing, and when specifying the referents, these are not clear, and almost any community intervention, and sometimes, not even community, therapeutic and even psychiatric, as long as it is done with a social group, which is generally vulnerable, is qualified with that term (p. 350)

Along these same lines, I like to think of several authors who have inspired me and awakened me from the sweet dream of vanity, from the look in my own mirror and from the belief of always being right to try to become an executioner of myself and oppose my own ways of thinking that they insist that I can be stubbornly right. One of them is Gadamer (2005) when he says that the other may also be right and that to dialogue it is necessary to place himself in a place of disposition because in dialogue one can broaden his horizon of understanding. I consider it is more interesting to talk with those with whom we have had difficulties living together or with whom the weight of the difference has made us radically move away. According to the above, I believe that this attitude is better than staying at a distance and would avoid many conflicts in our daily lives. But that ideal is the result of processing the random subjective life itself. Another of the authors is Marx (1975) because he shows us that

The history of societies that have existed to this day is the history of class struggle. Free men and slaves, patricians and commoners, lords and servants, teachers and officers, in a word: oppressors and oppressed always faced each other, kept up a constant struggle, veiled sometimes and sometimes frank and open; struggle that always ended with the revolutionary transformation of the whole society or the collapse of the belligerent classes (pp. 32-33)

This quotation, if it is taken carefully, confronts the way in which we see our realities, and, above all, how we participate in our society as professionals of the Social and Human Sciences. In the background, our actions participate in this class tension and at the same time, we contribute to a production system in which psychosocial interventions are also a commodity. Marx (2001) says in another text that

the wealth of the societies in which the capitalist regime of production prevails appears to us as an 'immense arsenal of merchandise and merchandise as its elementary form (...) merchandise is, first of all, an external object, a suitable thing to satisfy human needs, of any kind they may be (p. 3).

These words join those of social classes to continue turning on other lights. We are part of the production of an arsenal of goods that now take the name of psychosocial interventions. These are a set of coordination, actions that aim to reduce or end social problems that at first sight is very plausible, but that is so blurred that most of the time it translates into the construction of indicators for state or institutional reports. Today the merchandise of the indicator prevails. A discourse prevails that makes us believe that the more useless tasks, more minutes, more empty and poorly written documents and more numbers of records that show "psychosocial interventions", that way this will have the effect of leaving us with the feeling of being better professionals. So far has the deception come.

I consider that Foucault (2004; 2017) is another author that helps us wake up from that lethargy. Notions such as the parrhesia and the cynical attitude of the ancient Greco-Romans offer us other more sensible ways of assuming ourselves from the risk involved in the courage, to tell the truth, even if that puts us at risk.

The opposite of this is sincerity and honesty both in intellectual life and in family, friendly, loving and social life. I think that parrhesia is necessary for us today as saying truthful and cynical attitude as that which detracts from power, to place it in its right place: to allow the necessary and pertinent things to happen for the benefit of an entire community and to extend to forms of self-government and of others. I hope that the professionals of the Social and Human Sciences can make certain resistance to return to the city, to the communities, to the peripheries, to the educational institutions, among other scenarios, with a renewed attitude in the deliberation of the transformation social that offers us better living conditions, fairer, more equitable, more critical of the established order so exclusive and instrumental.

References

- Bedoya, M. (2018). *La gestión de sí mismo. Ética y subjetivación en el neoliberalismo*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2017). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y Método (Tomo I)*. España: Editorial Sígueme.
- Marx, C., y Engels, F. (1975). *Manifiesto del partido comunista*. China: Ediciones en lenguas extranjeras Pekin.
- Marx, C. (2001). *El capital. Crítica de la economía política (Tomo I)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villa, J. D. (2102). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *El Ágora USB*, 12(2) 349-365. doi: <https://doi.org/10.21500/16578031.208>

CONGRESO

Revisión de tema

Psicología crítica y lucha social: pasado, presente, futuro

*Critical psychology and social
struggle: past, present and future*

Recibido: 2 de mayo de 2019 / Aceptado: 18 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Pavón Cuellar, D. (2019). Psicología crítica y lucha social: pasado, presente, futuro. *Poiésis*, (37) 19-34.
DOI: 10.21501/16920945.3340

David Pavón Cuéllar*

Resumen

El presente artículo examina las estrechas relaciones entre la psicología crítica y el mundo moderno en el que se ha desarrollado. Tras proponerse, justificarse y discutirse una definición de la psicología crítica, se ofrece una recapitulación de su historia en el último siglo, un diagnóstico de su estado actual y un pronóstico acerca de su porvenir. Las diversas opciones de psicología crítica se conciben como distintas manifestaciones de luchas sociales que se oponen al orden servido por las psicologías dominantes.

Palabras clave:

Capitalismo; Historia; Conflicto social; Psicología.

Abstract

This paper examines the close relations between critical psychology and the modern world in which it has been developed. After the critical psychology definition is proposed, justified and discussed, there is a review of the last century, a diagnosis of the current state and the prognosis of the what is to come. The diverse options of psychological options of critical psychology is seen as different displays of social struggles that oppose the order established by the dominant psychologies.

Keywords:

Capitalism; History; Social conflict; Psychology.

* Doctor en Psicología y Filosofía. Profesor Titular de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en Morelia, Michoacán, México. Contacto: davidpavoncuelar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1610-6531.

Psicología crítica

La psicología crítica no es algo de lo que sea fácil hablar. No es una línea precisa de trabajo académico sobre la que podamos hacer un manual, un balance o un estado general del arte. No abarca un área bien definida y delimitada. No constituye una corriente ni mucho menos un campo de especialización de la psicología. No posee conceptos propios ni sigue un desarrollo claro ni tampoco acumula ningún saber.

La psicología crítica no es ni siquiera una forma de psicología. Es más bien algo que ocurre *en* la psicología y que le ocurre asimismo *a* la psicología. Es una manera de abordarla, tratarla, trabajar en ella y conducirse con respecto a ella. Es, entonces, algo que *se hace* y no exactamente algo que *ya sea*. No consiste en un cuerpo de conocimiento psicológico, sino más bien en un conjunto diverso y disperso de actitudes y de actos de cuestionamiento. Es un retorno crítico de la psicología sobre sí misma. Es un gesto reflexivo por el que la misma psicología se relaciona críticamente con lo que es y con la forma en que procede.

Si me pidieran definir la psicología crítica, diría simplemente que es una relación crítica de la psicología consigo misma. Podría también describirla metafóricamente como la mala conciencia de la psicología, como el tribunal de su autoconciencia, como aquello en ella que la escruta, que duda y desconfía de lo que es, que la vigila y que termina desenmascarándola. Desenmascarada por su instancia crítica, la psicología se nos descubre, por ejemplo, como pseudociencia, como instrumento ideológico o como dispositivo disciplinario, como destrucción de lo que estudia o como encubrimiento de lo que existe.

Sea como sea que aparezca, la psicología es el objeto de la psicología crítica. Podemos decir, por lo tanto, que la psicología crítica es una especie de metapsicología, no en el sentido freudiano, sino en el de Stam, Rogers y Gergen (1987). En este sentido, la psicología crítica es metapsicológica por ir más allá de la psicología para criticarla, por salir de ella para volverse hacia ella y analizarla críticamente, por ser así un análisis crítico de segundo grado, por ocuparse de la ciencia y no de su objeto, del conocimiento y no de lo que se conoce, de la propia teoría psicológica y no de lo psíquico teorizado en sus diferentes formas espirituales, conductuales, mentales, cognitivas, personales, relacionales o discursivas.

En lugar de estudiar el psiquismo, la psicología crítica estudia la psicología misma. Sin embargo, al estudiarla, no la ve como ella misma se ve habitualmente. No la concibe tan sólo como una ciencia o como un saber, sino como la manifestación de algo de índole política, social, económica o cultural que la fundamenta, que la conforma y a lo que pertenece. Los diferentes modelos psicológicos dominantes, por ejemplo, son concebidos como expresiones ideológicas de la sociedad clasista y capitalista, burguesa e individualista, liberal o neoliberal, colonial o neocolonial, racista y eurocéntrica, patriarcal y heteronormativa. Estas formas de sociedad son las que se expresan en

la psicología y son por ello también cuestionadas por la psicología crítica. El cuestionamiento, a su vez, tiende a insertarse en una lucha social más amplia que puede ser anticapitalista, anticolonial, antirracista, antipatriarcal u otra.

Así como la sociedad vigente se expresa en los modelos psicológicos dominantes, así también las sucesivas propuestas de psicología crítica suelen derivar y participar de luchas sociales, que marcan los distintos períodos históricos. Tenemos derecho a sostener, entonces, que la historia de nuestro mundo moderno constituye la trama histórica de la psicología crítica. Esto es así, como alguna vez nos lo enseñó Althusser (1965/2005), porque ni la ciencia ni la ideología ni la crítica tienen su propio camino, sino que siguen la ruta de todo lo demás. Obedecen a la transformación del contexto y a la sucesión de los acontecimientos. La historia es aquí la única historia y ha sido también la historia de la psicología crítica.

Recordemos brevemente la forma en que las principales propuestas de psicología crítica, se han implicado en las situaciones históricas y en varias de las grandes luchas sociales de los últimos cien años.

Pasado

Los primeros psicólogos críticos, Georg Politzer en Francia, Lev Vygotsky en la Unión Soviética y Wilhelm Reich en Austria y Alemania, denunciaron entre los 1920 y los 1930 la forma en que la psicología reflejaba los vicios de pensamiento de la sociedad clasista y burguesa de la época. Estos vicios operaban, por ejemplo: según Politzer (1927/1969), en el “culto del alma” como expresión de la “mística de la ideología de la burguesía” en la psicología clásica (pp. 21-23); según Vygotsky (1927/1991), en el idealismo empirista y las banalidades “pequeñoburguesas” de los conductistas (pp. 323-331); según Reich (1934/1972), en el “conservadurismo” de cierto psicoanálisis y en su “adaptación a la sociedad burguesa” (pp. 25, 80). En los tres casos, la crítica de la psicología es una denuncia explícita de la forma de pensar de la burguesía y la pequeña burguesía de la etapa de entreguerras. La psicología crítica es, pues, una trinchera del combate anti-burgués.

Posteriormente, en la tradición de la Escuela de Frankfurt, entre los años 1940 y 1960, el problema se ve como algo estructural y ya no sólo personal. El problema deja de ser la burguesía y su pensamiento para convertirse en la modernidad capitalista. El problema, de manera más precisa, es ahora lo que esta modernidad les hace a los seres humanos a través de la psicología. ¿Y qué es lo que les hace? Los animaliza, los cosifica y los deja “en regresión y destruidos” en Max Horkheimer y Theodor Adorno (1947/1998, pp. 291-292); los “manipula”, los “enajena” y los “despersonaliza” en Erich Fromm (1955/2011, pp. 142-144); les proporciona “satisfacciones represivas” y los reduce a una existencia “unidimensional” y por ende “cuantificable” en Herbert Marcuse (1964/2010, pp. 50, 137). En cada una de estas denuncias, los frankfurtianos que impugnan la psicología están oponiéndose al capitalismo que hace de las suyas a través de la psicología. Lo que vemos aquí, de modo retrospectivo, es un movimiento intelectual anticapitalista que lucha con las armas de la crítica.

El anticapitalismo de los frankfurtianos se transmitió a la psicología radical desarrollada entre los años 1960 y 1980 y especialmente conocida por los textos clásicos de Phil Brown (1973) y Philip Wexler (1983). Esta corriente de la psicología crítica, una de las más comprometidas con las luchas sociales de su tiempo, atacó frontalmente el capitalismo, pero también otros aspectos definitorios de la sociedad moderna capitalista, como el individualismo, el adaptacionismo, el conservadurismo represivo, el belicismo, el imperialismo, el colonialismo, el racismo, el machismo y la segregación de la enfermedad mental. Fue así como adhirió abiertamente a los movimientos antipsiquiátricos, pacifistas, antirracistas, anticoloniales, feministas y de liberación sexual.

Paralelamente al radicalismo psicológico, la multiplicación de las luchas sociales y su insistencia en la dimensión personal, cultural e ideológica se manifestó en otros cuatro frentes importantes de la psicología crítica en los años setenta y ochenta del siglo XX. Uno, prácticamente ya extinto, fue el marxista estructuralista de Louis Althusser (1964/1993, 1965/2005) y de sus seguidores, entre ellos los franceses Michel Pêcheux (firmando como Thomas Herbert, 1966) y Didier Deleule (1969/1972), así como los argentinos Carlos Sastre (1974) y Néstor Braunstein con sus colaboradores (1975/2006), quienes insistieron en denunciar el funcionamiento de la psicología como instrumento ideológico del capitalismo. El segundo frente, igualmente marxista y aún vivo y vigoroso, fue el de la psicología crítica fundada y encabezada por Klaus Holzkamp (1983; 1985/2016; 1992; 2015) en Alemania, quien le reprochó a las teorías psicológicas de su tiempo su carencia de un sentido emancipatorio, su utilidad únicamente para quienes tienen el poder y su representación burguesa de un sujeto del que se abstrae su contexto histórico-social dominado por el capitalismo. El tercer frente crítico, el de Michel Foucault (1954; 1957/2005; 1963; 1975) y seguidores suyos como los ingleses Nikolas Rose (1985, 1989; 1996) y Diana Adlam (Adlam et al., 1977), concibe a la psicología como parte de los dispositivos de producción y regulación disciplinaria de un individuo que así es preparado para su explotación. Por último, el cuarto frente de psicología crítica, situado en América Latina e inaugurado por Ignacio Martín-Baró (1986/1998a, 1989/1998b), Bernardo Jiménez Domínguez (1990, 2004, 2008), Maritza Montero (2004; 2010), Ignacio Dobles Oropeza (2009, 2015), Jorge Mario Flores Osorio (2011; 2014; 2017) y otros psicólogos de la misma generación, propone una crítica indisociable del trabajo comunitario y de la práctica de liberación de los pueblos en contextos de marginación social, opresión política y explotación económica.

Tanto en la tradición latinoamericana como en la althusseriana, la foucaultiana y la holzkampiana, el problema de la psicología es fundamentalmente el del sistema socioeconómico en el que se inserta. Este sistema es el impugnado en sus expresiones psicológicas de tipo ideológico, invisibilizador y conservador, individualizador y regulatorio-disciplinario, colonial y opresivo. La psicología crítica puede así abrir el campo psicológico a diversos movimientos antisistémicos de aquellos años. Hay coincidencias, complicidades, alianzas e identificaciones entre los althusserianos y los militantes comunistas marxistas-leninistas y maoístas en Francia, entre los holzkampianos y la izquierda radical estudiantil alemana, entre los foucaultianos y las acciones micropolíticas en las sociedades avanzadas, entre los psicólogos liberacionistas y los movimientos antiimperialistas de liberación nacional en América Latina. En todos los casos, como vemos, los psicólogos críticos están altamente politizados y su trabajo teórico es una forma de militancia en las grandes luchas sociales de su época.

Entre los años setenta y noventa del siglo XX, paralelamente a la politización de los psicólogos radicales y de los seguidores de Martín-Baró, Foucault, Holzkamp y Althusser, observamos también una despolitización de los psicólogos críticos en su frente posmoderno, relativista, discursivo y socioconstruccionista, que se desarrolló especialmente en Estados Unidos, el Reino Unido, Barcelona y la Ciudad de México, y en el que destacaron figuras como las de Kenneth Gergen (1973; 1978; 1985, 1992, 1994a, 1994b), Rom Harré (1982; Harré y Secord, 1972; Harré y Gillet, 1994), Jonathan Potter (1997; Edwards y Potter, 1992), Steinar Kvale (1992), Tomás Ibáñez (1994; 1996), Pablo Fernández Christlieb (1991; 2000) y Lupicinio Íñiguez (2003). La falta de compromiso político por la que se caracterizan las propuestas de muchos de estos exponentes de la denominada “psicología social crítica” no delata de ningún modo una desvinculación de la historia y de la sociedad. Por el contrario, confirma su conexión estrecha con amplios sectores sociales urbanos desconcertados y desencantados, así como desmovilizados y despolitizados, en los tiempos de la resaca del movimiento del 68, el aburguesamiento de la clase trabajadora, el avance imparable del neoliberalismo globalizado, el imperio del pensamiento único, las dictaduras o falsas democracias latinoamericanas, la caída estrepitosa del muro de Berlín, el descrédito del marxismo, el derrumbe del socialismo real, el debilitamiento de las organizaciones comunistas y la pulverización micropolítica de los movimientos sociales. Todo esto suscita en la sociedad reacciones de confusión, incertidumbre, duda, estupefacción, rechazo, desconfianza, incredulidad, indiferencia y hasta evasión de la realidad que alcanzan a vislumbrarse en el pensamiento posmoderno y en sus manifestaciones en la psicología social crítica.

La psicología social crítica posmoderna es verdaderamente crítica, pero lo es de un modo más bien teórico-epistemológico y no directamente político, aunque sí político de manera indirecta. El trabajo de los psicólogos al servicio del poder se ve indirectamente minado y deslegitimado por la demoleadora crítica posmoderna del cientificismo, el universalismo, el objetivismo, el empirismo, el positivismo y el realismo ingenuo de la psicología dominante. Recordándonos la vieja crítica trascendente de la psicología en filósofos como Kant y Dilthey, esta crítica teórico-epistemológica realizada por los posmodernos fue quizás lo mejor que pudo hacerse en circunstancias tan adversas para la crítica política inmanente como las que imperaban en ciertos espacios geográficos y sociales durante el último cuarto del siglo XX.

Los contextos en los que han prosperado las corrientes discursiva y socioconstruccionista suelen ser muy diferentes de aquellos en los que se ha sostenido y desarrollado una psicología crítica radical y abiertamente politizada. Esta psicología responde a la experiencia de una realidad implacable que se burla de cualquier discursividad o constructividad social. Es la realidad que la gente sufre durante los años 1980 en El Salvador, en donde Ignacio Martín-Baró elaboró su programa de psicología de la liberación y en donde terminó siendo asesinado junto con otros sacerdotes y dos trabajadoras el 16 de noviembre de 1989. Como por casualidad, esta matanza ocurrió exactamente una semana después de la caída estrepitosa del Muro de Berlín, confirmándose así que la nueva concordia universal no era para todos y que la misma historia no era la misma para Europa que para Centroamérica. Las diferentes regiones tampoco podían conocer, por lo tanto, una misma psicología crítica. Es muy significativo que la psicología de la liberación de Martín-Baró, siempre vinculada con luchas sociales y con una praxis comunitaria y política, se haya mantenido

tan viva en ciertos países latinoamericanos al mismo tiempo que los psicólogos críticos europeos y estadounidenses preferían volcarse a las especulaciones teórico-epistemológicas de la psicología crítica posmoderna.

Lo cierto es que el escenario imaginario de la posmodernidad, aunque bien sostenido por el neoliberalismo globalizado, empezó muy pronto a resquebrajarse y finalmente a derrumbarse. El derrumbamiento fue precipitado, en los años 1990, por acontecimientos históricos reveladores. Por ejemplo, entre septiembre y octubre de 1993, Boris Yeltsin ordenó bombardear a los parlamentarios que rechazaban su imposición del capitalismo neoliberal en Rusia. Tan sólo tres meses después, en enero de 1994, al sureste de México, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se levantó en armas contra el mismo capitalismo neoliberal y su proyecto de aniquilación de los pueblos originarios. Tales acontecimientos y otros más nos mostraron que la tendencia a la despolitización estaba revirtiéndose y nos dejaron claro que no habíamos llegado al final de la historia, que no estábamos ni siquiera después de la modernidad, que no había consenso en torno al pensamiento único y que nuestras luchas sociales debían continuar con tanta fuerza como antes. Despertamos así del sueño posmoderno, lo cual, como era de esperarse, tuvo efectos inmediatos en la psicología crítica.

En 1993, el mismo año en que Yeltsin bombardeaba el Parlamento Ruso, el anarquista Dennis Fox, Isaac Prilleltensky y otros fundaron en Toronto la Red de Psicología Radical. Esta Red se declaró abiertamente de izquierda, llegó a tener centenares de miembros y se convirtió en un espacio de repolitización de la psicología crítica en Estados Unidos y en otros países. Cuatro años después, en 1997, los mismos Fox y Prilleltensky (1997) coordinaron un libro colectivo en el que se apreciaba una vez más el compromiso político de varios psicólogos críticos, su acercamiento a diferentes luchas sociales y su distancia con respecto al paradigma discursivo y socioconstruccionista. Otro libro colectivo más afín a este paradigma, el publicado por Ibáñez e Íñiguez (1997) en el mismo año, permitía escuchar, empero, algunas voces disonantes, altamente politizadas y abiertamente desfavorables al posmodernismo.

Presente

La repolitización de la psicología crítica se ha hecho particularmente visible desde los últimos años del siglo veinte. Hacia 1998 y 1999 alcanzó un punto álgido con el cuestionamiento que Ian Parker, desde su trinchera marxista y realista crítica, dirigió contra el relativismo de la psicología discursiva de Potter, Edwards y otros (Parker, 1998, 1999). Hay que decir que la propuesta de Parker, tal vez la más influyente de la psicología crítica en el mundo actual, se nutre de la herencia discursiva y relativista de los posmodernos, pero al mismo tiempo adopta una posición radicalmente anticapitalista y antineoliberal que se vincula de manera estrecha con luchas sociales de nuestra época (v.g. Parker, 2007, 2009a, 2009b). Esta vinculación ha continuado siendo evidente, durante los últimos veinte años, en el trabajo de Parker y de sus compañeros, discípulos y seguidores, entre los

que se encuentran marxistas, feministas, anarquistas, antipsiquiatras, decoloniales, antirracistas, zapatistas, psicólogos latinoamericanos de la liberación y otros militantes, defensores de causas o participantes de movimientos colectivos en varios lugares del mundo (v.g. Parker, 2015).

Entre los factores que han favorecido la politización de la órbita de psicología crítica asociada con Parker, está su difusión en las periferias del mundo globalizado y su conexión con el trabajo psicológico más radical realizado en tales regiones periféricas. Otro factor favorable a la politización de la misma corriente de psicología crítica pudo haber sido el de su desarrollo en tiempos de crisis económica mundial, agudización de los conflictos sociales y polarización política generalizada.

Es el mundo el que se agita en una psicología crítica profundamente implicada en el mundo. Esto es claro en la órbita de Parker y lo es aún más en una psicología latinoamericana de la liberación que ha seguido siendo fecunda e inspiradora, no sólo para diferentes formas de trabajo comunitario y de praxis social o política, sino también para la crítica de la psicología dominante por su persistente subordinación de tipo neocolonial y por su falta de compromiso con el pueblo.

Es verdad que, durante los últimos años, paralelamente a lo que se desarrolla en la órbita de Parker y en el campo liberacionista latinoamericano, hemos visto subsistir una versión más bien apolítica de la psicología crítica en otras dos tradiciones a las que ya nos hemos referido, a saber, la fundada por Holzkamp y la posmoderna discursiva y socioconstruccionista. Sin embargo, en ambos casos, el trabajo suele realizarse al abrigo del mundo, en santuarios académicos bien protegidos contra las inclemencias de la historia. Y, además, de cualquier modo, se notan ciertas formas de claudicación y reabsorción por las que tal vez ya ni siquiera sea correcto seguir hablando aquí de psicología crítica.

En el caso del enfoque holzkampiano, aún confinado al estrecho y privilegiado contexto alemán y escandinavo, se ha vuelto cada vez menos rebelde y más disciplinado, menos deconstructivo y más reconstructivo, menos crítico y más psicológico. Toda su energía se ha concentrado en su construcción de una psicología desde el punto de vista del sujeto en la que algunos continuamos encontrando ciertos presupuestos ideológicos de las corrientes psicológicas dominantes y de la sociedad capitalista en la que surgen, como el individualismo, el idealismo y el psicologismo (ver Holzkamp, 2013; Schraube & Højholt, 2015). Estos presupuestos pueden llegar a disimularse hasta resultar irreconocibles, pero no por ello se corrigen. Después de todo, la psicología desde el punto de vista del sujeto, como su nombre lo indica, no es más que otra psicología, quizás mejor que otras, pero otra más, como si no tuviéramos ya demasiadas.

Aunque haya todavía una crítica realizada por el enfoque holzkampiano, se trata cada vez más de una simple argumentación a favor del propio modelo y en contra de los modelos psicológicos rivales. Ya no es, pues, una impugnación de la psicología como tal, en bloque y en general. Ya no es la crítica propia y distintiva de la psicología crítica, sino parte de la vieja guerra intestina que siempre se ha dado en la psicología. De lo que se trata es de criticar otras corrientes psicológicas y no la sacrosanta ciencia y profesión de la que uno sigue formando parte.

En lo que se refiere al posmodernismo, quizás haya logrado actualizarse con transiciones como aquella del giro discursivo al afectivo (Cromby, 2007, 2012), así como también ha conseguido repolitizarse en cierto grado a través de su proximidad al feminismo (Hepburn, 1999, 2000), el movimiento *queer* (Downing y Gillet, 2011) y diversas luchas micropolíticas, pero esto no le ha impedido perder el aspecto disruptivo y subversivo que tenía en sus orígenes, así como domesticarse, institucionalizarse y plegarse a las reglas del mercado académico. Lo hemos visto así convertirse en una opción más de la psicología dominante en departamentos universitarios de países anglosajones y grandes urbes hispanohablantes. Hay amplios espacios académicos en los que reina esta opción que alguna vez fue marginal y alternativa. Esto ha sido reconocido por varios de sus mejores exponentes. Lo que no parecen dispuestos a reconocer todavía es que sus entrañables ideales teórico-metodológicos de libertad, relatividad y generatividad han resultado ser perfectamente compatibles con la forma neoliberal de producción y circulación del saber.

El neoliberalismo, de hecho, despliega imágenes del mundo subjetivo y social demasiado semejantes a las ofrecidas por Gergen y Potter. Esta semejanza, como lo ha observado Parker (2009b), no puede ser una simple casualidad. No puede ser casual que las teorías psicológicas posmodernas conciban las relaciones intersubjetivas exactamente como conviene que aparezcan en la sociedad neoliberal: como interacciones estratégicas, expeditivas, flexibles, cambiantes, libres, ágiles y ligeras, insustanciales, puramente formales y sin contenido, sin fundamento ni determinación estructural, sin estructura subyacente, sin pasado, sin historia, sin ataduras ni posiciones fijas.

Digámoslo claramente: las interacciones fantaseadas en el neoliberalismo son las mismas imaginadas en la psicología social crítica socioconstruccionista, relativista, discursiva o afectiva. Son interacciones constitutivas de las identidades, más productivas que reproductivas, más constructivas que destructivas. No son ni opresivas ni represivas, ni explotadoras ni segregativas. No son como las relaciones que se establecen frecuentemente entre los ricos y los pobres, entre el Primer y el Tercer Mundo, entre ciudadanos e inmigrantes, entre blancos y negros o indígenas, entre hombres y mujeres. No son luchas, sino simples comunicaciones. Son cordiales y no brutales, provechosas y no dañinas, divertidas y no agresivas. Resultan análogas a las que se establecen en los juegos. Son predominantemente apolíticas o micropolíticas, entre individuos y no entre clases, entre iguales y no entre desiguales, dialógicas y no monológicas, a través de palabras y no con golpes ni con armas, no como son tan a menudo en Asia o África o Latinoamérica, no en la violencia más despiadada, no con la boca cerrada, no con amenazas, no con sordera, sino con escucha, con turnos de conversación y no con censuras, con silencios y no en el silencio, discursivas o afectivas y no socioeconómicas, del estilo de la negociación mercantil y no de la confrontación política.

El capitalismo neoliberal nos quiere hacer creer en la misma ficción relacional promovida por el discurso de la psicología social crítica posmoderna. Tal vez ya sea hora de admitir que este discurso expresa cada vez más la sociedad vigente y cada vez menos las aspiraciones de las diversas luchas que se oponen a tal sociedad. Esto nos confirma que el mismo discurso tiende a distanciarse de la psicología crítica para constituir un modelo de psicología dominante.

Lo que les ha ocurrido a los posmodernos y a los holzkampianos es una importante lección para nosotros los psicólogos críticos. Nos enseña que tan sólo mantendremos viva nuestra psicología crítica si resistimos contra su positivización, es decir, contra su conversión en otro modelo psicológico positivo. Es verdad que esta conversión ya era un propósito explícito de los trabajos pioneros politzeriano y vygotkiano, los cuales, al criticar la psicología de su época, preparaban sus respectivas propuestas psicológicas alternativas, a saber, la psicología concreta de Politzer y la teoría psicológica materialista general que terminará dando lugar a la psicología histórico-cultural de Vygotsky. Sin embargo, aunque estos modelos psicológicos estuvieran en el horizonte, la psicología crítica tuvo su momento de existencia y elaboración independiente más acá del horizonte. Fue así como logró desenvolverse con tanta amplitud como ciertamente lo hizo también después, durante el último tercio del siglo XX, en Gergen y en Holzkamp.

El problema en las corrientes inauguradas por Gergen y por Holzkamp, al igual que en la tradición iniciada por Vygotsky, no es la falta de una psicología crítica, sino que la psicología crítica se hiciera tan sólo al principio y luego se dejara de hacer para ceder su lugar a la construcción de ciertos modelos psicológicos positivos cultivados eufóricamente por los discípulos y seguidores de los maestros fundadores. Fue así como la psicología triunfó al final sobre la crítica. Fue así también como la psicología crítica terminó auto-suprimiéndose al suprimir su retorno crítico hacia la psicología y al transformarlo en una simple relación crítica de cierto modelo con otros modelos psicológicos diferentes del propio.

El desenlace al que acabo de referirme representa un lamentable retroceso para quienes pensamos que el problema no es una u otra psicología, sino la psicología misma bajo cualquiera de sus formas, todas ellas culpables de hacer lo mismo bajo formas diferentes que a veces no sirven sino para disimular el contenido. Es precisamente lo que sucede con las psicologías herederas de Gergen y de Holzkamp. Lo mejor de estas psicologías, de hecho, es que no parecen psicologías. Lo peor es que son verdaderamente psicologías.

Desde luego que el trabajo de los holzkampianos y de los posmodernos tardíos está entre lo más valioso, atractivo y prometedor que se hace actualmente en el campo disciplinario psicológico. Podemos incluirlo, en efecto, entre lo más pensado, lo más reflexivo, lo más creativo, lo que mejor evita los vicios reinantes en la psicología, tales como la cursilería sentimental y la charlatanería esotérica en los márgenes, así como también, más hacia el centro, la asfixiante banalidad burguesa, el fanatismo cientificista, la metodolatría, el empirismo ingenuo, la vaciedad teórica y el arrogante positivismo decimonónico. Todos estos vicios y otros más consiguen sortearse con agilidad en las psicologías desde el punto de vista del sujeto y social crítica socioconstruccionista, discursiva o afectiva. Sin embargo, aunque logren esquivarse aquí muchos vicios de la psicología, no se logra escapar de la propia psicología. El retorno crítico de la psicología sobre sí misma termina recayendo en la misma psicología y se deja reabsorber por ella. No es posible entonces enmendar, sino a lo sumo encubrir, los principios ideológicos definitorios de la psicología, todos ellos asociados al proceso que la hace existir, la psicologización que es también una objetivación, una abstracción y una despolitización.

Futuro

Psicologizar, hacer psicología, es destruir al sujeto al convertirlo en un objeto de estudio, sí, un objeto, es decir, exactamente su contrario, su contraparte que lo excluye, lo que no es por definición. Como bien lo demostraron Kant y Hegel en su momento, el sujeto no puede estudiarse objetivamente por la simple razón de que existe subjetivamente. Su existencia, de hecho, no puede ser nada preciso y debe estar al mismo tiempo involucrada en todo lo que la concierne y la constituye. De ahí también que no pueda reducirse a un objeto puntual, supuestamente bien definido y bien delimitado, como el concebido por los psicólogos. Este objeto sólo puede concebirse al abstraerse de todo lo demás que lo concierne y que lo constituye como sujeto.

Hacer psicología es también, abstraer lo psicológico de todo lo demás y luego hacer como si fuera verdaderamente algo existente por sí mismo y diferente de lo demás. Hacer psicología es entonces hacer como si lo psicológico no fuera sólo un producto ideológico de la abstracción. Es olvidarse de su abstracción, pero asimismo de aquello de lo que se abstrae, aquello que sigue constituyéndolo concretamente por dentro, aquello que no deja de ser político, por más que se le despolitice. Como nos lo explica muy bien De Vos (2012; 2013), despolitizar es también lo que se hace al psicologizar, al convertir lo político en psicológico, al hacer psicología precisamente ahí en donde tendría que hacerse política.

El psicólogo, al hacer psicología, sigue haciendo política sin darse cuenta de ello. Sin embargo, si no se percata de que hace política, es porque su política es aquella que pasa desapercibida, la que no se percibe porque se confunde con todo, porque lo impregna todo, porque no consiste sino en seguir la corriente. Su política es, en pocas palabras, la política hegemónica, la del orden establecido, la del pensamiento único, la que domina en el conformismo de cada período histórico. Es, por ejemplo, en la actualidad, aquella política neoliberal que desentrañamos anteriormente en la forma en que la psicología social crítica posmoderna se representa las interacciones y relaciones intersubjetivas. Esta representación, por ser neoliberal, es conformista.

El conformismo afecta irremediablemente el trabajo psicológico apolítico, y todo trabajo psicológico tiende a ser apolítico, pues la psicología se basa en una psicologización que es también, como hemos visto, una despolitización. Esta despolitización hace que la psicología sea predominantemente conformista y por ende también predominantemente acrítica. Para protegerse contra su conformismo acrítico y apolítico, hay que politizarla, hay que recobrar lo político ahí en donde ha sido psicologizado y así neutralizado. Esto es también lo que hace la psicología crítica y es por esto que necesita mantener su politización al mantener su vínculo interno con aquellas luchas sociales que rompen con el conformismo de cada época. Este vínculo no es accesorio, sino que es una condición indispensable para la subsistencia de la psicología crítica.

El porvenir de la psicología crítica dependerá de su politización. Dependerá, pues, de su relación con aquellas luchas sociales anticonformistas que son las que le permiten resistir contra la despolitización conformista, contra la psicologización despolitizadora, contra la reabsorción

en la psicología apolítica y acrítica. Para que la psicología crítica no se convierta en una psicología más entre otras, necesita mantener todo el vigor de su elemento crítico inmanente, que es también su elemento político. Esto sólo es posible a través de su compromiso con luchas sociales anticonformistas, opuestas a la política hegemónica, la cual, recordemos, es la que pasa desapercibida en la psicología.

Así como la política hegemónica impone la despolitización conformista de la psicología acrítica dominante, así también las luchas sociales contrahegemónicas determinan la politización anticonformista de la psicología crítica. El conflicto entre las dos trincheras psicológicas, la crítica y la dominante acrítica, no es más que una prolongación del conflicto más amplio que se da en el contexto social, cultural, económico e histórico. Las luchas que se dan en dicho contexto son las que deciden lo que ocurre en la psicología. El futuro de la psicología crítica, por lo tanto, dependerá de esas luchas sociales y de su capacidad para movilizar a los psicólogos y para incidir como crítica inmanente en el ámbito disciplinario académico y profesional de la psicología.

El futuro de la psicología crítica es el de nuestras luchas contra una hegemonía que ejerce lo mismo dentro de la psicología. Esta hegemonía hoy capitalista neoliberal y neocolonial deberá seguir desafiándose con los movimientos que se han manifestado constantemente en el ámbito psicológico, durante el último siglo, a través del trabajo de los psicólogos críticos marxistas y liberacionistas. La psicología crítica del futuro seguramente continuará también su combate en las trincheras feminista antipatriarcal y LGBT, pero deberá tomar posiciones cada vez más claras, como las del movimiento *queer*, ante formas heteronormativas y homonormativas de control, dominación, discriminación y segregación en el ámbito psicológico y no sólo social.

Podemos estar seguros de que el antirracismo y el anticolonialismo se mantendrán vivos en la sociedad y en la psicología crítica. Muy probablemente veamos reactivarse entre los psicólogos críticos el antifascismo inaugurado por Wilhelm Reich. Quizás también asistamos a la consolidación y estabilización de opciones anti-ecocidas en las que se cuestione a la psicología dominante por su papel decisivo en la destrucción del mundo al favorecer el individualismo, el hedonismo, el especismo y el antropocentrismo. Además, habría que prepararse para ver profundas articulaciones entre estos diferentes frentes, pues lo ecocida tiende a ser lo mismo que lo fascista, lo racista, lo patriarcal y lo capitalista. La hidra tiene muchas cabezas, pero es una sola y no deja de operar en el campo psicológico.

En todos los casos, el futuro de la psicología crítica es el de nuestras luchas sociales. Mientras la sociedad siga luchando, siempre habrá psicólogos críticos para introducir esa lucha en el interior del ámbito académico y profesional de la psicología. Este ámbito seguirá siendo atravesado y agitado por la historia mientras haya historia, mientras haya vida, mientras no hayamos sido eliminados por aquello contra lo que estamos luchando.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Adlam, D., Henriques, J., Rose, N., Salfield, A., Venn, C., & Walkerdine, V. (1977). Psychology, ideology and the human subject. *Ideology & Consciousness, 1*, 5–56.
- Althusser, L. (1993). Psychanalyse et psychologie. En *Psychanalyse et sciences humaines* (pp. 73–122). París: STOCK/IMEC. (Original publicado en 1964).
- Althusser, L. (2005). *Pour Marx*. París: La Découverte. (Original publicado en 1965).
- Braunstein, N. Pasternac, M. Benedito, G. y Saal, F. (2006). *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo XXI. (Original publicado en 1975).
- Brown, P. (Ed.) (1973). *Radical Psychology*. Nueva York: Harper.
- Cromby, J. (2007). Toward a psychology of feeling. *International Journal of Critical Psychology, 21*, 94–118. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.528.2903&rep=rep1&type=pdf>
- Cromby, J. (2012). Feeling the way: Qualitative clinical research and the affective turn. *Qualitative Research in Psychology, 9*(1), 88-98. doi: <https://doi.org/10.1080/14780887.2012.630831>
- Deleule, D. (1972). *La psicología, mito científico*. Barcelona: Anagrama. (Original publicado en 1969).
- De Vos, J. (2012). *Psychologisation in times of globalisation*. Londres: Routledge.
- De Vos, J. (2013). *Psychologization and the subject of late modernity*. Nueva York: Springer.
- Dobles Oropeza, I. (2009). La reconstrucción de un pensamiento y una praxis crítica en la psicología latinoamericana. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (121)*, 577–588. doi: <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i121.3327>
- Dobles Oropeza, I. (2015). Psicología de la liberación y psicología comunitaria latinoamericana. Una perspectiva. *Teoría y Crítica de la Psicología, (6)*, 122-139. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/32>

- Downing, L., & Gillett, R. (2011). Viewing critical psychology through the lens of queer. *Psychology & Sexuality*, 2(1), 4–15. doi: <https://doi.org/10.1080/19419899.2011.536310>
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. Londres: Sage.
- Fernández Christlieb, P. (1991). La postmodernidad como el fin de la seriedad y su individuo. *Investigación Psicológica*, 1(1), 111–130. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/investigacion-psicologica/articulo/la-posmodernidad-como-el-fin-de-la-seriedad-y-su-individuo>
- Fernández Christlieb, P. (2000). El territorio instantáneo de la comunidad posmoderna. En A. Lindón Villoria (Coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp. 147–170). Barcelona: Anthropos, UNAM y El Colegio Mexiquense.
- Flores Osorio, J. M. (2011). Interpelación al discurso psicologista hegemónico. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 1, 111–121. Recuperado de <http://teocripsi.com/documents/1flores.pdf>
- Flores Osorio, J. M. (Coord.) (2014). *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. Tijuana: Universidad de Tijuana.
- Flores Osorio, J. M. (2017). Hegemonía y contrahegemonía del pensamiento psicosocial latinoamericano. En D. Pavón-Cuéllar (Coord.), *Capitalismo y psicología crítica en Latinoamérica: del sometimiento neocolonial a la emancipación de subjetividades emergentes* (pp. 71–90). Ciudad de México: Kanankil.
- Foucault, M. (1954). *Maladie mentale et personnalité*. París: PUF.
- Foucault, M. (1963). *Maladie mentale et psychologie*. París: PUF.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, naissance de la prison*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (2005). La psychologie de 1850 à 1950. En *Dits et écrits I* (pp. 148–165). París: Gallimard. (Original publicado en 1957)
- Fox, D., y Prilleltensky, I. (Eds.). (1997). *Critical psychology: An introduction*. Londres: Sage.
- Fromm, E. (2011). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: FCE. (Original publicado en 1955).
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(2), 309–320. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0034436>
- Gergen, K. J. (1978). Toward generative theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(11), 1344–1360. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.36.11.1344>
- Gergen, K. J. (1985). Social constructionist inquiry: Context and implications. In K. J. Gergen y K. E. Davis (Eds), *The social construction of the person* (pp. 3–18). Springer, New York, NY.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo moderno*. Barcelona: Paidós.

- Gergen, K. (1994a). *Realities and relationships, Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, K. (1994b). Hacia una psicología postmoderna y postoccidental. *Psyche* 3(2), 105–113. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/48/48>
- Harré, R. (1982). *El ser social*. Madrid: Alianza.
- Harré, R. y Secord, P. F. (1972). *The explanation of social behaviour*. Londres: Oxford, Basil Blackwell.
- Harré, R. y Gillet, G. (1994). *The discursive mind*. Londres: Sage.
- Hepburn, A. (1999). Postmodernity and the politics of feminist psychology. *Radical Psychology*, 1(2), 1–20. Recuperado de <http://www.radpsynet.org/journal/vol1-2/hepburn.html>
- Hepburn, A. (2000). On the alleged incompatibility between relativism and feminist psychology. *Feminism & Psychology*, 10(1), 91–106. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0959353500010001012>
- Herbert, T. (1966). Réflexions sur la situation théorique des sciences sociales et, spécialement, de la psychologie sociale. *Cahiers pour l'Analyse* 2, 137–165. Recuperado de <http://cahiers.kingston.ac.uk/vol02/cpa2.6.herbert.html>
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt: Campus.
- Holzkamp, K. (1992). On doing psychology critically. *Theory & Psychology*, 2(2), 193-204. doi: <https://doi.org/10.1177/0959354392022007>
- Holzkamp, K. (2013). Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp. Nueva York: Palgrave.
- Holzkamp, K. (2015). *Ciencia Marxista del sujeto: una introducción a la psicología crítica*. Madrid: La Oveja Roja.
- Holzkamp, K. (2016). Los conceptos básicos de la Psicología Crítica (1985). *Teoría y Crítica de la Psicología*, (8), 293–302. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/171>
- Horkheimer, M., y Adorno, T. W. (1998). Dialéctica de la ilustración. Madrid: Trotta. (Original publicado en 1947)
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ibáñez, T. (1996). *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ibáñez, T., y Íñiguez, L. (Eds) (1997). *Critical Social Psychology*. Londres: Sage.

- Íñiguez, L. (2003). La psicología social como crítica: continuismo, estabilidad y efervescencias tres décadas después de la "crisis". *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 221–238. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437204>
- Jiménez Domínguez, B. (Coord.), (1990). *Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Jiménez Domínguez, B. (2004). La psicología social comunitaria en América Latina como psicología social crítica. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XIII(1) 133–142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26413110>
- Jiménez-Domínguez (Comp.). (2008). *Subjetividad, participación e intervención comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Kvale, S. (Ed.). (1992). *Psychology and postmodernism*. Londres: Sage.
- Marcuse, H. (2010). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta. (Original publicado en 1964).
- Martín-Baró, I. (1998a). Hacia una psicología de la liberación. En *Psicología de la liberación* (pp. 283–302). Madrid: Trotta. (Original publicado en 1986).
- Martín-Baró, I. (1998b). La liberación como horizonte de la psicología. En *Psicología de la liberación* (pp. 303–341). Madrid: Trotta. (Original publicado en 1989).
- Montero, M. (2004). Relaciones entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. *Psykhe*, 13(2), 17–28. Recuperado de <http://catedralibremartinbaro.org/pdfs/Relaciones-Entre-Psicologia-Social-Comunitaria-Psicologia-Critica-y-Psicologia-de-la-Liberacion-U.pdf>
- Montero, M. (2010). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 177–191. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/13156/34432>
- Parker, I. (1998). Against Postmodernism: Psychology in Cultural Context. *Theory and Psychology* 8(5), 601–27. doi: <https://doi.org/10.1177/0959354398085002>
- Parker, I. (1999). Against relativism in psychology, on balance. *History of the Human Sciences*, 12(4), 61–78. doi: <https://doi.org/10.1177/09526959922120496>
- Parker, I. (2007). *Revolution in Psychology. Alienation to Emancipation*. Londres: Pluto.
- Parker, I. (2009a). Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es? *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria* 8, 139–159. Recuperado de https://www.academia.edu/25520223/PSICOLOG%C3%8DA_CR%C3%8DTICA_QU%C3%89_ES_Y_QU%C3%89_NO_ES
- Parker, I. (2009b). Psicología crítica y marxismo revolucionario. En I. Parker y D. Pavón-Cuéllar (Coords. y Comps.), *Marxismo, psicología y psicoanálisis* (pp. 545–556). Ciudad de México: Paradiso.

- Parker, I. (Ed.). (2015). *Handbook of Critical Psychology*. Londres: Routledge.
- Politzer, G. (1969). *Crítica de los fundamentos de la psicología*. Barcelona: Roca. (Original publicado en 1927).
- Potter, J. (1997). Discourse and Critical Social Psychology. En En Ibáñez, T., y Íñiguez, L (Eds.), *Critical Social Psychology* (pp. 55–66). Londres: Sage.
- Reich, W. (1972). *Materialismo dialéctico y psicoanálisis*. México: Siglo XXI. (Original publicado en 1934).
- Rose, N. (1985). *The Psychological Complex: psychology, politics and society in England 1869-1939*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rose, N. (1989). *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sastre, C. L. (1974). *La psicología, red ideológica*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Schraube, E., & Højholt, C. (Eds.). (2015). *Psychology and the conduct of everyday life*. Londres: Routledge.
- Stam, H. J., Rogers, T. B., & Gergen, K. J. (Eds.). (1987). *The analysis of psychological theory: Metapsychological perspectives*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Vygotsky, L. S. (1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En *Obras Escogidas I* (pp. 257–407). Madrid: Aprendizaje Visor. (Original publicado en 1927).
- Wexler, P. (1983). *Critical social psychology*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Escuchar por escuchar: la escucha de los pueblos originarios como praxis transformadora en la esfera psicosocial

Listening to listen: listening to the original peoples as transformative practice in the psychosocial sphere

Recibido: 2 de mayo de 2019 / Aceptado: 18 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Pavón Cuellar, D. (2019). Escuchar por escuchar: la escucha de los pueblos originarios como praxis transformadora en la esfera psicosocial. *Poiésis*, (37), 35-42. DOI: 10.21501/16920945.3341

David Pavón Cuéllar*

Resumen

Los pueblos originarios no son escuchados en México. Ante esta falta de escucha, la primera transformación que puede hacerse es empezar a escuchar. La escucha, para ser de verdad transformadora, deberá evitar al menos tres vicios: el de la objetivación practicada por el científico, el exceso de comprensión del portavoz y la obstinación de los mineros del alma que arrancan las palabras, fuerzan y controlan o deciden la comunicación, y convierten la escucha en un interrogatorio. Después de criticarse estos tres vicios, el artículo propone una escucha en silencio y en respeto, pero en la que hay lugar para el diálogo, recordándose lo que los pueblos originarios han dicho en el pasado e intentando escuchar su voz indígena en el rumor silenciado y ahora silencioso de nuestra propia voz mestiza.

Palabras clave:

Amerindio; Cambio social; Ciencia; Escucha; Psicoanálisis.

* Doctor en Psicología y Doctor en Filosofía. Profesor Titular de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en Morelia, Michoacán, México. ORCID: 0000-0003-1610-6531. Contacto: davidpavoncuellar@gmail.com

Abstract

Native peoples are not heard in Mexico. In the face of this lack of listening, the first transformative thing that can be done is to start listening. Listening, in order to be truly transformative, must avoid at least three vices: that of the objection practiced by the scientist, the over-understanding of the spokesman and the obstinacy of the soul miners who pluck the words, force and control or decide the communication, and turn listening into an interrogation. After criticizing these three vices, the article proposes a listening in silence and respect, but in which there is room for dialogue, recalling what the original peoples have said in the past and trying to hear their indigenous voice in the silenced rumour and now silent of our own mixed voice.

Keywords:

Amerindian; Social change; Science; Listen; Psychoanalysis.

El monólogo mexicano sin los pueblos originarios

Hablaré sobre los pueblos originarios de México. Ellos no hablarán, sino que seré yo quien hable sobre ellos. Al hablar sobre ellos, hablaré en lugar de ellos. ¿Por qué no serán ellos mismos quienes hablen sobre ellos? Porque no están aquí, sino allá, en México, trabajando como campesinos en sus milpas, como vendedores en mercados, como albañiles en construcciones, como sirvientas en casas ricas o como obreros en inmensas fábricas. Están allá, trabajando en silencio con sus manos, mientras yo estoy aquí, hablando sobre ellos y dándome así el gusto de trabajar con mi cabeza gracias a mi trayectoria de posgrado, enseñanza, investigación y publicaciones.

Mi trayectoria es mía y no de un indígena porque está prácticamente vedada para él. Es por esto y por más, que él, por lo general, no puede hablar sobre él ni en la academia ni en la política ni en los medios. Es verdad que a veces abrimos un espacio para que se exprese, pero suele ser un espacio bien acotado, controlado, predeterminado y además brevísimo, demasiado estrecho, de ningún modo proporcional a lo que es.

Los pueblos originarios en México son un 10% de la población, es decir, en términos absolutos, más de quince millones de indígenas, más que en cualquier otro país latinoamericano, incluso más que en Perú, Bolivia o Guatemala. Sin embargo, para medir mejor aquello de lo que estamos hablando, tenemos que ir más allá de censos y estadísticas, pues los pueblos originarios de México son mucho más que simples números. Constituyen algo incuantificable que impregna y atraviesa todo lo que somos en México. Son un ingrediente fundamental de la cultura mexicana, una cultura intrínsecamente mestiza, toda ella mezclada con lo indígena. Es indiscutible que hay algo indígena en todo mexicano, por más blanco o blanqueado que esté, por más racista que sea, pues no es un asunto de raza biológica ni de opción política, sino de constitución cultural de la subjetividad.

Ahora bien, por más indígenas que seamos los mexicanos, es demasiado poco lo que sabemos acerca de los pueblos originarios. Los concebimos como algo diferente y distante de nosotros. Ni siquiera nos los representamos como algo verdadera y plenamente humano. Más bien los vemos como partes del paisaje o como atractivos turísticos.

Miramos poco y mal a los pueblos originarios, pero no los escuchamos nada. No les damos la palabra. No los dejamos hablar. Tan sólo hablamos entre nosotros, acaparando todo lo que se dice en las esferas mediáticas, políticas y académicas. Nos dedicamos así a monologar entre nosotros. No dialogamos con los pueblos originarios. Ellos aparecen tan sólo como testigos mudos cuyo silencio ensordecedor hace dudar y desconfiar de todo lo que nos decimos unos a otros. Nuestra comunicación, en la que reposa todo nuestro mundo, carece absolutamente de importancia y de legitimidad mientras continuemos excluyendo a quienes deberían estar entre nuestros principales interlocutores, como lo muestra magistralmente Enrique Dussel (1996) en su debate con Karl-Otto Apel (1995).

El caso es que olvidamos a los pueblos originarios. Ignoramos lo que tienen que decirnos. Los ignoramos, y, al hacerlo, nos ignoramos, pues también somos ellos. Nos callamos al callarlos. Al no escucharlos, no escuchamos lo que somos.

La escucha como praxis transformadora

La falta de escucha de lo indígena, quizás uno de los más graves problemas de la sociedad mexicana, sólo tiene una solución: empezar a escuchar lo que no escuchamos, escucharlo por escucharlo, porque debemos escucharlo. Esto es lo que hay que hacer. No parece mucho, pero es enorme. Hacerlo es ya una revolución, una transformación radical en los ámbitos económico, social, político, ideológico y cultural, y, por eso mismo, en la esfera psicosocial. Tenemos aquí una praxis transformadora, una praxis en la acepción más propia de la palabra, en tres niveles de sentido.

En primer lugar, la escucha por la escucha, como la praxis de Aristóteles (-349/1981), es una acción cuyo propósito estriba en ella misma, que logra su fin al efectuarse, al escuchar por escuchar. En segundo lugar, en el caso preciso de los pueblos originarios, la escucha es, como la praxis de Gramsci (1933/1972), una acción que desafía cualquier determinismo, cualquier fatalismo, como el de la condena de silencio que pesa desde hace más de quinientos años sobre los pueblos originarios. Por esto mismo, en tercer lugar, la misma escucha es, como la praxis de Sartre (1960), lo contrario de la *hexis*, es decir, lo contrario de la práctica solidificada, rigidizada, consistente en ignorar a los pueblos originarios, hacer como si no existieran, excluirlos de la palabra como de todo lo demás.

Ante los pueblos originarios a los que no se les escucha, lo primero transformador que podemos hacer es abrirnos paso hasta su palabra y escucharla con la mayor atención. Esta escucha ya es en sí misma una revolución, pero es también un gesto con el que puede llegar a desencadenarse un movimiento revolucionario con el que se transformen profundamente las relaciones que se establecen con los pueblos originarios. Es por esto que ante ellos la escucha debe ser el primer paso de cualquier praxis transformadora. En cuanto a los siguientes pasos, tendrán que ser acordes a lo que hayamos escuchado. La escucha es la acción de la que debe proceder cualquier acción para evitar intervenciones sordas, insensibles e impositivas, que reproduzcan lo mismo que debería transformarse.

Para ser transformadora en la relación con los pueblos originarios, la praxis debe comenzar por escuchar su palabra. Este primer paso puede recibir un valioso auxilio del método psicoanalítico, uno de los pocos métodos favorables a la escucha en la ciencia occidental moderna, la cual, en parte por causa de su complicidad con el poder sobre lo que se ve, se caracteriza por el privilegio dado a la visión, a la mirada objetivadora, siempre a costa de la escucha del otro como sujeto. En contraste con esta actitud constitutivamente sorda, el psicoanálisis ha preservado al menos una parte del arte de la escucha que resulta indisociable de lo humano, que se ha perdido en una civili-

zación tan deshumanizada como la nuestra y que aún se cultiva cotidianamente entre los pueblos originarios mexicanos, en sus comunicaciones y en sus prácticas asamblearias, como nos lo ha mostrado Carlos Lenkersdorf (1996; 2002).

Las falsas escuchas del científico, el portavoz y el minero del alma

Tanto la sabiduría indígena como el método psicoanalítico pueden enseñarnos mucho sobre la praxis de la escucha, sobre la mejor manera de escuchar a los pueblos originarios, sobre lo que debemos hacer para escucharlos, pero también sobre lo que *no* debemos hacer. ¿Qué *no* debemos hacer? Mencionemos, como simple ilustración, tres vicios comunes que hacen degenerar la praxis de la escucha.

Un primer vicio es el de escuchar como si estuviéramos viendo y no escuchando lo que escuchamos. En lugar de escuchar al sujeto indígena, se le reduce a un objeto de estudio. Estudiarlo es verlo y objetivarlo mientras pretendemos escucharlo. No se le escucha como a un interlocutor. No se discute con él como con otro académico, de igual a igual, sino que se toma distancia para examinarlo mejor y se le ve desde arriba, desde el pedestal de nuestro saber, situando sus palabras en otro nivel de comunicación diferente de aquel en el que se articulan. Empleamos así una terminología científica, propia de iniciados en la psicología o en otras ciencias, para dar sentido a las palabras profanas de un indígena que suponemos que no sabe lo que dice cuando habla. Sus palabras son designadas y elucidadas por las nuestras. Hablamos de lo que él habla. Escucharlo es recabar información. El indígena es el informante y aquello sobre lo que informa. Es nuestro material, nuestro medio y nuestro objeto. Él es el estudiado mientras que nosotros somos los estudiosos. Nosotros lo estudiamos a él en lugar de simplemente dialogar con él como con uno de nuestros colegas. Por un lado, están los sujetos, quienes discuten sobre el indígena unos con otros, y por otro lado está el indígena que es aquello de lo que hablan y que no podría entenderlos cuando hablan.

Un segundo vicio de la escucha es el de precipitarnos al comprender, escuchando más de lo que se dice, escuchando también lo que imaginamos que se quiere decir con lo que se dice. En realidad, no es que el otro quiera decir algo, sino que nosotros queremos que lo diga. Lo queremos y creemos conseguirlo. Creemos lograr que lo diga, pero somos nosotros los que lo decimos. Acabamos escuchándonos a nosotros mismos en lugar de escuchar al otro. En lugar de escuchar las palabras del indígena, escuchamos el significado que damos a esas palabras. Escuchamos nuestras ideas y se las atribuimos a él y luego las presentamos como si fueran de él. Es así como nos convertimos en su portavoz, como si él no tuviera su propia voz. Lo cierto es que no queremos escuchar su voz porque no corresponde a nuestras ideas. Estas ideas, las nuestras, son todo lo que nos interesa escuchar. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando utilizamos el método hipotético deductivo, formulamos ciertas hipótesis en la universidad acerca de los pueblos originarios y luego vamos con ellos y nos las arreglamos para escucharlos decir de algún modo lo que valide o invalide nuestra hipótesis. Evidentemente no lo dicen, pero nosotros creemos que lo dicen pues creemos escucharlos al escucharnos. Es algo que nos ocurre también a los marxistas cuando vamos hasta

las comunidades más remotas para escuchar nuestras propias ideas sobre la acumulación primitiva, para escucharnos así a nosotros mismos al pretender escuchar a los indígenas, contando siempre con ellos para escucharnos hablar sobre lo que significan sus palabras, escuchándonos con la mayor atención, pues ellos sí que saben escuchar.

Un tercer vicio de la escucha es el de arrancar las palabras, forzar y controlar o decidir la comunicación, convertir la escucha en un interrogatorio en el que somos nosotros los que preguntamos y el otro debe responder nuestras preguntas. Es lo que sucede cuando llegamos a las comunidades indígenas con encuestas, cuestionarios o pautas de entrevistas más o menos estructuradas, y claro, también con un formato de consentimiento informado para protegernos legalmente y para disculparnos estúpidamente ante nuestra conciencia. Llegamos así, como una suerte de mineros del alma, con instrumentos para extraer de los indígenas los materiales que deseamos o necesitamos en función de nuestros intereses laborales o universitarios. Es por estos intereses, y no simplemente por escuchar, que escuchamos a los indígenas y que no podemos regresarlos a la ciudad sin haberlos escuchado. Además de que este comportamiento reproduce las relaciones de explotación que siempre se han mantenido con los pueblos originarios, no se nos ocurre pensar que los interrogados quizás tengan otras formas de hablar, o tal vez necesiten discutir y expresarse como comunidad, o simplemente prefieran guardar silencio, no quieran decir nada y únicamente nos respondan por cordialidad, por su infinita generosidad o bajo presión, aunque sea, por supuesto, una presión bien disimulada.

¿Qué hacer?

Los tres vicios a los que acabo de referirme, el del científico, el del portavoz y el del minero del alma, impiden una verdadera escucha de los pueblos originarios. A diferencia de la extracción del minero, la escucha de verdad es una que escucha por escuchar, por el deseo de escuchar a los indígenas, por el interés en lo que tienen que decirnos y no en lo que necesitamos que nos digan. Es una escucha que se abstiene de interrogar, limitándose a despejar un espacio para la palabra, para cualquier palabra, esperándola con paciencia. Y mientras llega la palabra, si es que llega, debe respetarse el silencio, atenderlo, tomarlo en serio e intentar escucharlo, escuchar algo de todo lo que dice, algo de todo aquello que no puede ser expresado por diversas razones: porque robamos las palabras con las que podría expresarse, porque no hemos asegurado las condiciones de posibilidad para que se exprese, porque todavía no merecemos escucharlo, porque tal vez tan sólo un indígena podría entenderlo o porque no tiene lugar en el mundo en el que vivimos ni en las formas de comunicación que establecemos entre nosotros.

Nuestro primer problema es que hablamos demasiado. Nos arrebatamos la palabra y no dejamos ni una breve pausa para escuchar al indígena. Para escucharlo, deberíamos callarnos, atender a lo que nos dice o esperar a que nos lo diga, no precipitándonos a decirlo en su lugar, no convirtiéndonos en su portavoz, no usurpando su voz. Esta voz es irremplazable y tan sólo puede ser de él y escucharse de modo silencioso y respetuoso.

Escuchar en silencio y con respeto no significa de ningún modo que nos condenemos a enmudecer. Mejor dialogar con los pueblos originarios, entretener sus voces con las nuestras, comentar y discutir lo que dicen, escucharlos y hablarles, responder lo que nos preguntan y preguntar lo que nos intriga. Pienso que tenemos incluso el derecho de completar lo que escuchamos: por un lado, al indagar lo que los pueblos originarios han dicho en el pasado, al recobrar sus palabras perdidas, al escuchar así también su voz en los tiempos más remotos; por otro lado, al tratar de escuchar esa misma voz indígena en el rumor silenciado y ahora silencioso de nuestra propia voz, haciendo resonar las palabras que han resistido en todas las fibras de nuestras culturas latinoamericanas, intentando exhumar así lo enterrado en el fondo más oscuro de nuestro corazón mestizo.

Es válido, pues, comentar, discutir e incluso intentar completar las palabras de los pueblos originarios, pero esto no debe autorizarnos a ver esas palabras como un objeto de estudio. No se trata de polemizar entre colegas acerca de lo que dicen o quieren decir los indígenas, sino de conversar con los propios indígenas en una relación de igualdad, tal como hablaríamos entre colegas académicos. Es muy importante aquí evitar el prejuicio que nos hace imaginar que nuestro saber científico es más fiable o más veraz, entiende mejor o sabe más que los saberes ancestrales de los pueblos originarios, justificándose así la violencia epistémica de aclararlos, explicarlos, rectificarlos o dar cuenta de ellos.

La relación entre los saberes ancestrales y los de la ciencia moderna tiene que ser horizontal y con derecho a réplica para unos y para otros. La sabiduría de los pueblos originarios debe poder cuestionar las teorías científicas occidentales al dialogar con ellas. Este diálogo y este cuestionamiento requieren evidentemente una cuidadosa traducción entre saberes, pero la traducción tiene que hacerse en los dos sentidos, no planteándolo todo tan sólo en los términos del saber dominante.

La ciencia debe atreverse a escuchar al indígena en los propios términos del indígena y tiene que tratar de responderle y justificarse ante él en esos términos. Es en los mismos términos en los que hay que aprender humildemente de los pueblos originarios. Escucharlos de verdad es también permitirles enseñarnos todo lo que ignoramos.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Apel, K. O. (1995). La ética del discurso ante el desafío de la filosofía latinoamericana de la liberación. *Isegoría*, (11), 108-125. doi: <https://doi.org/10.3989/isegoria.1995.i11.256>
- Aristóteles (1981). *Ética Nicomaquea*. Ciudad de México: Porrúa. (Original de -349).
- Dussel, E. (1996). La ética de la liberación ante la ética del discurso. *Isegoría*, (13), 135-149.
- Gramsci, A. (1972). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península. (Original de 1933).
- Lenkersdorf, C. (1996). *Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales: lengua y sociedad, naturaleza y cultura, artes y comunidad cósmica*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Sartre, J. P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. París: Gallimard.

COLABORADORES NACIONALES

Desarrollo cognitivo, psicoafectivo y del juego en niños y niñas con dificultades de aprendizaje que cursan primero, tercero y cuarto de primaria

Cognitive, psycho-affective, and game development in children with learning difficulties from first, third and fourth grade in elementary school

Recibido: 13 de febrero de 2019 / Aceptado: 19 de junio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Calambas Muelas, Y. A., Gutiérrez Cubides, S. D., Narváz Orejuela, A. S., y Tenorio Velásquez, S. (2019). Desarrollo cognitivo, psicoafectivo y del juego en niños y niñas con dificultades de aprendizaje que cursan primero, tercero y cuarto de primaria. *Poiésis*, (37), 44-64. DOI: 10.21501/16920945.3338

Yolima Andrea Calambas Muelas^{*}, Sayra Dayana Gutiérrez Cubides^{**},
Andrea Stefania Narváz Orejuela^{***} y Silvana Tenorio Velásquez^{****}

Resumen

El desarrollo cognitivo, psicoafectivo y del juego han sido considerados como factores que influyen dentro del proceso de aprendizaje. En esta investigación se pretende describir el desarrollo cognitivo, psicoafectivo y del juego en seis niños que presentan dificultades de aprendizaje y que cursan primero, tercero y cuarto de primaria en los departamentos del Valle del Cauca, Cauca y Meta en Colombia. Cabe resaltar que Elkonin será el principal autor, puesto que es el referente desde la neuropsicología histórico-cultural para estudiar el desarrollo del juego por etapas y en su propuesta teórica plantea que el juego favorece procesos atencionales, de regulación de la conducta y el desarrollo

* Psicóloga, Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia (UNAD); estudiante de especialización en Neuropsicopedagogía Infantil, Universidad Católica Luis Amigó; Morales (Cauca)-Colombia. Contacto: yolima.calambasmu@amigo.edu.co

** Licenciada en Educación Preescolar Universidad Adventista de Colombia, estudiante de especialización en Neuropsicopedagogía Infantil, Universidad Católica Luis Amigó; Puerto Rico (Meta)-Colombia. Contacto: sayra.gutierrezcu@amigo.edu.co

*** Psicóloga, Universidad Cooperativa de Colombia Cali (UCC), estudiante de especialización en Neuropsicopedagogía Infantil, Universidad Católica Luis Amigó; Santiago de Cali (Valle del Cauca)-Colombia. Contacto: andrea.narvaezor@amigo.edu.co

**** Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana Cali, magíster en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla México (BUAP), docente de especialización en Neuropsicopedagogía Infantil, Universidad Católica Luis Amigó; Santiago de Cali (Valle del Cauca) – Colombia. Contacto: Silvana.tenoriove@amigo.edu.co

de las neoformaciones psicológicas en el niño, necesarias para la escolarización y el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. Como idea central, Elkonin y diversos exponentes han demostrado la relación entre el desarrollo del juego temático de roles y el desarrollo de la actividad voluntaria en el niño, crucial para la adaptación a la escuela primaria. En la investigación se utilizó un estudio de caso múltiple de corte no experimental con diseño transaccional, enfoque mixto donde el alcance de la investigación es descriptivo. Los instrumentos utilizados son la Bateria Psicopedagógica Evalúa de García y González (2002), específicamente el Evalúa 0, 3 y 4, el Test del dibujo de la familia de Louis Corman. Se diseñó para la evaluación de las etapas del juego un protocolo de exploración, un formato de entrevista y encuestas con padres y docentes. Los datos arrojan que los participantes presentan un desempeño bajo en cuanto al desarrollo cognitivo y las habilidades escolares, lo que contrasta significativamente con el adecuado desarrollo del juego. Los niños más pequeños y con mayores dificultades en la realización de las tareas del Evalúa, aún no alcanzan la etapa del juego temático de roles. A nivel emocional, se encontró que los niños presentan inseguridad y baja autoestima, que influyen en los niveles de adaptación.

Palabras claves:

Desarrollo cognitivo; Desarrollo del juego; Desarrollo psicoafectivo.

Abstract

Cognitive, psycho-affective, and game development have been considered as factors that influence the learning process. The following research describes the cognitive, psycho-affective, and game development in six children presenting learning difficulties and that are in first, third and fourth grade in elementary school in the departments Valle del Cauca, Cauca and Meta in Colombia. It is important to mention that Elkonin is the main author presented as he, from the historical-cultural neuropsychology, is a reference to study the development of the game and his theory presents that the game favors attention processes, behavior regulation and development of new psychological formation in children for schooling, literacy and mathematical awareness. As main idea, Elkonin and other authors have demonstrated the relationship between the development of role plays and the development of voluntary activity in children which is paramount for elementary school adaptation. For the research, a non-experimental multiple case study with a transactional design and mixed focus was used where the research goal is descriptive. The instruments implemented are García y González's (2002) Bateria Psicopedagógica Evalúa, specifically Evalúa 0, 3 y 4, Louis Corman's Test del dibujo de la familia. A game stages exploratory protocol, an interview format and surveys for parents and teachers were designed as assessment. Data present that participants show low performance regarding cognitive development and school abilities, contrasting greatly with the proper game development. Younger children with greater difficulties solving Evalúa's tasks do not reach the role play game stage. Emotionally, it was found that the children present uncertainty and low self-esteem, which influence adaptations levels.

Keywords:

Cognitive development; Game development; Psycho-affective development.

Introducción

El desarrollo hace referencia a los cambios que se presentan de acuerdo con el ciclo vital, su principal función es la adaptación del ser al medio que lo rodea. El desarrollo en la infancia ha cobrado gran relevancia debido a que en esta etapa es en la cual se presentan diversos sucesos que contribuyen a dicha adaptación, de esta forma, el desarrollo cognitivo, psicoafectivo y físico han sido ampliamente investigados (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010; Santrock, 2006).

Al hablar de desarrollo, se asocia el término de aprendizaje, el cual ha sido estudiado por diversos referentes teóricos, resaltando los planteamientos de Piaget (1991) y Vygotsky (1978), quienes proponen que este se da de manera progresiva y en la medida en que se establece un proceso de relación con otros. El concepto ha sido relacionado, desde una perspectiva neuropsicológica, con la plasticidad que el cerebro tiene para adquirir nuevos conocimientos y en esa medida comportarse (Azcoaga, 1997).

Las teorías de Piaget y Vygotsky abordan el desarrollo cognitivo; estos autores proponen que los niños son aprendices activos que organizan la información que reciben de su entorno, donde el conocimiento lo constituye cada sujeto y el lenguaje desempeña un papel importante, debido a que permite la transmisión e intercambio de conocimiento.

Es preciso resaltar que las teorías de dichos autores difieren en diversos aspectos, entre ellos que para Piaget el aprendizaje se da de forma individual, sugiriendo seis etapas de desarrollo: de reflejos, de costumbres motrices, sensorio-motriz, preoperacional, operacional concreta y operaciones formales y abstractas.

Para Vygotsky, el aprendizaje se da de forma social, resalta el término de zona de desarrollo próximo (distancia entre el conocimiento que se propone y la capacidad actual del niño) y andamiaje (apoyo de un experto).

En el proceso de aprendizaje, algunas personas pueden presentar dificultades debido a algunas alteraciones en sus procesos psicológicos, lo que se ve reflejado en la dificultad para consolidar el proceso de la lectura, la escritura y el cálculo (Llanos Díaz, 2006). Dichas dificultades pueden estar asociadas a diversos factores biológicos, emocionales y otros, los cuales afectan el rendimiento o desempeño del individuo.

Dentro de los otros factores que pueden incidir se resalta el ámbito emocional, el cual influencia significativamente el proceso de aprendizaje, pues autores como Piaget, consideraban que de alguna manera el desarrollo cognitivo y afectivo están relacionados y se complementan entre sí; estudios como los realizados por Torres Morillo, Figueroa y García (2013), plantean, al igual que Piaget, que dichos procesos (cognitivo y afectivo) evolucionan recíprocamente.

Por otro lado, con respecto al juego, se retoma la teoría propuesta por Elkonin (1980), quien define el juego como “la manifestación de una imaginación desarrollada y, por otra, de manera naturalista el juego como una actividad instintiva”. En otras palabras, la interpretación de un papel que es asumido por el niño en su edad preescolar; para ello Elkonin plantea que en la medida en que el juego se va desarrollando, el juego cambia el contenido que se representa, es así como se puede observar que los niños más pequeños asumen como significado del juego llevar a cabo acciones de los papeles que interpretan, en cambio, los niños un poco más grandes logran representar las relaciones de los personajes que interpretan, ya los niños más grandes logran captar las características más relevantes del papel y lo interpretan (Elkonin, 2009, como se citó en Marcolino, Oliveira y Amaral, 2014).

El término de actividad voluntaria es de gran importancia dentro de la teoría de Elkonin, hace referencia a las acciones que se realizan de forma más consciente, es por eso que se dice que dicha actividad se desarrolla, dado a que inicialmente las actividades, específicamente, el juego, se presentan de forma instintiva. Para Elkonin, el juego es la actividad rectora en la infancia, puesto que este influye en el desarrollo del niño, pues “a través del juego el mundo de las relaciones sociales, mucho más complejas que las disponibles para el niño en su no jugar a la actividad, se introduce en su vida y lo eleva a un nivel significativamente más alto” (Elkonin, 1987, como se citó en Marcolino, Oliveira y Amaral, 2014, p. 102).

Es preciso hacer una diferencia entre la actividad voluntaria y la actividad lúdica, pues la primera refiere a las acciones conscientes que se asumen dentro del segundo término, puesto que la actividad lúdica hace referencias a las acciones que son creadas e imaginadas por el niño durante el juego.

Elkonin propone que el juego presenta seis etapas: el juego manipulativo (juego con objetos de forma monótona), juego simbólico (sustitución del objeto para llevar a cabo la acción), juego protagonizado (asume un personaje sin que su rol este en función de otros), juego de roles (asume un rol interactuando con otros), juego de reglas (se adhiere a las reglas de un juego), y los juegos grupales (asume un lugar dentro del juego, memoriza instrucciones, entre otras).

Cabe resaltar que desde una perspectiva neuropsicológica histórico-cultural, Elkonin es el principal exponente con respecto al juego, debido a que ha demostrado que el desarrollo del juego por etapas, y en especial el juego temático de roles está relacionado de manera fundamental con el desarrollo de las neoformaciones psicológicas y el desarrollo psicológico del niño en general. Dentro de las neoformaciones se encuentra la actividad simbólica, comunicativa, reflexiva, y voluntaria en el niño ampliamente relacionada con los procesos atencionales y la regulación de la conducta.

Este abordaje del desarrollo neuropsicológico y su influencia en la psicopedagogía se torna fundamental para comprender los procesos de la escolarización y adaptación, así como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo en la etapa de la escuela primaria.

Para la presente investigación, se tendrá en cuenta que el desarrollo del juego de roles, como una de las etapas a valorar en el proceso de desarrollo psicológico del niño, se relaciona con la actividad voluntaria y el control de su conducta por lo que toma vital importancia cuando se trata de niños con dificultades en el proceso de aprendizaje. Por ende, se plantea describir ¿cómo es el desarrollo cognitivo, psicoafectivo y del juego en seis niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje y cursan primero, tercero y cuarto de primaria en los departamentos del Valle del Cauca, Cauca y Meta en Colombia?

Metodología

Diseño

Dentro de la investigación se llevó a cabo un estudio de caso múltiple dado que se contó con la participación de seis niños; su enfoque es mixto, debido a que se realiza la aplicación de una Bateria Psicopedagógica Evalúa que conlleva a dar un carácter cuantitativo, sin embargo, a su vez, se implementó la aplicación de un protocolo del juego y el test del dibujo de la familia, los cuales permitieron, de manera cualitativa, determinar el componente psicoafectivo y la etapa del desarrollo del juego en la que se encuentran los participantes. Así mismo, se llevó a cabo una entrevista a los padres de familia y una encuesta a docentes para conocer la percepción que tienen con respecto a algunos aspectos del desarrollo de los participantes.

El tipo de método utilizado es no experimental, debido a que se observa el fenómeno tal cual como se presenta en su contexto natural, lo que permite un alcance descriptivo, puesto que, a partir de la aplicación de los instrumentos, se describe el desarrollo de cada uno de los participantes.

La recolección de los datos se hizo en diversos momentos; por un lado, se realizaron encuestas a los docentes y una entrevista a los padres de familia de los participantes. Y en un segundo momento, se realizaron dos sesiones con una duración de dos horas aproximadamente con cada uno de los participantes, aplicando la Bateria Psicopedagógica Evalúa según el grado escolar que cursa cada uno de ellos, resaltando que para los participantes del grado primero se aplica el Evalúa 0 (de transición), debido a que el desempeño en su grado escolar (primero) se puntuó por debajo de los estándares asignados en la prueba.

De igual manera, se realiza la aplicación del protocolo del juego, la cual consistió en llevar a cabo ciertas actividades que permitieron dar cuenta del desarrollo del juego según las etapas propuestas por Elkonin, el cual fue diseñado por los investigadores, basándose en el protocolo del desarrollo de la función simbólica propuesto por González-Moreno y Solovieva (2016).

Tabla 1.
Protocolo del juego

Etapa del desarrollo del juego	Descripción de la actividad	Materiales
Juego manipulativo	Utilizando diversos juguetes: se facilitan diferentes juguetes como carros, muñecas, plastilina, no se le brinda ningún tipo de instrucción	Muñeca, muñeco Carros Plastilina Balón Pláticos de cocina Billetes didácticos Rompecabezas Encajable Muñecos con texturas y/o estímulos
	Los macarrones: se debe proporcionar el material y preguntarles qué desean hacer con eso	Macarrones Lana
Juego simbólico	El restaurante: se les dice a los niños que deben llegar a un restaurante, se procura que ellos puedan usar un medio de transporte. Una vez se "llega" al restaurante, se facilita un juego de vajilla, hojas de colores, plantas, plastilina, entre otros, se informa a los niños que se jugará al restaurante	Sillas Juego de vajilla Plastilina Plantas Hojas de colores Entre otros
	Dibujo: al restaurante le hace falta unos cuadros para decorarlos, vamos a hacer un dibujo que represente el cumpleaños (fiesta) para cuando estén celebrando algo; estudio para cuando los estudiantes vienen a comer; enfermedad para darle de comer a los enfermos; y amor para compartir en pareja o en familia. Se debe tener en cuenta que inicialmente se le debe solicitar que realicen el dibujo solo mencionando la palabra, si les hace falta motivación, se les menciona el "para" de cada término. Los stickers se entregan como último recurso. Se le solicita a la docente que les pida a los niños un dibujo sobre sus últimas vacaciones sin brindar ningún tipo de orientación	Hojas de papel Lápices Borradores Colores Sacapuntas Stickers (emojis) asociados a cada palabra
Juego protagonizado	El médico: se proporcionará objetos que permitan ambientar el juego, se debe repartir los papeles (médico y paciente) para que asuman cada uno de los niños, permitiéndoles escoger el rol que quieran representar. No se debe facilitar todos los objetos, cuando el niño resuelve el no tener los objetos necesarios (imitar inyección, por ejemplo) se facilitan. Todos los participantes deben asumir el rol de médico, debe completarse toda la escena de la consulta médica	Equipo médico (fonendoscopio, inyección, entre otros)
	El/La profesor (a): se proporcionará objetos que permitan ambientar el juego, se debe repartir los papeles (profesor (a) y estudiante) para que asuman cada uno de los niños. Se espera que los niños organicen o escojan los papeles. Se espera que se cumpla toda la escena de una clase completa	Marcador borrable Tablero Borrador para tablero Libros
Juego de roles	Con base en las actividades propuestas para el juego protagonizado, se problematizará la situación, de esta manera, se les solicitará a los niños que cambien de roles con la finalidad de evidenciar si puede sostener el personaje e interactuar con el otro rol. Se les debe decir que antes de iniciar a jugar, se deben poner de acuerdo qué escena van a representar y luego que cambien de rol. Al finalizar hacer un pequeño interrogatorio ¿cómo nos sentimos cambiando de rol? Y otras que vayan surgiendo de acuerdo a lo evidenciado	Equipo médico (fonendoscopio, inyección, entre otros) Marcador borrable Tablero Borrador para tablero Libros
Juego de reglas	Parqués: consiste en que el jugador logre llevar dos fichas desde la cárcel hasta la meta. En el camino puede ser enviado a la cárcel por otros jugadores. Gana el primero que logre llegar a la meta con sus dos fichas. Si no conoce el juego, se le explican las reglas. En caso de que los participantes no se familiaricen rápidamente con la dinámica del juego, por cuestiones de tiempo se les proporcionara el juego de escalera	Tablero de parques Fichas (2 por jugadores) Dados (2) Escalera
	Cuatro en línea: consiste en formar una línea por cuatro fichas, bien sea horizontal, vertical o diagonal. Para eso, cada participante debe insertar una ficha por turno. Gana el primero que forme la línea.	Juego cuatro en línea
Juegos grupales	Durante la clase de educación física se observará a los participantes (observación no participante). Para ello se le solicitará al docente que les permita a los estudiantes jugar: la lleva, pañuelo, futbol, los colores. En caso de no poder observar la clase, se debe plantear los juegos	Un trozo de tela Un balón de futbol

Fuente: elaboración propia

Población y muestra

El tipo de muestreo en la investigación es no probabilístico, debido a que los participantes fueron remitidos por los docentes del grado escolar que cursan, por lo tanto, no fueron escogidos, es por esto que se presenta una heterogeneidad entre ellos. Con la finalidad de generar mayor confiabilidad en los resultados, se realizó un estudio de caso múltiple. Con la participación de seis niños, de los cuales cuatro son niños y dos son niñas. Sus edades oscilan entre los seis y los diez años.

Dos de los participantes cursan primero de primaria en el municipio de Puerto Rico (zona rural) en el departamento del Meta; dos de ellos cursan tercero de primaria en el municipio de Morales (zona rural) en el departamento del Cauca; y dos de ellos cursan cuarto de primaria en el municipio de Santiago de Cali en el departamento del Valle del Cauca. De esta manera, es preciso resaltar que cuatro de los participantes se encuentran matriculados en instituciones educativas del sector público en zona rural, por su parte, dos de ellos se encuentran escolarizados en una institución educativa del sector privado en zona urbana.

Para el proceso de selección de la muestra se tuvo en cuenta como criterios de inclusión que los participantes cursaran entre primero a cuarto de primaria, que fueran remitidos por la docente directora de grupo por manifestar dificultades en su proceso de aprendizaje y que su rendimiento escolar fuera por debajo de lo esperado para su edad cronológica según criterio de la Institución Educativa. También se tuvieron en cuenta criterios de exclusión, descartando aquellos niños que pudieran presentar alguna enfermedad neurológica grave, que estuvieran bajo tratamiento farmacológico con efecto neurológico o que presentaran diagnósticos asociados a déficit cognitivo. Se excluyeron además aquellos que tenían antecedentes de problemas en el neurodesarrollo o que presentaran discapacidad sensorial o motora.

Resultados

Recolección de los datos

Para la recolección de los datos se hace uso de una encuesta para docentes y una entrevista para padres, que permitieron conocer la percepción de estos con respecto al proceso de aprendizaje de sus hijos, además, de arrojar información con respecto a factores de neurodesarrollo y datos sociodemográficos de los participantes.

Con la finalidad de conocer el desarrollo cognitivo de los participantes y su desempeño en las habilidades escolares de escritura, lectura y cálculo, se realiza la aplicación de la Bateria Psico-pedagógica Evalúa de acuerdo con el grado escolar para cada participante: Evalúa 1, 3 y 4, no obstante, en la aplicación del mismo se evidencia que los participantes que cursan primero de primaria obtienen un desempeño muy bajo, por fuera del margen de la prueba, razón por la cual se

les aplica el Evalúa 0. Así mismo, esta Batería permite medir los niveles de adaptación, es decir, la motivación frente a las tareas escolares, la autoestima, las conductas prosociales y la autonomía o independencia frente a las posibles dificultades que puedan presentarse.

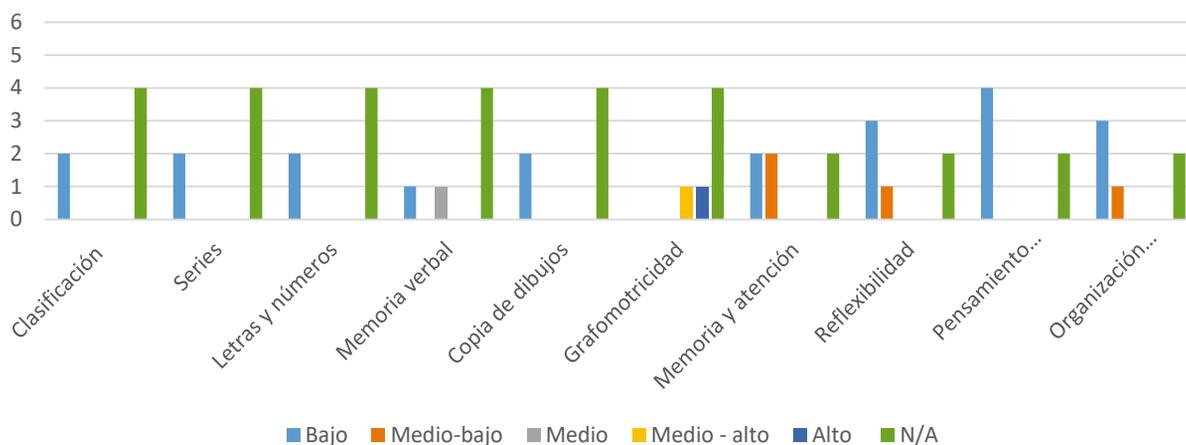
De igual manera, para explorar el componente psicoafectivo, se aplica el test de la familia y se tienen en cuenta los niveles de adaptación que contiene la Batería Psicopedagógica Evalúa. Finalmente, para explorar el desarrollo del juego, se diseña un protocolo basado en la estructura del protocolo de la función simbólica implementada por González-Moreno y Solovieva (2016).

Presentación de los datos

A partir de la aplicación de los instrumentos se obtiene que la mayoría de los participantes alcanzan un desempeño bajo tanto a nivel cognitivo como en las habilidades escolares: lectura, escritura y cálculo.

Cabe resaltar que, dentro de los procesos psicológicos, los ítems de clasificación, series, letras y números, memoria verbal, copia de dibujos y grafo motricidad, solo fueron aplicados a dos de los seis participantes, los cuales cursan grado primero. Los ítems o categorías restantes fueron aplicados a los cuatro participantes restantes que cursan tercero y cuarto de primaria.

Figura 1. Desempeño procesos psicológicos

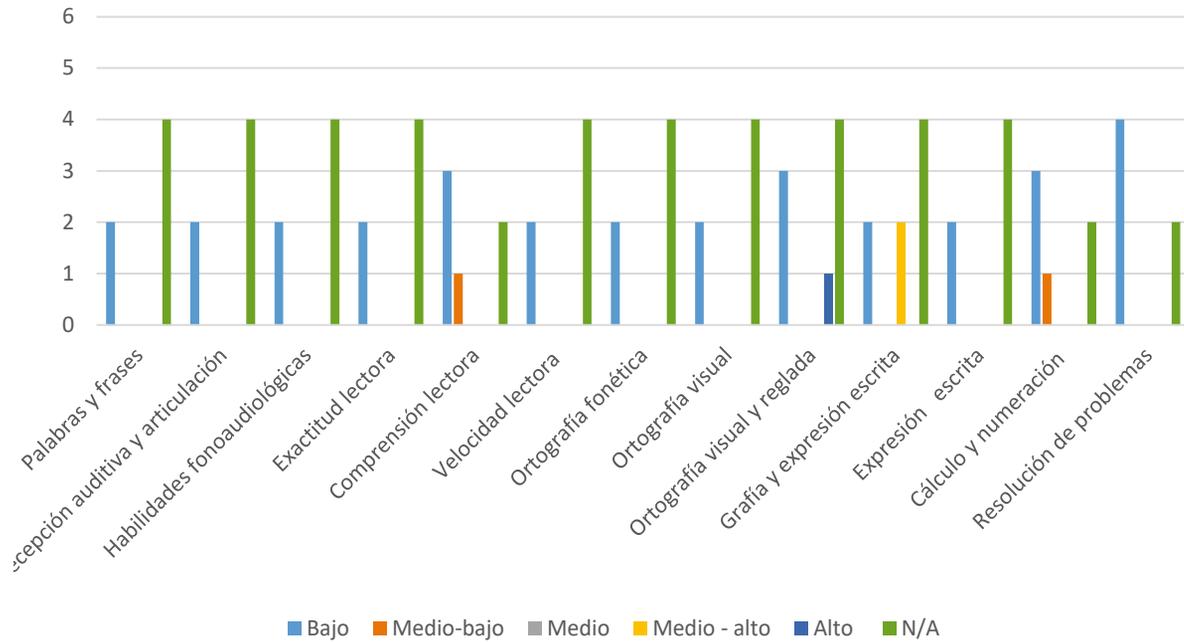


Fuente: elaboración propia

Para la evaluación de las habilidades escolares, las categorías de palabras y frases, recepción auditiva y articulación, y habilidades fonoaudiológicas fueron aplicadas únicamente a dos de los seis participantes, los cuales cursan primero de primaria. Los ítems de exactitud lectora y ortografía fonética solo fueron aplicados a dos de los seis participantes, los cuales cursan tercero de primaria, las categorías de comprensión lectora, ortografía visual y reglada, grafía y expresión

escrita, cálculo y numeración, y resolución de problemas se les aplicaron a los cuatro participantes que cursan tercero y cuarto de primaria. A los dos participantes de cuarto de primaria también se les aplica el ítem de velocidad lectora.

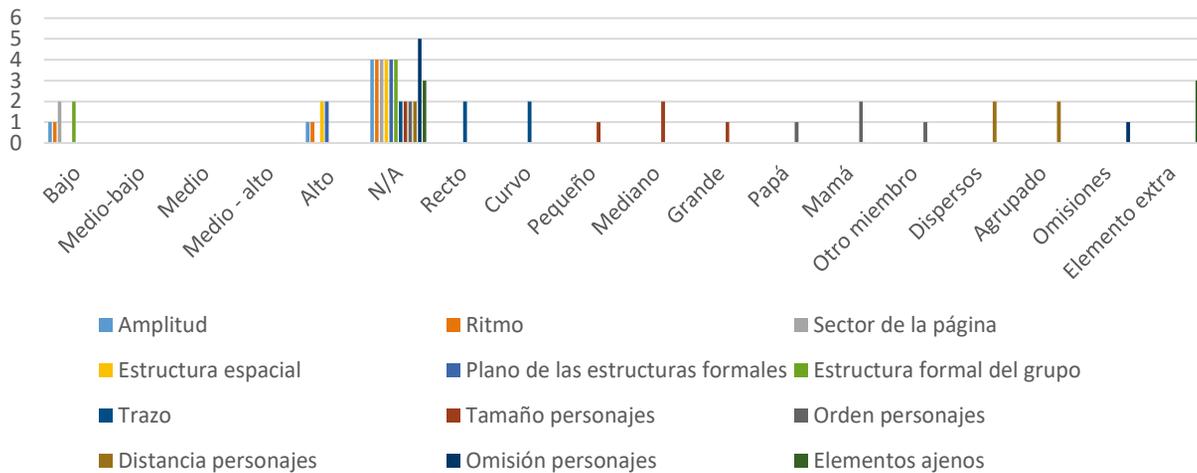
Figura 2. Desempeño habilidades escolares



Fuente: elaboración propia

Por su parte, en cuanto al componente psicoafectivo, se encuentra que los participantes presentan dificultades especialmente en el autoconcepto. Así mismo, presentan algunas dificultades en los niveles de adaptación.

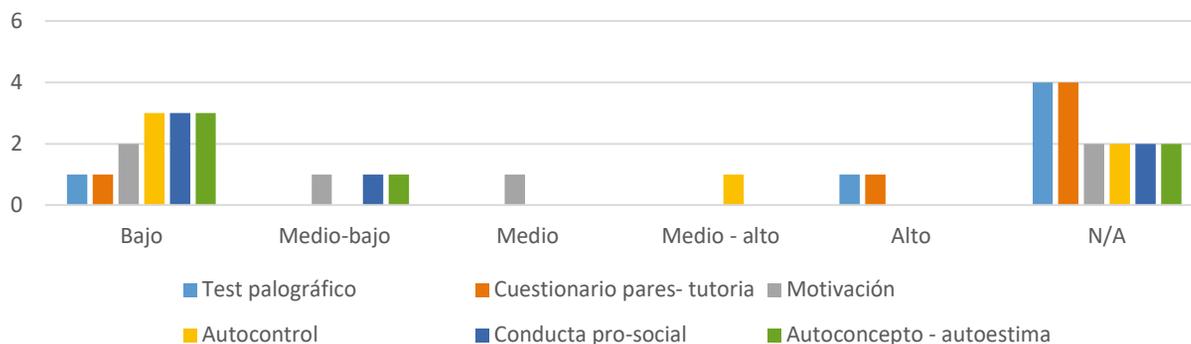
Figura 3. Test de la familia



Fuente: elaboración propia

Los niveles de adaptación se aplicaron a los cuatro participantes que cursan tercero y cuarto de primaria, el test palográfico a los dos participantes que cursan primero de primaria.

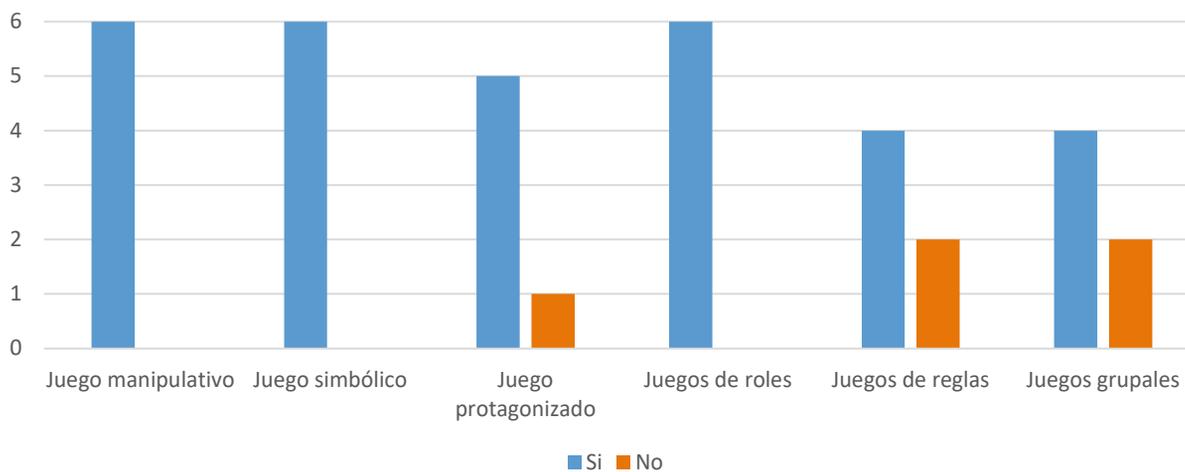
Figura 4. Niveles de adaptación



Fuente: elaboración propia

En lo concerniente al desarrollo del juego, se encuentra que la mayoría de los participantes logran obtener buen desempeño en las actividades propuestas, lo que indica que presentan buen desarrollo de las etapas que se proponen para el juego. De igual manera, se evidencia que los participantes con menor edad no presentan buen desarrollo de los juegos protagonizados, reglados y grupales.

Figura 5. Etapas del juego



Fuente: elaboración propia

Discusión

El desarrollo ha cobrado gran relevancia, a tal punto que el desarrollo cognitivo, psicoafectivo y del juego han sido asociados al proceso de aprendizaje, en el que la escolarización es parte fundamental en este proceso, debido a que permite detectar las dificultades de aprendizaje que los estudiantes, especialmente de primaria, puedan presentar, pues de acuerdo con Lores, Calzadilla, Hernández, Noguera y Díaz, (2014), se debe brindar mayor atención a las dificultades que puedan presentarse entre los cinco a los once años de edad.

Sin embargo, los resultados aportados por diferentes investigaciones dan a conocer cómo el desarrollo cognitivo tiene una relación entre el rendimiento académico y las funciones ejecutivas, especificando la relación entre cada aspecto de las funciones ejecutivas y las asignaturas de acuerdo con la edad del estudiante. Es decir, que los procesos cognitivos superiores son de gran importancia para el proceso de aprendizaje, en el que, a mayor madurez de dichos procesos, mejor rendimiento se presenta.

En cuanto al desempeño en los procesos psicológicos y las habilidades escolares, es decir, el componente cognitivo, se encuentra que los participantes presentan dificultad en cuanto a las capacidades cognitivas, dado al bajo desempeño en la ejecución de tareas que implican la clasificación, seriación, habilidades visoespaciales, memoria, atención, organización perceptiva. Así mismo, en cuanto a las habilidades escolares, los participantes presentan un bajo desempeño en la identificación de letras, números, palabras y frases, en la recepción auditiva, en las habilidades fonológicas, en exactitud, comprensión y velocidad lectora, cálculo y resolución de problemas.

Ahora bien, hay aspectos generales de la conducta y el pensamiento que son comunes para todas las edades, es decir, hay ciertos intereses que desencadenan conductas, bien sea a nivel fisiológico, afectivo o intelectual (se trata de comprender o explicar un problema) Piaget (1991). Teniendo en cuenta lo anterior, y se del hecho de que hay intereses comunes en todas las etapas, el autor plantea que estas varían considerablemente de un nivel mental a otro y tienen manifestaciones diferentes según el desarrollo intelectual o cognitivo.

Es así como Piaget (1991) plantea que hay “estructuras variables” y “progresivas” que buscan el equilibrio del individuo y permite evidenciar diferencias conductuales desde un recién nacido hasta la adolescencia. De acuerdo con Piaget (1991), dichas “estructuras variables serán, por lo tanto, las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social” (pp. 13-14). El autor propone seis etapas o periodos del desarrollo cognitivo que permiten evidenciar como se van presentando dichas estructuras.

No obstante, se continúa con el planteamiento de Piaget (1991), en el que se menciona que hay “estructuras variables y progresivas”, se pueden evidenciar algunas diferencias conductuales de acuerdo a la edad o etapa del ciclo vital en la que se encuentra cada uno de los participantes, resaltando que dichas estructuras son consideradas la forma de organización de la actividad mental, la cual por una parte es intelectual y por otra parte afectiva.

Es así, como el desarrollo humano permite describir, explicar, predicar e intervenir. A raíz de los estudios realizados con diversas personas, describieron como se van presentando los cambios de acuerdo al ciclo vital, lo que conlleva a explicar cómo se van presentando y predicar o emitir un pronóstico en el comportamiento, lo que a su vez posibilita la intervención en el desarrollo.

Piaget (1991) plantea que el desarrollo cognitivo se da desde el nacimiento y busca el equilibrio de forma progresiva, al comparar, desde la inteligencia, la inestabilidad e incoherencia de la infancia con la sistematización de la edad adulta.

También se evidencia que los participantes logran ejecutar operaciones matemáticas, unos con mayor dificultad que otros, sin embargo, se espera que, en esta etapa propuesta por el autor, ellos inicien y conozcan dicha lógica. De igual manera, se evidencia que las modificaciones en cuanto a la noción del tiempo se van adquiriendo de forma progresiva como lo plantea Piaget (1991), puesto que los participantes mayores logran narrar sucesos de manera coherente. También se evidencia que los participantes logran ejecutar operaciones matemáticas, resaltando que unos con mayor dificultad que otros, sin embargo, se espera que, en esta etapa de las operaciones concretas, propuesta por el autor, ellos inicien y conozcan dicha lógica.

Por otro lado, Vygotsky (1978), establece dos niveles evolutivos: el real, el cual determina el desarrollo de las funciones mentales del niño como resultado de ciertos ciclos evolutivos; y el potencial, el cual implica el proceso de desarrollo que está mediatizado por el lenguaje a través de la cultura.

Vygotsky (1978) plantea que el desarrollo cognitivo inicia antes de que el niño sea escolarizado, menciona que previo a llegar a esa educación formal, los niños ya han tenido algún tipo de aproximación, por ejemplo, antes de estudiar la aritmética, ya ha tenido algún tipo de acercamiento con cantidades, dado que los niños asimilan fundamentos científicos en la escuela, pero en la experiencia inicial que vive también asimila otro tipo de conocimientos sobre su entorno.

A partir de lo anterior, es así como este autor relaciona el aprendizaje con el desarrollo desde los primeros días de vida del niño. Resalta que los niños presentan diferente desarrollo cognitivo de acuerdo con su edad cronológica y la capacidad de llevar a cabo una actividad de manera independiente, destacando así el concepto de zona de desarrollo próximo. El autor refiere que el desarrollo real del niño sería aquello que revela la resolución independiente de un problema, por ende, permite evidenciar la maduración en algunas funciones. El desarrollo próximo define aquellas funciones que no han madurado y por ello requiere apoyo.

En esta medida, se evidencia que la mayoría de los participantes presentan un desarrollo potencial altamente significativo, puesto que requieren de la supervisión o guía de un tercero para resolver un problema, por lo tanto, puede inferirse que algunas funciones cognitivas en los participantes no han madurado y por ello los niños requieren apoyo, cobrando importancia el término andamiaje, el cual refiere a el apoyo temporal que se le brinda al niño hasta que logre llevar a cabo la actividad por sí mismo.

Es preciso resaltar que los participantes presentan un desempeño bajo en procesos cognitivos como memoria verbal, lenguaje, funciones ejecutivas y habilidades metalingüísticas, puede decirse que la alteración en dichos procesos pueden ser los factores más relevantes e influyentes en las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo.

Así mismo, se evidencia que el desarrollo cognitivo se da de forma progresiva, y que algunas funciones psicológicas están asociadas y dependen del estado de algunos órganos del cuerpo como la visión, es preciso resaltar que para el presente estudio no se descartó que los participantes no presentaran este tipo de afectaciones, por lo tanto, es una limitante no haber realizado valoraciones oftalmológicas u optómetras, audiometrías, coeficiente intelectual, entre otras, puesto que, aunque el desarrollo cognitivo y afectivo es continuo, el presentar dificultades sensoriales, discapacidad cognitiva, e incluso privación del contexto educativo, son factores altamente influyentes dentro del desarrollo.

En consecuencia, a nivel afectivo, Piaget (1991, p. 11), plantea que se ha observado un equilibrio en los sentimientos que aumenta con la edad, es decir, que es progresivo, así como el desarrollo cognitivo, enfatiza que las relaciones sociales “obedecen a una ley de estabilización gradual”. Además, plantea que, en la etapa de la infancia intermedia y tardía, es decir, entre los siete a once o doce años, en el componente afectivo “el sistema de coordinaciones sociales e individuales engendra una moral de cooperación y de autonomía personal”.

La afectividad cobra gran relevancia, puesto que de alguna manera estimula el desarrollo cognitivo; además, si se parte del hecho de que el desarrollo afectivo es gradual, se espera que entre más grande el individuo mayor sentimientos morales, de reglas y otros que se adoptan, específicamente la honestidad, la cual surge del respeto, acuerdos y cooperación que establecen los niños.

En referencia con el sistema de valores que los niños crean, se espera que prime el deber sobre el deseo, aspecto que se evidencia en cuatro de los participantes, sin embargo, se encuentra que en los participantes más pequeños prima el deseo sobre el deber, lo que permite poner de manifiesto lo propuesto por la teoría piagetiana.

Así mismo, el desarrollo de las habilidades emocionales o socio afectivas influyen significativamente en el proceso de aprendizaje; puesto que es una estructura que complementa el desarrollo cognitivo, de tal forma que, puede ser comprendida como la fuerza que impulsa a que se generen nuevos aprendizajes (Piaget, 1991).

Algunos estudios ponen en evidencia que las dificultades a nivel emocional pueden influir significativamente en el desempeño escolar. Investigaciones como la de Bravo, Naissir, Contreras y Moreno (2015), sugieren que el 60% de los participantes, los cuales presentaban problemas a nivel emocional, presentaban de igual manera un bajo rendimiento académico, de ahí que se plantee una correlación entre estas dos variables (bajo rendimiento escolar y problemas emocionales).

Por su parte, a nivel emocional, la mayoría de los participantes expresan sentimientos de inseguridad que pueden afectar su autoestima y/o autoconcepto. En algunos de ellos se encuentran dificultades a nivel relacional y de comunicación dentro del contexto familiar, así como intolerancia a la frustración y dificultades para lograr la regulación emocional. También se encuentra un aparente maltrato físico en uno de los casos.

El desarrollo psicoafectivo y/o emocional, durante la infancia, está relacionada con el juego, tomando como principal referente teórico a Elkonin (1980), quien plantea que el juego se desarrolla en la edad escolar y alcanza su máximo nivel en la segunda mitad de dicho periodo de vida. Elkonin resalta los aportes de diversos autores, dando una estructura a dicho desarrollo, permitiendo describir cómo se presenta cada etapa durante la infancia.

Vygotsky (1978) también aporta dentro de esta temática, refiriendo que la influencia del juego en el desarrollo es enorme, debido a que la situación imaginaria de un juego puede enseñar al niño a guiar su conducta, no solo a través de la percepción, sino también por medio del significado que se le atribuye.

Cabe resaltar que para Vygotsky (1978), el juego es un instrumento que promueve el desarrollo del niño, facilitando el desarrollo de funciones como la atención o la memoria, no obstante, en los participantes se evidencia que, aunque presentan desarrollo del juego, en su mayoría, los procesos psicológicos básicos de atención y memoria se ven comprometidos según el desempeño.

Así mismo, aunque investigaciones demuestran como el juego influye de manera significativa en el desempeño académico, los hallazgos muestran que, aunque los participantes presentan buen desarrollo del juego, su desempeño académico no es el mejor. Otras investigaciones sugieren que cuando se promueve el juego de roles, se obtiene como resultado una mejora significativa en el desempeño, por lo tanto, este aspecto resulta altamente importante para un plan de prevención en dificultades de aprendizaje. Es preciso mencionar que, dentro de la creación de una situación imaginaria, se manifiesta las limitaciones situacionales, donde el niño tiende a transformar una situación de su cotidianidad, es por esto que el niño tiende a hacer lo que más le apetece, aspecto que se evidencia en el niño que asume el rol de un ganadero sin que se le indique, resaltando que el niño vive en la zona rural de Villavicencio: el llano colombiano. Partiendo de este caso, aunque el juego plantea ciertas demandas que deben evitar el impulso, se evidencia que el niño no lo logra, puesto que no actúa de forma contraria a lo que desea actuar, por ende, en este niño no se evidencia cierto autocontrol, sin embargo, en los demás participantes si se evidencia, aspecto que es de suma importancia para el desarrollo de la actividad voluntaria.

La asunción de reglas implícitas en el juego de roles permite preparar al niño para respetar reglas en el juego de mesa y grupal, las cuales son más explícitas y arbitrarias y que le exigen un mayor nivel de autorregulación, lo que desarrolla a un más su actividad voluntaria, que es necesaria para lograr la estabilidad de la atención y los procesos actitudinales necesarios para la vida escolar durante la escuela primaria.

Es preciso resaltar que entre mayor actividad voluntaria, reflexiva y comunicativa mayor serán las bases o habilidades previas para la adquisición de conocimientos escolares y el fortalecimiento cognitivo; así mismo, enriquece al niño en la esfera afectivo-emocional al regular su comportamiento y sus emociones durante el juego, de esta manera, posteriormente podrá trasladar este tipo de conductas reguladas a actividades de la vida diaria y diferentes retos del desarrollo psicoafectivo.

En el juego de reglas, cuatro participantes cumplen con las características establecidas para esta etapa, los dos participantes restantes no lo logran el objetivo del juego. De esta manera, cuatro de los niños logran asumir las reglas dadas en el juego. Se evidencia que se respeta el punto de vista del otro, aceptación y cumplimiento a las reglas dadas, comunicación con el otro, relaciones positivas con sus pares, desarrollo de la capacidad de razonamiento, desarrollo del lenguaje, desarrollo de memoria, respetar turnos y normas. Es decir, que dichos participantes deben tener un desarrollo cognitivo, afectivo y social, sin embargo, los hallazgos muestran que no es así, dado a que los niños presentan dificultades tanto a nivel cognitivo como emocional.

Por otro lado, se evidencia que, aunque la teoría propone que los niños más pequeños son quienes desacatan las reglas con mayor facilidad, los hallazgos muestran que los participantes pequeños, aunque no conocen el juego, se limitan al cumplimiento de las reglas, lo que permite inferir, según Elkonin (1980), cierta preparación para la escolarización.

En los juegos grupales, cuatro de los participantes cumplen con las características establecidas para esta etapa y dos de ellos no logran el objetivo del juego. De esta manera, cuatro de los niños logran asumir un lugar dentro del juego, memorizan las instrucciones, regulan sus emociones y algunos asumen una posición de liderazgo. También se evidencia que los participantes buscan la socialización con sus pares, desarrollo de habilidades, destrezas, imaginación, creatividad, expresión de emociones y sentimientos.

Es así, como a partir de la aplicación del protocolo del juego, se encuentra que: los participantes que cursan grado primero se encuentran en la etapa de la "inteligencia intuitiva", debido a que los niños muestran sentimientos espontáneos y su relación social aún esta sumisa al adulto; por su parte, los participantes que cursan tercero y cuarto de primaria, se ubican en la etapa de "las operaciones intelectuales concretas", donde el inicio de la lógica se hace manifiesto, así como los sentimientos sociales de cooperación, aspecto que es evidente en el juego grupal.

No obstante, el proceso de asimilación progresivo se presenta de forma diferente en cada participante, resaltando que dicho término refiere a la forma como se acomoda el medio externo. De esta manera, se encuentra que en los participantes de grado primero no se evidencia la

colaboración dentro del juego grupal, aunque interactúan, no se ayudan mutuamente; por su parte, en los participantes más grandes, se evidencia mayor concentración y colaboración, sin embargo, en algunos de ellos, se evidencia que asumen un rol más pasivo, de esta manera, se evidencia mayor determinación en los participantes de cuarto grado, donde discuten, comprenden, justifican y argumentan su posición o punto de vista y la de otros.

Cabe resaltar que, a nivel social, tres de los participantes logran tomar una buena actitud hacia los juegos reglados, es decir, respetan las reglas y las siguen, y específicamente en uno de ellos se evidencia un significado competitivo. Por otro lado, se halla que tres de los participantes continúan presentando conductas impulsivas, aún cuando se espera que para esta etapa deje de manifestarse.

En el juego manipulativo, los seis participantes cumplen con las características establecidas para esta etapa. Los participantes logran jugar con los objetos facilitados dando a conocer actitudes positivas. Se evidencia que según la edad de cada uno, selecciona el juguete de interés. De igual forma se evidencio que en el desarrollo del juego manipulativo los niños no tuvieron ninguna dificultad al desarrollarlo, evidenciando de esta forma buena motricidad fina, coordinación y diferenciación básica de formas y colores. Resaltando de esta forma sus habilidades manipulativas.

Es preciso mencionar que tanto el interés como las habilidades de los participantes son más complejos de acuerdo con su edad, es así como se observa lo planteado por Elkonin (1978) con respecto a que el juego implica las fases del desarrollo, puesto que conforme aumenta la edad del niño, el nivel del desarrollo del juego también aumenta, siendo lo más relevante "la actitud del niño ante el papel que representa".

En el juego simbólico, se evidencia que los participantes logran de forma autónoma lo esperado para esta etapa, puesto que llevan a cabo ciertas acciones sin necesidad de que el objeto que tienen en mente esté presente, es decir, lo sustituyen. Además, se evidencia la capacidad de imitar situaciones de la vida real. Evidenciando de esta forma expresión de sentimientos y la activación de habilidades y competencias socioemocionales, lo que aporta grandes beneficios en el proceso madurativo de los niños.

En el juego protagonizado, cuatro de los participantes logran cumplir con las características de lo esperado para esta etapa, estableciendo relaciones mediante sus acciones con el entorno, se evidencia así mismo la cooperación y ayuda mutua, así mismo, se debe resaltar que el carácter de relación social del juego implica que los participantes deban interpretar roles, papeles que le son dados por la cultura a través del adulto. Dos de los participantes se mostraron apáticos, tímidos e incómodos, expresándose poco, por lo tanto, los dos niños no desempeñan el rol que se le asigna.

Para Elkonin (1980) las relaciones que se establecen durante el juego protagonizado son fundamentales, puesto que permite la mediación entre la acción y el objeto. Para esta etapa el niño representa un rol de adulto, reconstruyendo relaciones sociales ya existentes, incidiendo significativamente la realidad del contexto.

En el juego de roles, los participantes logran dar muestra de las características que se espera para esta etapa, de tal manera que los niños logran sostener el personaje asignado. Se evidencia que se realizan las acciones con y sin los implementos logrando de crear situaciones imaginarias, manifestando creatividad, la capacidad para resolver las dificultades, habilidades corporales, verbales y sociales.

De igual manera, se puede decir que, de alguna forma, los participantes hacen evidente el respeto por la opinión del otro, intercambio de experiencias e ideas, comunicación fluida, desarrollo de valores como la (generosidad, solidaridad, responsabilidad), compromisos y confianza en sí mismos.

De acuerdo con González y Solovieva (2017), el juego grupal permite que el niño desarrolle su componente psicológico, mejorando así su expresión oral (expresión de necesidades y preguntas), responder a preguntas de manera más acertada, iniciar y mantener conversaciones y requerir menos apoyo para la ejecución de ciertas actividades. Aspecto que es evidente en los participantes que no logran cumplir con lo esperado para la etapa del juego grupal.

Por último, es importante resaltar que a pesar de la heterogeneidad de los datos sociodemográficos de los participantes no hay diferencias significativas con respecto al sexo, no obstante, se encuentra que si hay mayor desarrollo cognitivo de acuerdo a la edad del participante. El acceso según la ubicación de la vivienda (zona rural o urbana) es determinante, factor que incide en su calidad de vida.

Por otro lado, también se encuentra como factor determinante la escolaridad y oportunidades de quienes acompañan al niño en su proceso escolar, puesto que lo mencionado anteriormente implica lo que Vygotsky llama zona de desarrollo próximo y andamiaje, en el que un "experto" acompaña al niño en su proceso hasta que logre realizarlo por sí mismo. De este modo, se encuentra que el acompañamiento varía en gran medida a las oportunidades y/o acceso escolar de los padres del participante.

Conclusiones

Para iniciar, cabe resaltar que fue de gran relevancia aplicar la prueba de neuropsicopedagogía Evalúa 0, 3 y 4 debido a que este instrumento de evaluación permitió identificar de manera puntual, y desde la parte neuropsicopedagógica, los factores que inciden en la dificultad específica del aprendizaje que presenta cada uno de los participantes en cuanto al desarrollo de sus procesos cognitivos (atención, memoria, lenguaje, funciones ejecutivas y otros procesos), lo que a su vez permitió comprender y percibir las dificultades presentadas desde una visión diferente.

Es así como se puede decir que en su mayoría, los participantes presentan un desempeño bajo en las actividades que propone el instrumento de evaluación, lo que permite caracterizar el desarrollo cognitivo de los participantes con un promedio bajo comparado con los estándares esperados para su edad cronológica y el grado escolar que cursan, especialmente en los participantes que cursan primero de primaria, a los cuales se les debió aplicar el evalúa 0, es decir, el instrumento diseñado para el grado escolar de transición.

En cuanto a las habilidades escolares, los participantes presentan dificultad en la comprensión, exactitud y velocidad lectora, la ortografía fonética y reglada, la expresión escrita y en su mayoría, de forma general, a lo que concierne al aprendizaje matemático: reconocimiento de números, secuencias, operaciones matemáticas básicas, comprensión de problemas matemáticos, entre otros.

En vista de que el desempeño es bajo en procesos cognitivos como memoria verbal, lenguaje, funciones ejecutivas y habilidades metalingüísticas, se infiere que la alteración en dichos procesos pueden ser los factores más relevantes e influyentes en las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo.

Dentro del ámbito psicoafectivo, los participantes experimentan sentimientos de inseguridad que pueden afectar su autoestima y/o auto concepto. En algunos de ellos se encuentra dificultades a nivel relacional y de comunicación dentro del contexto familiar, así como intolerancia a la frustración y dificultades para lograr la regulación emocional. También se encontró un aparente maltrato físico en uno de los casos y en la mayoría de ellos se evidencia vínculos afectivos disfuncionales, comunicación no asertiva, y a dificultades con respecto al acompañamiento escolar, aspectos que pueden influir significativamente con el proceso de aprendizaje de los participantes.

Con respecto al desarrollo del juego, de los seis participantes, dos de ellos no cumplen con la etapa del juego protagonizado, roles, reglas y grupal, lo cual puede estar asociado a su desarrollo cognitivo y/o edad cronológica, debido a que los participantes que no tienen desarrolladas dichas etapas son los participantes que cursan primero y tercero de primaria.

Por otro lado, es preciso mencionar que tanto el interés como las habilidades de los participantes son más complejos de acuerdo con su edad, es así como se observa lo planteado por Elkonin (1978) con respecto a que el juego implica las fases del desarrollo, puesto que conforme aumenta la edad del niño, el nivel del desarrollo del juego también aumenta, siendo lo más relevante "la actitud del niño ante el papel que representa".

De acuerdo con Vygotsky (1978), el juego es un instrumento que promueve el desarrollo del niño, facilitando el desarrollo de funciones como la atención o la memoria. No obstante, en los participantes se evidencia que, aunque presentan desarrollo del juego, en su mayoría, los procesos psicológicos básicos de atención y memoria se ven comprometidos según el desempeño obtenido.

Es preciso resaltar que entre mayor actividad voluntaria, reflexiva y comunicativa, mayor serán las bases o habilidades previas para la adquisición de conocimientos escolares y el fortalecimiento cognitivo; así mismo, enriquece al niño en la esfera afectivo-emocional al regular su comportamiento y sus emociones durante el juego. De esta manera, posteriormente podrá trasladar este tipo de conductas reguladas a actividades de la vida diaria y diferentes retos del desarrollo psicoafectivo, por lo cual se puede decir que el desarrollo del juego influye significativamente en el desarrollo cognitivo y psicoafectivo, sin embargo, dicha hipótesis no aplica para todos los participantes, debido a que algunos de ellos presentan buen desarrollo del juego y manifiestan dificultades en el desarrollo cognitivo y psicoafectivo.

Es importante tener en cuenta que, a pesar de la heterogeneidad en los datos sociodemográficos de los participantes, se encuentra que no hay diferencias significativas con respecto al sexo de los participantes; por su parte, si se evidencia mayor desarrollo cognitivo en cuanto a la edad de los niños.

Por otro lado, se evidencia como la ubicación de la vivienda y estrato socioeconómico de la misma incide de forma significativa en el acceso a servicios públicos o privados y en el propio estado de la vivienda, aspecto que puede incidir en la calidad de vida del participante y podría afectar de alguna manera el acceso a material para búsqueda de tareas y estimulación de su desarrollo.

El acompañamiento escolar está viéndose afectado de alguna manera, puesto que no hay hábitos de estudio o rutinas que lo favorezcan, sin embargo, se hace énfasis en que se encuentra, de alguna manera, lo que Vygotsky y seguidores llama zona de desarrollo próximo y andamiaje, donde un "experto" acompaña al niño en su proceso hasta que logre realizarlo por sí mismo. No obstante, dicho acompañamiento puede verse afectado por el acceso a la educación que han tenido los miembros de la familia, lo que afecta significativamente la calidad del acompañamiento.

Finalmente, se halla que, en la zona rural, los juegos de mesa no son tan conocidos o comunes como en la zona urbana, sin embargo, esto no influye significativamente en el desempeño del participante en cuanto a los juegos de reglas. Tampoco puede inferirse cambios significativos con respecto al sector educativo en cuanto a los contenidos esperados para cada grado escolar, no obstante, si difiere en cuanto al calendario o afectación por paros académicos, lo que fue determinante en el acceso a la población.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Azcoaga, J. (1997). Neurofisiología del aprendizaje. En Jornada de Actualización en Neuropsicología. Conferencia organizada por Biblioteca Adina Rosario, Argentina. Recuperado de <http://www.adinarosario.com/fotos/biblioteca/neuapr15f.pdf>
- Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C., y Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en Psicología*, 23(1), 103-113. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Leslie_Bravo.pdf
- Elkonin, D. B. (1980). El desarrollo del juego en edad preescolar. En *Psicología del juego*. (pp. 88-120). Madrid, España: Visor Libros.
- Fonseca, G. Rodríguez, L. y Parra, J. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 21(2), 41-58. doi: 10.17151/hpsal.2016.21.2.4
- García, M., Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2015). El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares. *Cultura y Educación*, 25(2), 183-198. doi: <https://doi.org/10.1174/113564013806631255>
- González-Moreno, C., y Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *Revista Psicología*, 9(2), 80-99. doi: <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.6>
- Llanos Díaz, S. (2006). Objetivo 1: Definir el concepto de dificultades de aprendizaje. En: *Dificultades de Aprendizaje* (pp. 8-29). Centro de Estudios Sociales y Publicaciones. Recuperado de http://www.cesip.org.pe/sites/default/files/27dificultades_de_aprendizaje.pdf
- Lores, I., Calzadilla, O., Hernández, I., Noguera, K., y Díaz, F. (2014). La ayuda logopédica a niños con manifestaciones de dislexia y disgrafía. *Correo Científico Médico*, 18(1), 1-7. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100004
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2010). Acerca del desarrollo humano. En *Desarrollo humano* (pp. 2-51). México D. F.: Mc Graw Hill.
- Piaget, J. (1991). El desarrollo mental del niño. En *Seis estudios de psicología* (pp. 11-96). Barcelona, España: Editorial Labor S. A.
- Santrock, J. (2006). La perspectiva del desarrollo vital. En *Psicología del desarrollo. El ciclo vital* (pp. 4-69). Madrid, España: Mc Graw Hill.

Torres Morillo, M., Figueroa, N., y García, M. (2013). Interdependencia del desarrollo cognitivo y afectivo. Aproximaciones desde la epistemología genética para la educación inicial. *Revista de Pedagogía*, 34-35(95-96), 59- 87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65932613002>

Vygotsky, L. (1978). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123-140). Barcelona, España: Crítica.

Vygotsky, L. (1978). El papel del juego en el desarrollo del niño. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 141-158). Barcelona, España: Crítica.

Artículo de investigación

Resiliencia y constructos personales de victimización en individuos vulnerados por el conflicto armado

Resilience and personal constructions in individual victims in the armed conflict

Recibido: 30 de agosto de 2017 / Aceptado: 9 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Lozano Montilla, D. A., Parra Giraldo, M., y Uribe Ortiz, D. V. (2019). Resiliencia y constructos personales de victimización en individuos vulnerados por el conflicto armado. *Poiésis*, (37), 65-84. DOI: 10.21501/16920945.3339

Dahyana Andrea Lozano Montilla^{*}, Mateo Parra Giraldo^{**}
Daniela Victoria Uribe Ortiz^{***}

Resumen

El presente trabajo investigativo parte de la postura de que ahondar sobre el conflicto armado y sus efectos en la población colombiana, es referirse a un tema que durante años ha evolucionado en diferentes periodos trascendentales generando diversas posturas, pero que indudablemente solo se puede describir de manera particular por quien ha vivido el rigor de la lucha por el poder económico y político, teniendo en cuenta esto, se desarrolla un estudio mediante un paradigma explicativo e interpretativo que contempla una metodología mixta, dirigida a indagar la relación entre el nivel de resiliencia y los constructos personales de aquellos individuos vulnerados por el conflicto armado, evidenciándose una disonancia entre el análisis de los resultados, al hallarse habilidades resilientes en los sujetos desde lo cuantitativo, las cuales no estaban representadas, desde un foco cualitativo, en el discurso de la mayoría de individuos, pues su subjetividad refería constructos poco ligados a la resiliencia. En tanto, se devela la relevancia de ejecutar acciones no solo inclinadas en hacer una reparación desde lo legal, sino que traigan a colación las significaciones individuales de las víctimas, para que estas puedan trascender y superar las secuelas que dificultan el desarrollo en las dimensiones psicológicas, sociales y emocionales que de alguna manera prolongan el flagelo y perpetúan el asistencialismo.

^{*} Estudiante décimo semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad San Buenaventura Medellín extensión Ibagué. Contacto: dahyana.lozano@tau.usbmed.edu.co

^{**} Psicólogo. Maestrando en Territorio, conflicto y cultura. Docente Universidad San Buenaventura Medellín extensión Ibagué. Ibagué, Colombia. Contacto: mapargiraldo@gmail.com

^{***} Estudiante décimo semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad San Buenaventura Medellín extensión Ibagué. Contacto: daniela.uribe@tau.usbmed.edu.co

Palabras clave:

Conflicto armado; Constructos personales; Resiliencia; Víctimas.

Abstract

This paper is part of an effort to try to go deeper into the armed conflict and its effect on the Colombian people, it refers to a topic that has evolved into transcendental periods creating diverse postures that can only be described by those who have lived the political and economic struggle. Taking this perspective into account, this study was carried out under an explanatory and interpretative paradigm using a mixed methodology looking to analyze the relationship between the level of resilience and the personal construction of those individuals victims of the armed conflict, displaying a dissonance between the result analysis of the results in finding the resilient abilities in subjects using a quantitative perspective, since their subjectivity referred constructions that were not very resilient. Therefore, there is the relevance of carrying out actions not only meant to repair from a legal perspective but that bring meaning to individual victims so that they may transcend and overcome the aftermath that hinder the development of psychological, social and emotional dimensions that in some way or another elongate the pain and extend assistance.

Keywords:

Armed conflict; Personal constructs; Resilience; Victims.

Introducción

El conflicto armado ha sido un tema que durante muchos años ha incidido en la generación de violencia en el territorio colombiano, puesto que a lo largo del siglo XX y en lo que va corrido de este, se han cometido un sin número de actos que atentan y vulneran los derechos humanos directa o indirectamente de los colombianos, registrándose estadísticamente en la actualidad según la Red Nacional de Información (RNI) (2016) que en el país existen 8´040.748 víctimas del conflicto armado, en donde 2´268.064 han sido niños menores de 18 años y 4´897.231 son hombres y mujeres mayores de 18 años; cabe resaltar que en el departamento del Tolima se encuentran reconocidas hasta el corte de 1 de mayo del 2016, 181.047 víctimas de las cuales 70.193 se encuentran situadas geográficamente en la ciudad de Ibagué. Esta población vulnerada conforme a lo señalado por García (2012) ha sido categorizada por el Estado como “víctimas” en la Ley 1448 de 2011, donde específicamente el artículo 3º de la ley en mención, define dicha categorización como “aquellas personas que individual y colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno”, a su vez busca una política de estado que tenga como objetivo brindar asistencia, atención, protección y reparación integral de derechos.

De acuerdo con lo anterior, la complejidad de esta condición y su dilatación con el transcurrir de los años según Chica (2007) ha requerido la participación y mediación del gobierno colombiano, así como el apoyo de instituciones a nivel nacional e internacional con el propósito de llevar a cabo procesos que garanticen la justicia, la verdad y la reparación de los derechos humanos de personas vulneradas por el conflicto armado, lo anterior desde una perspectiva de marco legal. Desde el ámbito psicológico es posible afirmar que el aspecto jurídico cumple un papel fundamental, sin embargo, existen otras dimensiones relevantes que desde el área de salud mental aportan a la comprensión integral de los sujetos quienes han sido vulnerados por el conflicto armado, desde esta arista es posible llegar a analizar la subjetividad del individuo, es por esto, que el tema en mención se convierte en una problemática social debido a que las personas que no logran adaptarse al entorno, tienen secuelas que dificultan su desarrollo en las dimensiones psicológicas, sociales, emocionales y a su vez prolongan el flagelo, puesto que dificultades como estas posiblemente promueven y perpetúan el asistencialismo en esta población, lo que conlleva quizá a posturas a partir de las cuales se generan hábitos de pasividad en términos de los recursos del Estado recibidos durante largos periodos de tiempo en aras de mitigar su vulnerabilidad, sin considerar los demás ámbitos mencionados así como la capacidad de empoderamiento de aquellos sujetos afectados.

Conforme a esto, académicamente se devela la importancia y el impacto de ejecutar investigaciones de esta índole puesto que anteriormente se han materializado indagaciones relacionadas con individuos vulnerados por el conflicto armado desde el panorama de resiliencia, no obstante, omitiendo la contemplación de la realidad vista desde la formación de constructos, esto es, desde

posturas subjetivas o construcciones personales de la experiencia. Por tanto, esta investigación relaciona cómo las personas que han sido etiquetadas como víctimas por el ente legal, internalizan o no dicha categorización y de qué manera esta victimización influye en el nivel de resiliencia del individuo, en la creación de constructos a partir de su experiencia y en la manera de percibir la realidad, así como en la capacidad para hacer frente a las situaciones dadas en su diario vivir.

La posibilidad de indagación y desarrollo de un tópico a la vez tan sensible como apremiante en el contexto nacional, se autoriza por el estado histórico, social y transformacional del conflicto armado interno, el cual ha tenido variaciones que le han posibilitado extenderse considerablemente a lo largo del país, pues su evolución ha germinado a raíz de distintos factores, entre ellos según el informe ¡Basta Ya! del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013) la “persistencia del problema agrario, la irrupción del narcotráfico, las limitaciones y posibilidades de la participación política, las influencias y presiones del contexto internacional y la fragmentación institucional y territorial del estado” (p. 111), agregando las recientes transformaciones dadas a partir del proceso de diálogo de paz.

El Centro Nacional de Memoria Histórica señala que el conflicto armado en Colombia se desarrolló en cuatro periodos decisivos que enmarcan dicha problemática: el primero de ellos transcurre en el lapso de 1958 a 1982, en el que el foco del conflicto se cimienta por la lucha bipartidista entre liberales y conservadores, quienes ejercían una disputa por el dominio político perpetuando vejámenes, masacres, crímenes sexuales y rituales, matizados por la época de la violencia tras el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán en 1948, dando pie a un clima de indignación que desembocaría en la consolidación de grupos subversivos, entre ellos, el Ejército Nacional de Liberación (ELN) 1962, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) 1965 y el Ejército Popular de Liberación (EPL) en el año de 1967.

Seguido, se da la expansión guerrillera, políticas de paz y eclosión paramilitar entre los años 1982–1996, periodo durante el cual Belisario Betancur dio paso al diálogo y proceso de paz con las guerrillas, consolidándose la Unión Patriótica, partido que posibilitaría la participación de sujetos pertenecientes a las filas de las FARC en el ámbito político legal, por lo que se genera el escepticismo alrededor de las elites imperantes en ese momento, quienes posteriormente son la génesis del paramilitarismo imperante en adelante, dando cuenta del exterminio de dicho grupo naciente.

Pese a lo anterior, el tiempo transcurrido entre 1996 – 2005 fue considerado como el momento de la tragedia humana, pues “la guerra alcanzó su máxima expresión, extensión y niveles de victimización” (CNMH, 2013, p. 156), debido a la disputa originada por “ las tierras, el territorio y el poder local” (CNMH, 2013, p. 156), dando como resultado que la violencia se apoderara de la mayor parte del territorio colombiano, convirtiéndose las masacres y el desplazamiento forzado en actos tan comunes y diarios que arremetían contra cualquier sujeto vulnerable ante estos. Ya para los años comprendidos entre 2005 – 2012, se desmovilizan –polémicamente- las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) durante el mandato de Álvaro Uribe Vélez, quien tras dos mandatos es relevado por el actual presidente de Colombia Juan Manuel Santos, quien, con una nueva organización gubernamental y opuesta a la anterior, reanuda las conversaciones con la guerrilla de las FARC-EP.

Es debido indicar que existen diversos tipos de opiniones que oscilan desde el escepticismo hasta credibilidad de que, sí se puede llegar a la paz, esa tan anhelada por millones de personas que indirecta o directamente han sido afectadas por esta lucha incesante de intereses ideológicos, lucrativos y de dominio (CNMH, 2013).

Cabe resaltar que diversas investigaciones sobre el conflicto armado y su relación con las secuelas en los actores implicados, subrayan de manera directa el papel de la resiliencia en el proceso elaborativo posterior a los eventos, dando cuenta de la trascendencia que tiene la resiliencia en personas que han sido vulneradas por dicho conflicto a nivel Colombia, sin embargo, poca o nula ha sido la exploración llevada a cabo alrededor de los constructos personales desde el matiz teórico propuesto por George Kelly. De acuerdo con esto, en los últimos tres años se han realizado investigaciones que han dado una importancia significativa a la resiliencia, sin embargo con metodologías diferentes, pues bien, la investigación más reciente realizada por Hewitt et al., 2016 tuvo como objetivo determinar la presencia de variables como afectaciones psicológicas, estrategias de afrontamiento y niveles de resiliencia, esto, con la participación de adultos expuestos al conflicto armado quienes posibilitaron establecer la importancia que tiene la atención psicológica, la intervención en crisis y la atención terapéutica especializada.

Precedente a dicha investigación, la visión de Comins-Mingol (2015) parte de una analogía filosófica contemporánea del cuidar, teniendo como referencia un paradigma constructivista que da cuenta del potencial de la praxis del velar por otro como fuerza autopoiética, siendo que las relaciones interpersonales resignifican y a su vez, construyen resiliencia en los cuidadores. Ahora bien, el propósito de este último, no se aleja de lo pretendido por Torres Gómez (2013) en su investigación, pues buscó proponer la configuración de consultoría en un contexto psicosociojurídico con familias vulneradas, esto, a partir de la exploración tanto de los conocimientos y valores que compartían los individuos en un determinado contexto espacial y temporal, así como la realidad presente en la institución que recibe situaciones particulares y los sistemas familiares que acuden en busca de ayuda psicosocial y jurídica para afrontar desde sus recursividades y resiliencia los episodios de sufrimiento y dolor.

Por su parte, Latorre (2010; 2011) pretendió interpretar y validar cada una de las experiencias de los sujetos víctimas del conflicto armado en el departamento del Magdalena, de tal manera que visibilizó las categorías de resiliencia tanto externas como internas a partir de la resignificación de la memoria y su materialización, llegando a la conclusión de lo oportuno que es dicha investigación al momento de resarcir a las víctimas y resignificar su dolor, pues la catarsis dada a partir de la narración encamina al sujeto a querer transformarse a sí mismo y a su entorno fomentando la fuerza de la resiliencia para la liberación personal y social.

Visto así, histórica y académicamente, se evidencia un patrón de acontecimientos que atentan contra la dignidad de sujetos que padecen y padecieron los rigores de una guerra por el poder, la cual implicó la ejecución de continuos aniquilamientos no solamente de la existencia humana sino de lo construido a lo largo de cada historia familiar e individual, abatiendo esperanzas, afectos e ilusiones, circunstancia que manifestaría el proceso de victimización descrito por Pearson (2007)

citado en (Unidad para la Atención y Reparación Integral a Víctimas (UARIV), 2014) como “todas aquellas condiciones, situaciones, factores o circunstancias (económicas, políticas, sociales, psicológicas, biológicas) que causan una interrupción en la vida de alguien y que dan lugar a sufrimiento” (p. 23).

Lo anterior incurre en la atención que el gobierno brinda en la actualidad a través de programas de asistencia, reparación integral y restablecimiento de derechos a los sujetos afectados por el conflicto armado interno (Unidad para la Atención y Reparación Integral a Víctimas (UARIV), 2014). Sin embargo, independientemente de que se lleve a cabalidad o no las garantías brindadas por el estado, el sujeto posee la capacidad de tomar decisiones frente a la vida, por ende, es protagonista de optar si se queda en la categoría de víctima o por el contrario hace una transformación de vida que mitigue la marca de vulnerabilidad, que muchas veces puede estar adscrita por la misma persona.

En este sentido, la reparación debe ir acompañada de una abstracción intrínseca que posibilite la apertura a nuevos esquemas cognitivos permitiendo a los sujetos vulnerados mantenerse en una categoría de víctima desde una posición legal, mas no como una condición individual que limite su desarrollo, encaminado esto a la internalización de capacidades que favorezcan el afrontamiento de cada una de las situaciones adversas experimentadas durante la conflagración. Una de estas aptitudes hace referencia a la resiliencia, la cual según Manciaux (2002) proporciona el rompimiento del paradigma causa-efecto vinculado a ambientes que desencadenan inminentes riesgos y contrario a esto, la elección de construir una vida acaparada de visiones positivas frente al infortunio. Así mismo, ha sido descrita por Cyrulnik (2002) desde dos componentes, el primero de ellos hace alusión a “la capacidad de resistir a la destrucción en circunstancias difíciles, es decir, la capacidad de proteger su propia integridad física, biológica, psicológica y la segunda, a (...) la capacidad de construir una vida positiva a pesar de circunstancias difíciles” (p. 108), constatando que no todas las personas limitan su existencia a situaciones que han causado sufrimiento, sino que como lo refiere Cyrulnik (2003) “desarrollan un antídoto: la resiliencia” (p. 4); no obstante, el propósito de la resiliencia está enmarcado no solo en encarar los incidentes sino también en tomar lo positivo de ello, es decir, aprendiendo de la experiencia donde esta acarrea éxitos o fracasos que pueden ser analizados para mejorarlos o perpetuarlos.

En la resiliencia median elementos o características del individuo que mitigan las secuelas producidas por ambientes o situaciones estresantes, esto enmarcado a partir de factores cognitivos, emocionales y personales, tales como sentido del humor, empatía, autoestima alta, desenvolvimiento social, autonomía, emprendimiento, claridad en objetivos y metas, resolución de problemas y un coeficiente intelectual acorde a su etapa evolutiva (García-Vesga y Domínguez de la Ossa, 2012, p. 67).

La capacidad de los individuos, mediada por estos elementos, se transversaliza al tiempo a razón de la relación que tienen los hechos llamados “objetivos” con el significado otorgado a los mismos, trátase de eventos significativamente traumáticos o de asimilación cotidiana. De manera que la resiliencia y su construcción entorno a lo que significa ser una víctima de la guerra, requiere

de un abordaje de la subjetividad “como dinámica constituyente [donde] el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal” (Zemelman, 2010, p. 357). La estructura social implicada, se conforma en el trámite de los sujetos en cada temporalidad y espacio, en los cuales construye significados personales de las relaciones recíprocas y por eso, cada realidad de un individuo reviste “significados diferentes según los sujetos, ya que pueden tener sentido para unos pero no para otros, ello debido a que pueden representar espacios para sus despliegues, a la vez que no serlo para otros sujetos” (Zemelman, 2010, p. 357) y desde allí determinar su potencial personal.

Ahora bien, que los sujetos vulnerados por el conflicto armado potencialicen o no su capacidad de resiliencia es un hecho que posiblemente partiría de la manera en cómo este concibe su realidad y qué tan dispuesto está a transformarla siendo que las percepciones no son estáticas, por lo cual, constantemente se pueden generar cuestionamientos que posibiliten una reconstrucción de la coyuntura actual del sujeto; por consiguiente, el individuo es el responsable de las interpretaciones de los hechos, pues estos últimos no son determinantes, entonces es el ser humano quien posee la esencia para su futuro. Lo anterior, subyace con lo referenciado por George Kelly (1955) sobre los constructos personales, teoría a través de la cual señala que cada sujeto crea una percepción de la realidad global y parcial del entorno en el que se halla inmerso, asumiendo “que las vicisitudes de la vida no imprimen su peculiar significado en nuestras mentes; más bien, nosotros mismos hemos de idear una forma de darle sentido” (p. 225), lo que genera un postulado básico que sostiene que las personas se comportan de manera predictiva realizando anticipaciones acordes a las regularidades percibidas, restaurando las proposiciones de los corolarios hilados por el autor previamente mencionado, estructurados en once.

El primero de estos, denominado corolario de construcción designa la forma en que la persona anticipa los sucesos basados en lo vivenciado preliminarmente, esto implica que el ahora tiende a ser comparado con los acontecimientos sucedidos en el pasado, discriminando las similitudes y diferencias que el individuo abstrae de lo ocurrido. El segundo, llamado corolario de individualidad, refiere que cada ser humano construye su realidad de forma singular, por tanto, difiere de la otra persona aun habiendo experimentado el mismo hecho. Seguido, se describe el corolario de organización, en donde la noción central radica en que cada uno de estos se encuentra proporcionalmente adherido, pese a esto, es la estructura jerárquica la que brinda relevancia al significado dado a los acontecimientos. El corolario de dicotomía, por su parte resalta la tendencia a un pensamiento absolutista sin dar campo al relativismo, es decir, vetando las posibilidades (Marredo y Vargas, 2010).

Seguidamente, se plantean el corolario de elección y el corolario de rango, donde el primero de ellos guarda relación con el mencionado anteriormente pues aquí el sujeto opta por uno de los dos polos esbozados en la dicotomía, inclinándose por aquel que mayor valoración adjudica; mientras el corolario de rango o también nominado de ámbito, dirige al individuo a ocuparse de los elementos que a su conveniencia permitan comprender acontecimientos, en otras palabras, tomando solo los elementos que lo benefician. De igual forma se propone el corolario de experiencia donde lo

sucedido se ratifica o no, a través de lo consolidado durante lo experimentado construyendo aprendizaje, no obstante, este no guarda correlación con lo propuesto por las teorías de condicionamiento estímulo- respuesta. Así mismo, este cambio de aprendizaje partiría según el corolario de modulación, de aquella permeabilidad para modificar constructos ya edificados teniendo en cuenta la flexibilidad o radicalismo cognitivo del sujeto, cabe precisar que “las personas que organizan su sistema de constructos a partir de unas pocas dimensiones superordenadas sumamente impermeables tienen dificultades para reorganizar el sistema, incluso ante la evidencia de su invalidación” (Botella y Feixas, 1998, p. 45)

Seguido el corolario de fragmentación toma una postura de imparcialidad lo que desentraña la radicalización de posturas, pues plantea que una persona en su interacción con el entorno puede acaparar sistemas de constructos opuestos entre sí (Moreno-Jiménez, 1985). En este punto se hace posible dar cuenta del corolario antagónico de individualidad, es decir, el de comunalidad, que en efecto, corrobora el hecho de que dos sujetos que comparten un mismo ambiente tengan una percepción similar, mas no igual; finalmente, el onceavo corolario, de socialidad, evidencia que en reiteradas ocasiones un individuo puede ejercer una influencia marcada sobre otra, incidiendo en la construcción que la última haga acerca de las personas como de la experiencia de estas, lo cual permitirá una predicción de la conducta de los demás, desempeñando un rol social e interpersonal (Marredo y Vargas, 2010).

Por lo visto, la psicología de los constructos personales de George Kelly conglomerada en una definición cada uno de los postulados descritos con anterioridad, esto al mencionar que dicha psicología hace referencia a la forma de construir el mundo que “permite a las personas trazar un rumbo para su conducta, formulado de manera explícita o representado de manera implícita, expresado verbalmente, totalmente inarticulado, coherente con otras conductas o incongruente con ellas, razonado intelectualmente o percibido orgánicamente” (Kelly, 1963, como se citó en Feist, 2007, p. 539); por tanto un constructo personal está ligado a la capacidad de distinguir las similitudes y desavenencias entre las personas u objetos.

Metodología

La presente investigación se considera dentro de un modelo mixto, al partir de elementos de los paradigmas explicativos e interpretativos según las fases de recolección, sistematización y análisis de la información. De tal manera, se hizo uso de un diseño transformativo secuencial, ya que si bien incluye dos etapas de recolección de los datos (cualitativa-cuantitativa), en el caso particular se tomó la fase inicial como cuantitativa, con respecto a la aplicación del instrumento sobre resiliencia para proceder a la fase cualitativa de análisis del discurso a partir de la teoría de constructos personales, así, “los resultados de las etapas cuantitativa y cualitativa son integrados durante la interpretación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista, 2010, p. 569).

Paralelamente, el muestreo empleado fue de tipo mixto no probabilístico, para las dos etapas de la investigación, debido a que desde la fase cuantitativa es un “diseño de estudio que requiere no tanto una “representatividad” de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista, 2010, p. 176); y desde el marco cualitativo permite ahondar en casos de mayor significación en la recolección y análisis de los datos.

Por ende, se llevó a cabo la aplicación de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) en su adaptación peruana por Novella en el año 2002, la cual evaluó el nivel de resiliencia en adolescentes y adultos haciendo uso de una escala tipo Likert con 25 ítems divididos en dimensiones como la ecuanimidad, sentirse bien solo, confianza en sí mismo, perseverancia y satisfacción, a su vez indagando 2 factores denominados competencia personal y aceptación de uno mismo y de la vida. Para su calificación se tuvo en cuenta un valor que indicara el grado de conformidad, representado de 1 a 7, siendo 1 señal de máximo desacuerdo mientras 7 indicador del límite de acuerdo; de esta manera, se estimó un periodo de aplicación de 25 a 30 minutos (Wagnild y Young, 1993, pp. 5-7).

Una vez aplicada la escala cuantitativa, se sistematizaron los resultados en el Programa Estadístico SPSS, lo que permitió la reducción de la muestra para la aplicación de una entrevista semiestructurada a aquellos sujetos que puntuaron en los límites de la escala, en otras palabras, que los resultados evidenciaron alta, media y baja resiliencia, en aras de identificar la forma y el contenido de los constructos personales sobre la condición de ser sujetos vulnerados por el conflicto armado, puesto que ésta devela el verdadero significado de la experiencia vivenciada por el mismo; es debido precisar que la entrevista se construyó con base a los resultados obtenidos a través de la escala aplicada preliminarmente, siendo que dio indicios para el posterior análisis de la relación entre el nivel de resiliencia y los constructos personales de los individuos partícipes de la investigación.

Resultados

La población muestra, estuvo conformada por 25 personas afectadas por el conflicto armado colombiano quienes se encuentran en diversas etapas de desarrollo, pues sus edades oscilan entre 21 años y 70 años, con un promedio de edad de 39 años (= 38,84) y una moda de 22. El 92% concierne a género femenino mientras, el 8% restante al género masculino. En relación con el grado de escolaridad, se evidenció que el 24% de los participantes culminó básica primaria o en su defecto, solo una parte de ésta, el 12 % de la población finiquitó básica secundaria y análogamente, otro 12% no finalizó dicho ciclo académico; de igual modo, las personas que concluyeron el bachiller académico, corresponden a un 24% del total de los partícipes de la investigación, cabe señalar que

solo un 4% refiere tener un nivel técnico en educación formal. Lo anterior, refleja el nivel de acceso a los diferentes entes educativos, siendo que los porcentajes con mayor preponderancia se hallan en básica primaria y secundaria mientras que la minoría ha cursado estudios superiores.

De igual modo, los resultados obtenidos permiten inferir que del 100% de la población participante, el 96% pertenece al nivel socioeconómico uno (1) mientras que un 4% restante, corresponde a una estratificación dos (2), situación similar a lo sucedido con la variable del grupo étnico al que pertenecen, pues el 96% indicó ser mestizo y solo un 4% forma parte de la comunidad afrodescendiente. En relación con el estado civil los resultados permiten inferir que el 52% de la población se encuentra conviviendo en unión libre, el 20% manifiesta haberse separado de su pareja, el 16% encontrarse soltero, el 8% estar casado y un 4% enviudó.

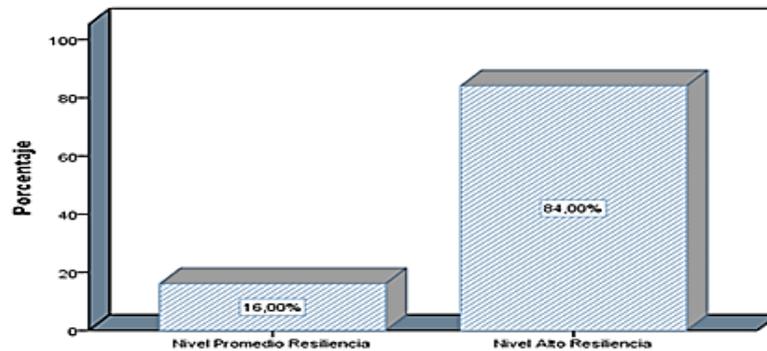
Ahora bien, pese a que se realizaron alianzas con instituciones como la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) sección Tolima, así como con las mesas municipal y departamental de víctimas, con el propósito de contar con heterogeneidad de hechos victimizantes, finalmente se determinó que la población más próxima y accesible para trabajar, eran personas en situación de desplazamiento forzado, esto, teniendo en cuenta que el 100% de los encuestados se encuentra categorizados desde la Ley 1448 de 2011 en el hecho en mención (ver tabla 1); una realidad percibida, es que del total de los partícipes de la investigación, solo el 16% ha recibido asistencia psicológica en algún momento de su vida posterior a la experiencia con el conflicto armado.

Tabla 1.
Categorización de la población según hecho victimizante

HECHO VICTIMIZANTE					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	DESPLAZAMIENTO FORZADO	25	100,0	100,0	100,0

La Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) empleada para determinar el nivel de resiliencia en sujetos adultos, reveló a partir de su aplicación, que el 84% de las personas manifiestan un nivel alto y el 16 % nivel promedio de la variable resiliencia; es debido precisar que, durante el análisis de datos, no se identificaron sujetos con niveles por debajo de la media (Ver figura 1). Teniendo en cuenta las cinco (5) categorías inmersas en la Escala, se halló que la población se encuentra dividida de manera similar en lo que respecta al nivel promedio y nivel alto, en cuatro (4) de cinco (5) categorías. En la primera categoría denominada Ecuanimidad, el 52% de los sujetos registró un nivel alto, entre tanto el 48% puntuó un nivel promedio, esto, denota una perspectiva equilibrada de la propia vida y experiencias, llevando a tomar los devenires con serenidad y moderando su forma de afrontar la adversidad. De otro lado, el porcentaje hallado en el factor de perseverancia permite referir que en la población existe una persistencia ante los percances, experimentando un fuerte deseo de logro que lleva al desarrollo de autodisciplina, esto inferido de los porcentajes, pues el 88% alude a un alto nivel de perseverancia y el 12% a un nivel promedio (Ver figura 1).

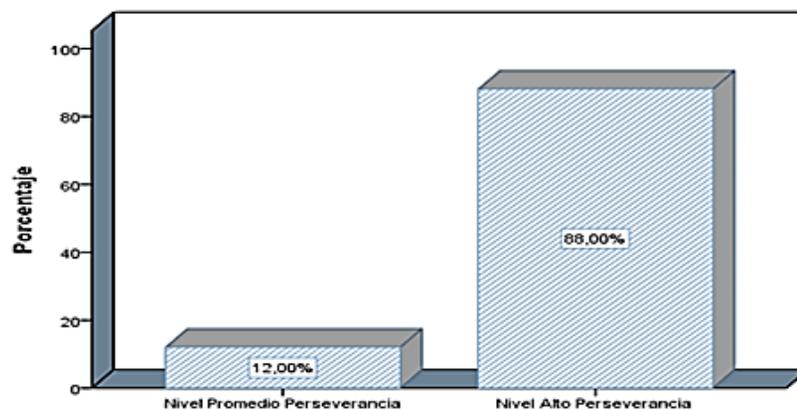
Figura 1. Nivel de resiliencia de los participantes según la Escala Wagnild y Young



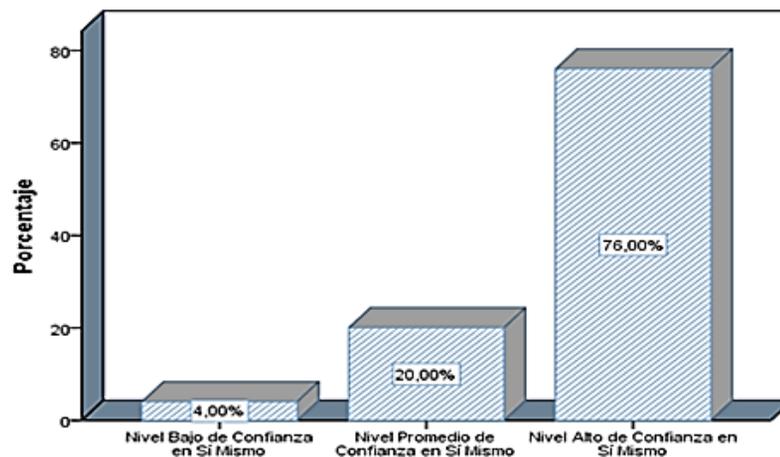
Fuente: elaboración propia

La confianza en sí mismo equivale al tercer factor de la escala, destaca la habilidad que tienen los individuos para creer y formar una visión positiva de sus capacidades, argumentando con convicción criterios guiados al cumplimiento de sus metas, no obstante, a partir del análisis ésta es la única categoría en la que se presenta un nivel bajo, representado en 4% (ver figura 2); sin embargo, es preciso resaltar que el 76% y el 20% significan un alto y promedio nivel de confianza de sí mismo respectivamente de la población. Por otro lado, la satisfacción personal, cuarta categoría, comprende cómo el sujeto da significación a la vida y a través de este valor asignado, trasciende las dificultades, en tanto, en la población evaluada se denota un nivel del 64% y 36% de satisfacción personal, equivalente a un nivel alto y promedio de esta condición. Finalmente, el factor de sentirse bien solo tuvo una estimación de 68% para un alto nivel y 32% para individuos en promedio, es decir, la consciencia de que se es único e importante, evitando la generación de vínculos de dependencia emocional con otros individuos.

Figura 2. Nivel de perseverancia de los participantes (variable con la puntuación más significativa)



Fuente: elaboración propia

Figura 3. Nivel de confianza en sí mismo de los participantes (única variable en la que aparece nivel bajo)

Fuente: elaboración propia

Conforme al análisis de la aplicación de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, se da inicio a la segunda fase metodológica de la investigación, dirigida a identificar los constructos de victimización internalizados por aquellas personas que padecieron el flagelo del conflicto armado, teniendo como referencia las puntuaciones dicotómicas del test, en este caso nivel de resiliencia alta y promedio, para determinar los sujetos idóneos a entrevistar y así cumplir con el objetivo en mención; cabe señalar que se tomó como muestra a cuatro individuos, denominados sujeto 1 y sujeto 2 para calificaciones con un nivel alto, mientras que los sujetos 3 y 4 para calificaciones promedio. De acuerdo a esto, en el discurso de los sujetos se denotaron los corolarios definidos a continuación.

Colorario de construcción

El corolario de construcción se evidenció en el sujeto 1 ya que se refleja en su discurso una percepción de vida antes y después de la experiencia directa con el conflicto armado colombiano, al manifestar “Vivir rico (...) en una piecita con sus hijas, trabajando en la finca”, sin embargo, actualmente su concepto de vivir bien está relacionado con “no recibir amenazas (...) y vivir tranquila”, pues en este sentido, ante cualquier situación amenazante, el sujeto va adoptar conductas evitativas con el propósito de mantener esa representación de “vida tranquila”, desencadenada por lo experimentado; de igual modo, se refleja en los constructos del sujeto 2 al manifestar que precedente a la amenaza, su vida era más estable pues “tenía un trabajo en la finca de donde sacaba la comidita, vivíamos ahí sin preocupaciones (...) y ahora nos toca más duro para conseguir la plata del diario”.

Por otro lado, los sujetos 3 y 4 permiten evidenciar que se pueden hacer construcciones de vida poco ligadas al pasado y más bien, centradas en mejorar el presente para que este incida positivamente en su futuro. Esto, inferido a partir de dos apreciaciones realizadas por los sujetos, la primera

de ellas, aludida por el sujeto 4 “desde el momento en que me desplazaron supe que tendría que volver a empezar, sin esperar nada de nadie” y la segunda, mencionada por el sujeto 3 “nunca he dejado tocar fondo, siempre he luchado, aunque me ha tocado duro”.

Corolario de individualidad

En este corolario es posible hacer un contraste entre las formas de victimización a las que estuvieron expuestos los sujetos 1, 3 y 4, puesto que los tres fueron amenazados de forma verbal por grupos subversivos para abandonar de manera inmediata su lugar de residencia por dos razones precisas, la primera de ellas, tener hijos vinculados a las fuerzas militares legales y la segunda, debido al carácter como lo refiere el sujeto 1 “me sacaron por mi mal genio (...) y no dejarme de nadie”; pese a existir dicha convergencia, la manera en que conciben su individualidad como sujetos afectados por el conflicto difiere en cada uno de ellos, pues el sujeto 1 (quien puntuó un nivel alto de resiliencia) siente y cree ser víctima decretando cierta obligación al gobierno, quince años después del suceso, sobre su manutención al señalar que “aquí estoy esperando a que me den ayudas para la generación de ingresos”, convicción totalmente diferente a lo expresado por los sujetos 3 y 4 (individuos con nivel de resiliencia promedio), quienes consideran que fueron víctimas en el pasado pero ahora esa tipificación solo hace alusión a un marco legal, situación que puede estar ligada al hecho de no estar en búsqueda de bonificaciones dadas por entes gubernamentales, indicando tener las capacidades para salir adelante por sí mismas.

Corolario de comunalidad

A diferencia del corolario de individualidad, el corolario de comunalidad está basado en la similitud de las construcciones a partir de la experiencia. En este sentido, los cuatro (4) sujetos han forjado una significación de la sociedad, englobada en prejuicios y formas de discriminación, referentes al hecho ser víctimas, pues aluden a situaciones como “la gente lo mira a uno con indiferencia (...) a toda hora lo llevan en la mala”, “la demora era que uno decía que era desplazado y lo rechazaban porque pensaban que lo iban a robar” o “uno le miraba en la cara el desprecio cuando le decía que había sido sacado de la finca por la guerrilla”.

De otro lado, identificarse con otros individuos al compartir una experiencia de vida similar, podría estar netamente relacionado con el corolario en mención, pues los sujetos buscaron asentamientos en pro de alcanzar un bien en común, el cual era encontrar un refugio para iniciar nuevamente una vida fuera del contexto al que pertenecieron en algún momento, pues como lo refieren, “habían más de 400 familias de Bogotá, Cali, Cúcuta, todos víctimas (...) llegamos a Villa del Sol¹ a invadir un terreno para dormir así fuera en cambuches”.

¹ Barrio ubicado en zona vulnerable de la ciudad de Ibagué, con presencia además de personas en situación de desplazamiento forzado, de grupos subversivos relacionados con guerrillas, paramilitares y bandas criminales.

Corolario de fragmentación

En el discurso del sujeto 2 es posible vislumbrar la presencia del corolario de fragmentación debido a que existe una disminución de credibilidad en los procesos de las autoridades, pues tienen la idea de que no atienden a los llamados oportunamente al ser personas con poco recursos económicos, sin embargo y contrario a su poca confianza, demandan una obligación que les permita como sujetos vulnerados suplir necesidades tal como lo afirma en diálogo la entrevistada “necesito tener la ayuda que vengo buscando desde hace seis meses (...) ya me han dado un proyecto de generación de ingresos”, por tanto es evidente la coexistencia de dos representaciones incompatibles hacia una organización.

Conclusiones

A lo largo del presente artículo se ha estudiado la posibilidad de identificar la relación existente entre el nivel de resiliencia y los constructos personales de victimización en individuos vulnerados por el conflicto armado, en donde, luego de hacer el análisis cuantitativo y cualitativo de las dos variables en mención, es posible dar cuenta de que pese a los sujetos haber obtenido un nivel alto o promedio en la escala de resiliencia, no determina la presencia en el discurso de constructos acordes a los resultados, pues los sujetos que puntuaron un nivel alto de resiliencia, evidencian esquemas cognitivos enlazados con dificultades para superar y a su vez, afrontar las secuelas dejadas por la exposición directa al conflicto armado colombiano, señalando a terceros como responsables de la calidad de vida. No obstante, quienes puntuaron en promedio reflejaron contar con estrategias de afrontamiento² y de resiliencia mucho más estructuradas que los de ponderación alta.

La construcción de lo que implica la realidad bélica, no necesariamente caduca para los sujetos que ahora se encuentran en otro contexto social, está marcada por el significado, pues “conocer corresponde a existir, y el significado es el modo en el que existir se vuelve aprehensible” (Guidano, 1994, p. 51), es decir, por la organización personal e intersubjetiva de los hechos acontecidos y que siguen ejerciendo algún tipo de relación cognitivo-afectiva con cada individuo. De esta manera, no se niega de entrada el asunto del sufrimiento por un pasado hostil que sigue teniendo presencia en la cognición, pero cuando se habla de constructos, se alude a la trascendencia de las meras situaciones fácticas o descriptivas del hecho victimizante para pasar a la interpretación del significado y por consiguiente a la construcción que hace cada sujeto del conflicto, más allá de las posibles similitudes de los contextos de guerra.

² Como se ha dicho, si bien es posible que la resiliencia no sea en el caso mencionado una cualidad cabalmente presente en los sujetos, pueden existir estrategias que funcionalmente se dirigen en ellos a no sustraerse por completo a las condiciones adversas, en el sentido de (Lazarus y Folkman, 1984), se trataría de esfuerzos cognitivo-conductuales desarrollados para el manejo de demandas internas y externas que exceden a la capacidad del individuo.

Pues bien, son diversas las asociaciones que podrían crearse en torno a dicha situación, sin embargo desde la postura de Cyrulnik (2002) la resiliencia se presenta desde dos situaciones concretas, en primera instancia se da para resistir desde lo biopsicológico a una condición agobiante, en tanto, desde la variable tiempo, esta se produciría en el momento en que ocurre el hecho; contrario a ello, la segunda describe como las personas cimientan una nueva vida desde un matiz positivo a pesar de acontecer una circunstancia abrumadora, por consiguiente, ésta podría ser la razón por la cual estaría dada la disonancia entre los individuos con un nivel alto y promedio de resiliencia y sus constructos personales de victimización, siendo que pudieron desarrollar la resiliencia en un momento específico o tomar lo sucedido como fuente de aprendizaje para desarrollar capacidades que les posibilitaran alcanzar un futuro menos desesperanzador de aquel que llegaron a dimensionar a partir de la experiencia con el conflicto armado.

Lo anterior es el reflejo de un estudio que parte de lo objetivo y lo subjetivo, esto al intentar medir una capacidad intrínseca del ser humano a través de una escala que si bien tiene un alto nivel de confiabilidad y validez, no proporciona como resultado una verdad absoluta ya que obvia variables psicológicas al limitar las opciones de respuesta con una tendencia a ponderar de manera estándar el sentir del individuo, hecho contrario a lo que sucede cuando la persona narra desde las construcciones de vida, ya que da cuenta del significado individual otorgado a las experiencias y de alguna manera a las aptitudes internas, las cuales no tienden a ser de fácil interpretación pero demuestran la realidad vivida por quien relata, lo anterior podría estar hilado a lo que Zemelman (2010) denomina subjetividad constituyente, descrita como aquella que no es “operativa por reducciones al plano de las variables psicológicas” (p. 358) tal como lo hace un instrumento psicométrico.

Si bien hay una cuestión de aprendizaje en los individuos ante hechos traumáticos en lo que compete al conflicto armado, no es sinónimo de que las personas hayan resarcido su dolor y dejado de identificarse y sentirse víctimas pues su relato permite identificar constructos personales de victimización asociados a una serie de corolarios desde la teoría de Kelly (1955), específicamente de construcción, individualidad, comunalidad y fragmentación, donde el primero en mención “da la posibilidad de seleccionar los acontecimientos (...); un ser humano dedicado a observar su presente en su pasado y su futuro en su presente” (p. 264) reflejando así la percepción de vida que tienen los sujetos antes y después de la experiencia directa con la lucha de poderes políticos y económicos por la que ha atravesado el país, pues el ahora está constituido por una marca imborrable que los lleva a comprender el futuro desde dos instancias incompatibles, por un lado, una que proyecta un futuro desesperanzador con una atadura del ayer difícil de desasir sumergiéndolos en un círculo que limita las posibilidades de avanzar, mientras que por otro, concibe el presente como una oportunidad de empezar haciendo nuevas memorias y viendo en cada acontecimiento una posibilidad, pues no se sienten víctimas de la vida sino seres humanos que reconstruyen diariamente a partir de lo que desean interpretar de la existencia.

Ahora, el corolario previamente referido estaría vinculado al corolario de individualidad donde es el ser humano quien crea una concepción subjetiva de la realidad según Kelly (1955), siendo estos los que evidencian en mayor medida la existencia de resiliencia en cada discurso de los sujetos pues abarcan aquellos esquemas que han estructurado con base en lo vivido y que tienden

a tornase diferentes pese haber padecido un suceso en el cual convergen eventos, que arremeten contra los derechos de los implicados, lo que genera que que las personas vulneradas creen o no un estigma asociado a ser víctimas, lo que traería consigo que se prolongue dicha victimización propiciando problemáticas sociales como el asistencialismo, demandando toda la responsabilidad de reparación a los entes gubernamentales coartando el empoderamiento de cada individuo, llegando a considerarse un corolario transversal, pues la victimización trasciende a una categoría legal para ubicarse en la estructura fija del sujeto, o por el contrario es este quien toma un papel activo y la palabra víctima no es más que una construcción social y legal que permea dimensiones intrapersonales pero no las altera por lo que no influye en la expectativa de vida pretendida por el sujeto. Es debido precisar que solo el 16% de la población participante ha recibido asistencia psicológica en algún momento de vida posterior a la experiencia con el conflicto armado, es decir, no han obtenido ayuda profesional que posibilite hacer una resignificación de lo acontecido y de algún modo, aliviar el sufrimiento y dolor causado por lo vivido.

El individuo al ser un ente social se encuentra inmerso en sistemas con los cuales comparte características que adopta de acuerdo a la individualidad, sin embargo, existen peculiaridades, tal como lo señala Kelly (1955) en el corolario de comunalidad en donde “dos personas que han afrontado acontecimientos diferentes (...) pueden llegar a construcciones similares” (p. 275) hecho que concuerda con lo hallado, pues dentro de cada narración se evidenció un patrón de construcción enmarcado en supuestos de exclusión por parte de la sociedad a la que llegaron en búsqueda de reedificar en cierta medida una parte de lo que les fue despojado previamente, pues estos los vincula de manera directa o indirecta con el conflicto armado sin discriminar si fueron o no solo víctimas de una lucha por la supremacía del país. De acuerdo a las ponderaciones de la escala suministrada, un 4% de la población obtuvo un nivel bajo de confianza, resultado que genera una posible relación con el corolario subrayado, pues el hecho de tener una huella afectiva de los acontecimientos dados por la guerra podría implicar que a los individuos se les dificulte establecer vínculos de confianza con los otros, resultando complejo adaptarse a los nuevos lugares de reasentamiento, sin embargo, no se debe descartar la hipótesis de que antes de experimentar el suceso estresor esta hubiese estado baja.

Ahora bien, visto este corolario desde otra panorámica se devela una construcción comunal realizada por los individuos que pese a tener culturas, ideologías y provenir de territorios diferentes a causa de desplazamiento forzado, tuvieron un denominador común: rehacer en colectividad parte de lo que fue arrebatado de manera vehemente, por ende, dicho corolario se torna como un recurso propio de la resiliencia adoptada por individuos que tienen un asunto en común. La victimización se hace patente por la oportunidad de homogeneizarlo en aras de subjetivar su impresión personal como desplazados, esto es, de que más allá de la similitud de la experiencia por el componente beligerante macro, cada construcción representa una manera de asociar los acontecimientos más allá de si mismos o lo que es lo mismo, de los hechos “reales”. Como dice Kelly (1955): “Se construye la experiencia y no los acontecimientos” (p. 275), y esto repercute, aun así, en un precepto de comunión por la experiencia traumática que representa una cualidad con elementos resilientes.

Como se señaló preliminarmente en el apartado de resultados, se realizó una coalición con UARIV sección Tolima para ampliar el espectro de hechos victimizantes, pese a esto, no fue posible diversificar la muestra quedando el propósito en mención en una intención; considerando que el 100% de las personas participantes hacen parte de la cuantiosa cifra de individuos desplazados de manera forzada de su lugar de asentamiento desde una postura legal, pues yendo al trasfondo los sujetos sufrieron otra serie de aberraciones como masacres de familiares, violaciones y otras situaciones que tal vez solo queden en la memoria de ellos. Ahora bien, de acuerdo con lo referido por Pécaut (1999) en el desplazamiento forzado confluye una dinámica de polarización histórica suscitada por los grupos al margen de la ley a través de mecanismos de control hacia una determinada población infringiendo temor y a su vez, fragmentando los referentes simbólicos y tempo-territoriales de estos, que los lleva a sobrevivir y en su defecto adaptarse a las condiciones dadas por la conflagración, en tanto un día pueden esquematizar la realidad pero al siguiente deben deconstruirla en el afán de resistir, originando un recurso resiliente para afrontar las demandas.

Se devela la discontinuidad y ambivalencia de las creencias y sentimientos de estos hacia los entes gubernamentales, resaltando en ciertas ocasiones la negligencia en los procesos de reparación, pero después de todo delegando el mejoramiento de la calidad de vida. En este orden de ideas, el corolario de fragmentación no solo alude al proceso del desplazamiento forzado en la desterritorialización y la desobjetivación (Pécaut, 1999) que le precede, sino que se evidencia en la demanda asistencial que por un lado implica el descontento y las expectativas deficitarias frente a la ayuda, y por el otro, la asistencia parcial que de hecho se recibe bien o mal, para la satisfacción de necesidades básicas. En un plano más general, la fragmentación puede darse en los sujetos desde la compleja construcción de los hechos, los cuales, en intensidad y frecuencia, no permite una integración absoluta de la experiencia y por consiguiente determina una dificultad marcada y por supuesto, esperable, en cuanto a la unificación de preceptos morales, simbólicos y actividades de vida diaria.

En definitiva, el discurso no invalida de manera absoluta los resultados, pero se podría considerar la presencia de habilidades que abarca la resiliencia (ecuanimidad, perseverancia, confianza en sí mismo, satisfacción personal y sentirse bien solo) sin presentarse de manera exponencial una capacidad resiliente, entre otras cosas, por el hecho de ser producto de una guerra estratégicamente cruel que deja huellas difíciles de asumir desde cada posición particular y que por tanto infiere en la forma de construir un significado frente a ser o no una víctima. De hecho, es posible señalar que la disonancia entre la capacidad de resiliencia de los sujetos y los constructos personales de los mismos, podría estar dada por su experiencia actual en relación con la atención y reparación, a la cual tienen derecho por parte del estado, es decir, puede que dentro de las convicciones de adaptación de los sujetos vulnerados se haya instaurado la creencia de que cuentan con la capacidad de ser autónomos, emprendedores, de hacer frente a las dificultades, entre otras, sin embargo hallarse en un espacio como el dado en la ejecución de la investigación, hace de esto una oportunidad para que los individuos evoquen sus necesidades y por tanto, vean en los agentes propiciadores de dichos espacios una fuente de mediación para la obtención rápida

de las ayudas prometidas, revelando la suspicacia que mantienen respecto a las instituciones y organizaciones y por ende, su persistente apreciación de requerir la ayuda del otro para alcanzar una transformación auténtica de la experiencia de vida previa.

Se halla la necesidad de que las personas expuestas a experiencias complejas de afrontar sean reparadas no solamente desde un ámbito económico y legal, pues más allá de encontrar una estabilidad monetaria, se debe velar por la salud mental pues ésta es en última la que provee un plus al ser humano para que trascienda y se desenvuelva en un mundo de posibilidades; tal vez, lo mencionado sea una razón más por la cual exista una disimilitud entre el nivel de resiliencia y las construcciones de las víctimas, en donde, de acuerdo con la caracterización de la población no han recibido asistencia psicológica o aquella recibida se ha caracterizado por ser efímera imposibilitando que se pueda resignificar el dolor.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Botella, L., y Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Pro-Off Set.
- Chica, A. C. (2007). *Posición y papel de la Unión Europea frente a la Ley de Justicia y Paz y frente al actual proceso de Desarme, Desmovilización y Reinserción de los niños pertenecientes a los grupos armados al margen de la ley (Tesis de maestría)*. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis60.pdf>
- Comins-Mingol, I. (2015). De víctimas a sobrevivientes: la fuerza poética y resiliente del cuidar. *Convergencia*, 22(67). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000100002
- Cyrulnik, B. (2002). La resiliencia en el curso de las interacciones precoces. A. Delgado (Ed.), *Resiliencia: Desvictimizar la víctima* (pp. 33-55). Colombia: Editorial Feriva Ltda.

- Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas, volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Feist, J. (2007). *Teorías de la personalidad*. España: Mc Graw-Hill.
- García-Vesga, M. C., y Domínguez de la Ossa, E. (2012). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885001.pdf>
- García, Y. (2012). Las víctimas del conflicto armado en Colombia frente a la ley de víctimas y otros escenarios de construcción de memorias: una mirada desde Foucault. *Justicia Juris*, 8(2), 74-87. Recuperado de <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/945>
- Guidano, V. (1994). *El sí mismo en proceso*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hewitt, N., Guerrero, J., Juárez, F., Arturo, P., Romero, Y., Salgado, A., y Vargas, M. (2016). Afectaciones psicológicas, estrategias de afrontamiento y niveles de resiliencia de adultos expuestos al conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 125-140. doi: <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.49966>
- Kelly, G. (1955). Breve introducción a la teoría de constructos personales. En B. Maher, *Psicología de los Constructos Personales* (pp. 253-283). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kelly, G. (1955). Suicidio: el punto de vista de los constructos personales. En B. Maher, *Psicología de los Constructos Personales* (pp. 225-252). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Latorre, E. (2010). Memoria y resiliencia. Estudio de la memoria de las víctimas del conflicto armado en el departamento del Magdalena: presentificación, visibilización, catarsis y resiliencia. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 13(25), 95-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/876/87617271006.pdf>
- Latorre, E. (2011). Visibilización de la memoria de las víctimas de la violencia en el departamento del Magdalena: resiliencia para construir verdad jurídica. *Prolegómenos. Derechos y valores*, XIV(27), 199-212. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87619038014>
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). *El concepto de afrontamiento en estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Manciaux, M. (2002). La resiliencia: factores de riesgo y vulnerabilidad, factores de protección. En A. C. Delgado, *Resiliencia: desvictimizar a la víctima* (pp. 99-120). Colombia: Editorial Feriva Ltda.

- Marredo, J., y Vargas, M. (2010). La psicología de los constructos personales en el ámbito de la Rehabilitación Psicosocial. *Rehabilitación Psicosocial*, 7(1 y 2), 27-24.
- Moreno-Jiménez, B. (1985). La psicología de los constructos personales: historia, presupuestos y alcance de una teoría. *Estudios de Psicología*, 24(23), 58-65.
- Pécaut, D. (1999). Configuraciones del espacio, el tiempo y la subjetividad en un contexto de terror: el caso colombiano. *Revista Colombiana de Antropología*, (35), 8-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3164899>
- Red Nacional de Información (RNI) . (2016). Registro Único de Víctimas. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Torres Gómez, F. (2013). Intervención profesional desde la consultoría con enfoque resiliente en familias víctima del conflicto armado. *Tendencias y Retos*, 18(1), 33-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929402>
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a Víctimas (UARIV). (2014). Índice de riesgo de victimización. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/indice-de-riesgo-de-victimizacion/37339>
- Wagnild, G., y Young, H. (1993). Escala de Resiliencia (ER). Estados Unidos.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y Subjetividad: La problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 366-755. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>

COLABORADORES LOCALES

Revisión de tema

Enseñanza de las matemáticas a estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve

Teaching mathematics to students with a diagnosis of mild intellectual disability

Recibido: 5 de mayo de 2019 / Aceptado: 18 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

González Fontalvo, C. L., y Sánchez Moncayo, C. N. (2019). Enseñanza de las matemáticas a estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve. *Poiésis*, (37), 86-103. DOI: 10.21501/16920945.3331

Catherine Lizeth González Fontalvo*, Claudia Nayibe Sánchez Moncayo**

Resumen

El presente artículo parte del interés por conocer los ambientes de aprendizaje que se les brinda a los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve (DIL) para la enseñanza de las matemáticas, debido a que se ha tenido la idea de que no pueden adquirir aprendizajes académicos; por lo tanto, es necesario, la revisión y análisis de diferentes investigaciones para corroborar este supuesto que ha impedido que se desarrolle de manera pertinente unas estrategias que favorezcan el aprendizaje de habilidades para la vida; en este sentido, permite la reflexión de los docentes y directivos de las instituciones educativas frente a su quehacer pedagógico y hacia la construcción de un currículo pertinente, dinámico y flexible; entendiendo que las barreras de aprendizaje son dadas por el entorno y resaltando la legislación vigente, para garantizar el goce de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad y estos puedan estar inmersos en una cultura.

Palabras clave:

Discapacidad intelectual; Enseñanza de las matemáticas; Proceso de aprendizaje.

* Licenciada en educación preescolar. Docente, Hogar Infantil Ignacio Botero Posada. Medellín, Colombia.
Contacto: kathegonzalea@hotmail.com

** Magíster en Educación. Coordinadora de posgrados, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia.
Contacto: Claudia.sanchezmo@amigo.edu.co

Abstract

This article is based on the interest of knowing the learning environments that are offered to students with Mild Intellectual Disability (MID) in order to teach mathematics, because they have had the idea that they cannot acquire academic learning ; therefore, it is necessary, the review and analysis of different research to corroborate this assumption that has prevented the development of relevant strategies that favor the learning of life skills; in this sense, it allows the reflection of teachers and managers of educational institutions in the face of their pedagogical work and towards the construction of a relevant, dynamic, and flexible curriculum; understanding that learning barriers are given by the environment and highlighting current legislation to guarantee the enjoyment of the fundamental rights of people with disabilities and they may be immersed in a culture.

Keywords:

Intellectual disability; Mathematics education; Learning process.

Introducción

Las matemáticas dentro de los lineamientos curriculares son consideradas como un aprendizaje pedagógico que comprende un conjunto de competencias y conocimientos indispensables para la participación del ser humano en la sociedad; es por esto que se han establecido diferentes pruebas a nivel internacional que pretenden medir la calidad de los contenidos ofrecidos a los estudiantes y la metodología que utiliza el docente para su enseñanza. El Programa Internacional de Evaluación a Estudiantes (PISA) o el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMMS) muestran que los estudiantes han presentado bajos resultados en el área y con ello se abre una problemática que impone la necesidad de investigar sobre la calidad educativa que ofrecen los docentes de las escuelas colombianas (Vesga-Bravo y de Losada, 2008).

En cuanto a esta problemática que se da en estudiantes regulares para el aprendizaje de los conceptos matemáticos, es importante dar una mirada hacia las oportunidades de aprendizaje que reciben los estudiantes con necesidades educativas especiales, específicamente los que presentan un trastorno del neurodesarrollo como es el caso de la discapacidad intelectual, que se caracteriza por deficiencias en el funcionamiento intelectual como el razonamiento, la planificación, el pensamiento abstracto y el juicio, puesto que son procesos necesarios para la adquisición de cualquier aprendizaje académico. A pesar de que existe una fundamentación legal que busca la garantía de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad; existe un riesgo de exclusión por la calidad educativa que se les brinda, debido a las creencias de los docentes y a la falta de información frente a las rutas de intervención.

Este trastorno del neurodesarrollo está especificado en la escala de gravedad como leve, grave, moderada y profunda. (5ª edición de la American Psychiatric Association [DSM – 5], 2013) y plantea un desafío en los procesos educativos puesto que se hace necesaria la inclusión de un gran número de personas que padecen discapacidad intelectual; de acuerdo con Peredo Videá (2016) a nivel mundial se estima una población de 785 millones de personas que padecen algún tipo de discapacidad, de esta cifra el 10% se encuentra en la región de Latinoamérica y el Caribe y una gran parte de la población es menor de 14 años. En Colombia alrededor del 3% de la población total padece de alguna discapacidad, esto, de acuerdo con el Ministerio de Salud (2018) corresponde a un millón y medio de personas de las cuales 70.197 están diagnosticadas con trastornos mentales y del comportamiento. Estas cifras demuestran que es importante en el marco de la educación actual seguir los lineamientos legales y a su vez crear estrategias pedagógicas que sean inclusivas con la diversidad de discapacidades.

A través de los estudios, se constata que los estudiantes con diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve (DIL), pueden adquirir conocimientos académicos funcionales sin hacer mayores cambios curriculares (Pedraza Medina y Aclé Tomasini, 2009); lo que desafía a los docentes en la construcción de métodos variados de enseñanza, de tal manera que cuando los procesos

metodológicos no son los adecuados y no parten de las características funcionales de cada estudiante, surgen dificultades que intervienen en su capacidad de adaptación al ambiente, es decir, en su proceso de aprendizaje (Azcoaga, Derman y Iglesias, 1997).

Ante este panorama, este escrito tiene el propósito de presentar las diferentes estrategias, propuestas e intervenciones que se han generado para la enseñanza de las matemáticas a estudiantes con DIL basándose su perfil cognitivo, el soporte legal para su educación y la proyección curricular de las matemáticas y finalmente reflexionar sobre la significancia de consolidar currículos o actividades educativas adaptables a las necesidades de aprendizajes.

Marco teórico

Peredo Videa (2016) define la discapacidad intelectual como una afectación al desarrollo cognitivo y una dificultad para los procesos de aprendizaje, comunicación, autocuidado y relaciones interpersonales. Se considera que es una de las discapacidades más frecuentes y con mayor prevalencia en los niños causadas por factores externos (culturales, ambientales, familiares), por tanto, uno de los lugares donde es posible diagnosticarlo es la escuela cuando se asignan las tareas o se realizan actividades complejas.

Así mismo, esta discapacidad se puede definir a través de cuatro criterios; el primero es el psicológico, en el cual se evalúa su nivel con el cociente intelectual; el segundo es el criterio sociológico, en el que se evalúa la relación con su entorno social; el criterio biológico, en donde se evalúan los cambios fisiológicos que se perciben durante el desarrollo infantil; por último, el criterio pedagógico, en este se evalúa el proceso de aprendizaje. De acuerdo con el planteamiento anterior, la discapacidad intelectual es materia de estudio multidisciplinar, de tal forma que permite una visión holística que contribuyen en la definición de políticas públicas para su adaptación paulatina al medio social.

Estos criterios multidisciplinarios son base para la definición de las acciones pedagógicas especiales de las instituciones y la creación de actividades curriculares por parte de los docentes, quienes son los implicados en el desarrollo cognitivo de los niños. Los docentes en su rol de guía deben adquirir un compromiso con cada uno de los estudiantes y así, intervenir integralmente sobre algún estudiante que pueda presentar discapacidad. Si bien los profesionales en educación no son los adecuados para definir diagnósticos psicológicos en los niños, tienen la capacidad para observar los comportamientos cotidianos en el aula y determinar que existen algunas dificultades que deben ser atendidas.

La contribución del criterio pedagógico a los demás criterios se genera en el reconocimiento pragmático de la DI, de acuerdo con Peredo Videa (2016) tanto los test psicológicos que estiman el cociente intelectual de los individuos como las evaluaciones de las conductas adaptativas, pueden tener aspectos erróneos y no ser suficientes para determinar objetivamente el trastorno de discapacidad intelectual; por otro lado, algunas de estas herramientas de diagnóstico, se enfocan en

pocos de los diversos tipos de inteligencia que se han hallado en el ser humano a través de estudios neuropsicológicos, psicosociales y cognitivos. En este sentido, las evaluaciones de rendimiento en los objetivos curriculares que se realizan en las instituciones educativas son fundamentales en el diagnóstico de los procesos cognitivos a edades tempranas.

Una de las formas de diagnóstico de la DI en la escuela es la incapacidad de desarrollar habilidades en aritmética o matemáticas que se enseñan con base en currículos tradicionales. El profesor de matemáticas imparte conocimiento de razonamiento lógico y de mecanización de conceptos o números que resultan en la reproducción sistemática de conocimientos transmitidos. Si bien este modelo se ha perpetrado por años, no es adecuado en el proceso de inclusión de niños con discapacidad intelectual. Es por esto que desde el punto de vista de esta investigación, se hace necesario el enfoque constructivista, en el cual el aprendizaje se genera a partir del diálogo en donde prima la participación y la exposición de conocimientos previos que permiten el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; a diferencia, del modelo tradicional el constructivista se puede desarrollar en diferentes contextos y escenarios y se diversifica de acuerdo con las necesidades (Howard-Montaner, San Martín, Salas-Guzmán, Blanco-Vargas y Díaz-Cárcamo, 2018).

En la enseñanza de las matemáticas el enfoque constructivista puede proveer diferentes espacios de construcción colectiva del conocimiento sobre los números; de acuerdo con Howard-Montaner et al. (2018) esos espacios motivan a la exploración de ideas, generación de argumentos y poder de convicción que transite desde el aula hacia la cotidianidad. A pesar de que se ha demostrado que las personas que padecen DI tienen bajo potencial de aprendizaje matemático, los estudios recientes han tratado de controvertir esto con la generación de propuestas alternativas significativas.

Para el desarrollo de dichas propuestas alternativas es esencial la participación e intervención de los agentes e instituciones públicas que den los lineamientos de inclusión social no como una opción sino como un imperativo en el sistema de educación. A propósito de este tema, Howard Montaner et al. (2018) manifiestan que se debe consolidar un currículo nacional que consigne todas las competencias para el desarrollo de los ciudadanos que tenga una visión de sociedad inclusiva; dicho currículo debe propender por ser flexible, adecuado, pertinente y comprensivo.

Es aquí, donde el enfoque constructivista implica una enseñanza adaptativa con un currículo configurable a la diversidad de estudiantes que componen un aula y su proceso particular de aprendizaje; para ello se deben crear mecanismos que constantemente permitan los ajustes en cada una de las asignaturas:

Así, se constituye una herramienta pedagógica que permite equiparar las condiciones para que los estudiantes puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza-aprendizaje y, de este modo, contar con oportunidades para desarrollar su aprendizaje a partir de los principios del derecho, la igualdad y la equidad (Howard Montaner et al., 2018, p. 201).

Metodología

Para abordar las estrategias de intervención en la enseñanza de las matemáticas para una educación incluyente en los estudiantes con DI, se genera una investigación con un enfoque cualitativo, el cual permite interpretar y comprender los fenómenos sociales actuales, especialmente en el ámbito educativo. La herramienta de recolección de información es la investigación documental, de acuerdo con Morales (2003): “es un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema” (p. 1). En este sentido, la investigación documental de este texto se presenta como una revisión de la literatura sobre investigaciones que aborden el tema mencionado anteriormente.

La fuente de información de la revisión documental son textos escritos, específicamente artículos electrónicos contenidos en bases de datos bibliográficas virtuales, y en general cualquier tipo de investigación que provea información científica y verídica sobre el tema.

Para desarrollar la revisión documental se llevó a cabo un proceso de selección y delimitación del tema de acuerdo con el área de investigación; posteriormente se realiza la búsqueda en bases de datos teniendo en cuenta que son de principal relevancia las publicaciones que comprenden un periodo de diez años aproximadamente, para acudir a las investigaciones más recientes sobre el tema. Seguido de una organización de los datos de acuerdo con la estructura del texto para el logro de los objetivos. En la tabla 1 se presenta el protocolo de revisión documental que se desarrolló en la investigación.

Tabla 1
Protocolo de búsqueda de fuentes de información

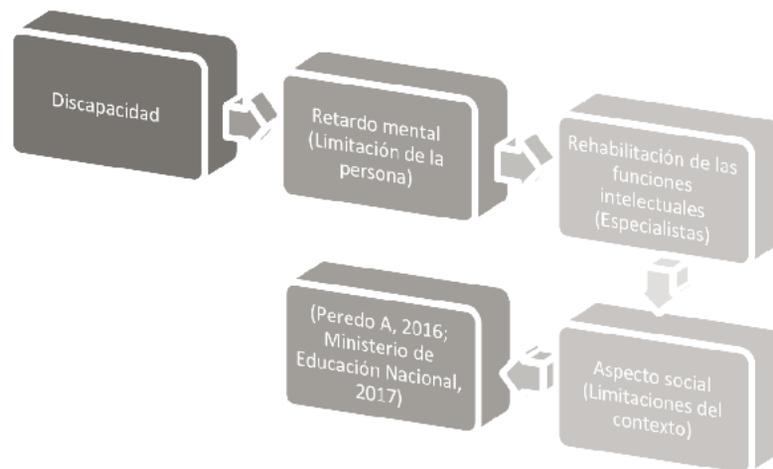
Protocolo de búsqueda de fuentes de información	
Idioma	Español
Período	2010-2019
Términos	Enseñanza de matemáticas a estudiantes con DI, Discapacidad intelectual leve, educación incluyente, educación a estudiantes con discapacidad.
Recursos de información	Bases de datos: EBSCO, Redalyc, Scielo, Dialnet Google académico
Criterios de inclusión	Investigaciones que aborden la discapacidad leve y la enseñanza de asignaturas en las instituciones
Criterios de exclusión	Investigaciones sobre otros tipos de discapacidad
Resultado	Se encuentran 13 artículos que cumplen con los criterios

Fuente: elaboración propia

Marco jurídico de la discapacidad en Colombia

A lo largo del tiempo, el concepto de discapacidad intelectual ha cambiado y ha dejado de concebirse como una enfermedad de la persona para convertirse en una barrera social, que interpone la participación de las personas en la sociedad; por lo tanto, es preciso diferenciar el concepto de discapacidad en la actualidad para entender las falencias que existen en el sistema educativo frente a la construcción de un currículo pertinente, dinámico y flexible; puesto que este trastorno es uno de los que tiene mayor prevalencia en el aula y comprende mayores dificultades de aprendizaje.

Figura 1. Discapacidad intelectual



Fuente: elaboración propia

Gracias a la investigación científica que posibilitó la evolución del concepto de discapacidad, es que en la actualidad se puede hablar desde la Ley 1346 (2009), para garantizar los derechos de las personas con discapacidad; entendiéndose por discriminación todas las barreras del entorno que impidan el goce de sus derechos, de esta manera, es indispensable la implementación de un diseño universal que incluyan entornos, programas y servicios que puedan utilizar todos los seres humanos sin distinción alguna.

La discapacidad intelectual en la actualidad se define como un trastorno del neurodesarrollo o trastorno del desarrollo intelectual como lo establece el CIE -11 que comienza en el periodo de desarrollo y se caracteriza por deficiencias en el funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico; los estudiantes que presentan este trastorno con un nivel leve de gravedad, presentan dificultades en el aprendizaje de aptitudes académicas relacionadas a la lecto escritura y el cálculo, debido a que existe una alteración del pensamiento abstracto, de la función ejecutiva y de la memoria a corto plazo, que mantiene un nivel concreto ante la solución de problemas cotidianos en comparación con los grupos de la misma edad; otra de las dificultades que presentan las personas con DIL se refiere al aprendizaje a partir de

la experiencia; es por esto que los conceptos matemáticos básicos que parten del contacto directo con el entorno, como la agrupación, la clasificación y el conteo, no se dan de la misma manera que en las personas que no presentan este diagnóstico, por lo tanto es indispensable el apoyo del docente para la adquisición de esas nociones básicas, generando estrategias pertinentes en el aula (DSM – 5, 2013; Azcoaga et al., 1997; Arias García y Prieto Vasallo, 2015).

De acuerdo con lo anterior, es necesario retomar el Decreto 366 (2009), que busca garantizar el servicio de apoyo pedagógico para los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, puesto que tienen derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación; a partir de éste decreto, la comunidad educativa debe cuestionarse acerca del cómo, dónde, porqué, con qué, para qué de la acción pedagógica (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2017). Del mismo modo, la Ley Estatutaria 1618 (2013), orienta hacia los derechos de las personas con discapacidad a través de medidas de inclusión y ajustes razonables rigiéndose por principios humanos de respeto, autonomía, igualdad, equidad, inclusión, aceptación a la diferencia, en pro de la participación de las personas con discapacidad en la sociedad; en este orden de ideas, la inclusión se refiere a un proceso constante que garantice unas prácticas educativas pertinentes que propicien la participación de cada estudiante a partir de sus capacidades y habilidades individuales. Así mismo, el Decreto 1421 (2017), reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad, presentando la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa en los niveles de preescolar, básica y media; este decreto busca romper con las barreras de aprendizaje creadas a partir del desconocimiento de las necesidades y requerimientos de los estudiantes con DIL y las creencias de los docentes frente a la discapacidad en general; lo que limita el quehacer docente y por ende no permite promover una educación de calidad (MEN, 2017).

Según los lineamientos curriculares de matemáticas y los estándares básicos planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el objetivo del área de matemáticas es la construcción de significados a través de símbolos, códigos y reglas que le permiten al ser humano estar inmerso en una cultura. Las competencias matemáticas que deben desarrollarse en las escuelas según el (MEN), son: pensamiento numérico, espacial, medicinal, aleatorio, variacional y lógico, los cuales inciden en el desarrollo de procesos esenciales como la resolución y planteamiento de problemas, razonamiento, comunicación, modelación y procedimientos (Villarreal Fernández, Mestre Gómez y Llanes Reyes, 2011).

Ahora bien, las matemáticas son un conjunto de acciones que inicia en la edad temprana y se da de manera informal a partir de las relaciones que establece el niño con su entorno, de tal manera que manipular diferentes elementos, compara los objetos, clasifica y agrupa, lo que le permite consolidar las nociones básicas para comprender el mundo, siendo estos los recurrentes para posteriores aprendizajes (Azcoaga et al., 1997).

Hacia la construcción de una enseñanza adaptativa e inclusiva

Las investigaciones que abordan específicamente la enseñanza adaptativa de la asignatura de matemáticas en estudiantes con DI son pocas, pero proyectan una alternativa educativa tanto en Colombia como en toda Latinoamérica. En términos generales cada país cuenta con un marco institucional que obliga a las diferentes escuelas a mitigar la discriminación con la creación de estrategias pedagógicas incluyentes; sin embargo, todavía existen falencias tanto en la planta administrativa como docente, es entonces cuando se ve la imperativa necesidad de generar propuestas desde la pedagogía y la psicología que amplíen el espectro de acción y que contribuyan no sólo a la comprensión académica del fenómeno curricular actual sino a que estas puedan ser desarrolladas en la vida real.

De la misma manera se halla una prevalencia en investigaciones sobre la enseñanza inclusiva en asignaturas como lenguas, expresión oral, escritura y lectura; mientras que la enseñanza de las matemáticas ha sido poco desarrollada. Esto puede deberse a que todavía persiste en la pedagogía la concepción positiva y cientificista de las matemáticas, lo cual no permite generar una reflexión de tipo ontológica de esta dimensión y su importancia en el desarrollo de habilidades en el ser humano.

Howard Montaner et al. (2018), en su artículo, oportunidades de aprendizaje en matemáticas para estudiantes con discapacidad intelectual, a partir de un estudio realizado con 9 docentes de educación especial de Chile, entre los cuales 3 de ellos desempeñan cargos administrativos, tenían como objetivo explorar las oportunidades de aprendizaje que se generan en las escuelas especiales para los estudiantes con discapacidad intelectual; para ello, diseñaron un estudio de casos múltiples por medio de 3 componentes: entrevistas semiestructuradas, registro de material de aula y observación de clases, con el fin de analizar las creencias y prácticas docentes con respecto a las matemáticas y su enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual.

Los resultados reflejan una limitación de oportunidades restringiendo las matemáticas al concepto de número, lo que impide que los estudiantes logren alcanzar de manera paulatina aprendizajes más complejos necesarios para desempeñarse en su vida diaria; por lo que el reto de la formación docente reside en incorporar modelos de enseñanza de las matemáticas desde una perspectiva inclusiva, atendiendo a las capacidades de los estudiantes como punto de anclaje para posteriores aprendizajes.

Adicionalmente, los docentes hacen referencia al poco tiempo lectivo como barrera para el diseño de un plan que cubra las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, destacan la importancia de generar rutas de intervención que hagan posible la transformación de las estrategias o dinámicas del docente dentro del aula para el alcance de aspectos básicos del currículo desde un diseño universal del mismo que promueva el respeto por los diferentes

ritmos de aprendizaje y las necesidades educativas de los estudiantes, lo que garantiza un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje en el área de matemáticas, teniendo en cuenta el derecho a la educación de calidad para todos los estudiantes.

Según Arias García y Prieto Vasallo (2015), para la adquisición de conceptos matemáticos es necesario conocer los principios básicos del conteo, los cuales comprenden el principio de correspondencia o la acción de contar una sola vez cada elemento de un conjunto; el principio de orden estable, permite asignarle un orden específico al número correspondiente de cada elemento; el principio de cardinalidad, que consiste en asignarle el número total a un conjunto luego de que todos sus elementos han sido contados; el principio de abstracción, este permite que el estudiante pueda realizar la acción de contar en diferentes situaciones y el principio de intrascendencia del orden, que se refiere a que a pesar de que el orden de los elementos de un conjunto se altere, su cardinal es el mismo. Dado que existen 4 fases para adquirir el concepto de número; las cuales son: la fase de lenguaje manipulativo, en la cual el niño explora y descubre las propiedades de los objetos y actúa sobre ellos; la fase del lenguaje verbal, viéndose reflejado el análisis que el niño hace del objeto a través de las palabras; la fase del lenguaje simbólico, en la cual el niño tiene la capacidad de hacer una representación gráfica de la acción que tuvo con el objeto, lo que evidencia un pensamiento abstracto y finalmente la fase de resolución numérica en la cual se utilizan los signos y símbolos matemáticos.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010, en su publicación, *“Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica”*, propone algunas estrategias que se pueden utilizar para desarrollar el pensamiento matemático en estudiantes con DIL como: identificar los números del 0 al 9 con la intención de contar, a partir de diferentes juegos como la formación de conjuntos de elementos con distintas cantidades; el docente dice un número y el estudiante debe acudir al conjunto que contenga la cantidad del número pronunciado.

Otra actividad que le permitirá al estudiante asociar el número con su cantidad es preparar 18 tarjetas: 9 con el numeral escrito y 9 con dibujos. Prepara 9 parejas: el estudiante deberá tomar la tarjeta con el dibujo, y otro tendría el numeral, luego deberá buscar su pareja; del mismo modo, el docente muestra una tarjeta con dibujos a los estudiantes y les pide que encuentren la tarjeta que tiene el numeral correspondiente. Para que el estudiante identifique el orden de los números, es posible realizar una actividad de completar uniendo los puntos en orden y buscar el dibujo oculto, para ello es preciso, tener en cuenta los estereotipos verbales, es decir, la repetición de la cantinela.

Así mismo, Arias y Prieto (2017), en su artículo denominado *“Aprendizaje de los números del 0 al 9 en alumnos con discapacidad intelectual leve”*, mencionan que es importante que los estudiantes tengan la oportunidad de participar en actividades de conteo de manera constante a través de situaciones variadas que resulten motivadoras y les permita contextualizar este aprendizaje para su vida cotidiana; teniendo en cuenta que el nivel de pensamiento de los estudiantes con DIL es necesario que el material que se utilice sea manipulativo y con alto contenido visual para que este aprendizaje se adquiera.

De acuerdo con el concepto anterior, los autores proponen una serie de actividades que permiten la adquisición del concepto de número o sentido numérico; tales como: escalera de números que tienen como objetivo asociar el número con la cantidad, esta actividad sencilla consiste en escribir los números del 1 al 10 y debajo de ellos colocar la cantidad de puntos que corresponden al número y hacer torres de elementos como indique el número; así mismo en vasos marcados con un número, se pueden introducir tantos objetos como se indique, estos objetos pueden ser del entorno (piedras, garbanzos, botones, bolitas), de esta manera también se practica el conteo; el juego de bolos es útil para el reconocimiento de los números y es preciso para identificar cuáles son mayores y menores; otro juego que se propone para el conteo es el lanzamiento del dado, el docente elabora un dado de cartón y pide al estudiante que lo lance y cuente la cantidad de puntos que obtuvo, luego lo puede asociar con el número correspondiente; el juego del pañuelo, es útil para el reconocimiento del número, es un juego tradicional que se ha tomado con el objetivo de recreación, sin embargo, en una clase de matemáticas su intención cambia, el docente asigna a cada estudiante un número y le da una escarapela del mismo para que pueda ser visualizado, poco a poco va llamando los números y estos deben salir a tomar el pañuelo, el primero que logre tomarlo gana. Otra estrategia que utilizaron los autores del artículo para interiorizar el concepto de número desde actividades del desarrollo diario es: contar escaleras, cuando se sube, cuando se baja; pasar la lista contando los que han llegado a la clase y los que faltaron; marcar el día que es en el calendario verificando qué número estuvo antes y qué número está adelante, entre otras. Así mismo, desde la actividad lúdica, se proponen las siguientes actividades: Juego con aros, el docente coloca aros en el suelo y le pide al estudiante que coloque dentro de éste las fichas de Lego que se le pida, esto con el objetivo de trabajar la asociación del número con la cantidad; el ensartado de bolas favorece el conteo, este consiste en introducir en un cordón tantas bolas como indique el número; el juego de tarjetas para la asociación del número con la cantidad, para esta actividad, el docente coloca tarjetas en la mesa y cada estudiante debe tomar una y de acuerdo al número que contenga la tarjeta, deberá realizar la acción que se le indique (palmas, saltos, pasos).

Una vez se realicen las actividades mencionadas anteriormente, es preciso pasar del material concreto al material perceptivo; por lo tanto, los autores en su intervención, realizaron un cuadernillo por cada número del 1 al 9 y en éste desarrollaron las siguientes actividades: presentación de la grafía, para observar el número; el establecimiento de relaciones agregando elementos a un conjunto según se indique haciendo el ejercicio de conteo para verificar que la cantidad corresponde al número, en este caso se aplica el principio de correspondencia y el principio de cardinalidad; luego se realiza la caligrafía del número, siguiendo con el dedo el número escrito, en este ejercicio el docente vuelve al material concreto proporcionándole una caja de arena o harina para que realice el número, lo importante es seguir el movimiento; colorear o dibujar la cantidad de elementos que indique el número, entre otros.

El proceso de intervención que se especificó anteriormente, se llevó a cabo con 3 estudiantes diagnosticados con DIL, de manera individual y grupal con una frecuencia de 2 o 3 sesiones semanales y se tuvieron en cuenta sus estilos de aprendizaje y su motivación, el desarrollo de las actividades conservaron la misma estructura, haciendo variaciones en los objetos y las situaciones presentadas; como resultado, los autores evidenciaron que hubo avances en el desarrollo de las

actividades; sin embargo cuando se volvió a realizar la prueba luego de unos meses, se observó un retroceso por lo que los autores concluyen que es fundamental que a los estudiantes con DIL se les propicien ambientes estimulantes con repetición constante de los conceptos que se quieren enseñar puesto que el éxito del mismo reside en el tiempo que se dedique.

Ibarra (2016) en su artículo: *"Propuesta de Guía curricular para la inclusión educativa en las áreas de Matemática y Lenguas"* tiene el objetivo de generar soluciones que mitiguen las problemáticas asociadas a la inclusión de niños con discapacidad; para ello realiza un diagnóstico de la situación en una institución educativa particular donde se generan preguntas a directivos y docentes sobre su voluntad y conciencia frente a las políticas de inclusión educativa de niños discapacitados. Este estudio halla como en los anteriores, que los profesionales del lugar asumen una actitud positiva frente a la idea de incursionar en la educación para niños con necesidades especiales, sin embargo, carecen de los conocimientos o la preparación adecuada para desarrollar una propuesta pertinente; en el caso en que la escuela tiene las herramientas consolidadas, estas no son llevadas a cabo por los docentes. Esto representa una falencia en las actividades curriculares ya que no se implementan los lineamientos apropiados para el desarrollo adecuado de los niños con dichas necesidades especiales.

Una preocupación frecuente en las investigaciones es la improvisación de los docentes, los cuales disponen de los recursos a su alcance sean o no los adecuados para el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Ibarra (2016) se pudo constatar que el 50% de la plata docente de la institución investigada, realiza adaptaciones de los currículos a su manera sin autorización o asesoría por parte de otros expertos, y un alarmante 30% de estos no genera ningún tipo de adaptación. Paradójicamente el 80% de ellos reitera la importancia del desarrollo de estos currículos adaptativos de acuerdo con cada individuo y su proceso de aprendizaje.

Tomando estas respuestas Ibarra (2016) genera una propuesta de currículo adaptativo para cada tipo de discapacidad. Con respecto a la DI propone que los currículos deben adaptarse a los estilos y ritmos de aprendizaje, igualmente, se deben rotular los objetos dentro del aula, generar rutinas diarias dentro y fuera de la escuela, acceder a herramientas tecnológicas, incorporación de materiales que atraigan la atención de los niños, reforzar las enseñanzas frecuentemente, destinar tiempos para la realización de actividades y estimular las conductas positivas.

Ortiz Martínez y Tárraga Mínguez (2015) realizan un estudio de caso para desarrollar la capacidad de autodeterminación en una adolescente de 15 años que padece de DI leve a través de la enseñanza de las matemáticas. Para estos autores la autodeterminación es importante dentro del desarrollo de los niños, puesto que permite que estos sean autónomos, desarrollen sus propios juicios sobre su entorno y tomen decisiones ante situaciones cotidianas. Este estudio aporta a la falencia que se habían mencionado sobre la dimensión ontológica y su relación con las matemáticas; en este sentido desarrollan una propuesta que consiste en sesiones de matemáticas en un periodo corto, posteriormente se aplica un instrumento de evaluación de la calidad de vida y se generan pronósticos o predicciones sobre los cambios y la pertinencia de estos en el desarrollo personal.

Esta propuesta abre el debate sobre la intervención por casos, en definitiva, para los docentes es más compleja la labor de generar currículos adaptativos, especialmente cuando se traten de diversas discapacidades. El proceso de intervención es prolongado y reviste mucha dedicación de la que no dispone un docente en la vida real. Con este estudio se refleja la importancia de generar un diagnóstico detallado que incluya los criterios biológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos; y que, a su vez, incluya la participación de los padres como un complemento en el proceso de enseñanza adaptativa.

Ortiz Martínez y Tárraga Mínguez (2015) proponen una enseñanza inclusiva de las matemáticas en cuatro bloques: medidas de capacidad, medidas de peso, orientación espacial y problemas de la vida diaria. En esta propuesta los autores salen del marco tradicional de la educación actual y convergen tanto las matemáticas como en el desarrollo de la autonomía como ejes interdependientes para el desarrollo humano.

Villarreal et al. (2011) realizan una investigación encaminada a generar una propuesta de educación inclusiva en la enseñanza de las matemáticas en Colombia. Estos autores proponen en primera instancia evaluar el currículo actual de las matemáticas e implementar unas modificaciones en función de generar un plan de estudios que aporten al desarrollo cognitivo de los niños que padecen DI; de acuerdo con esto, las matemáticas son una ciencia aplicable a la vida real, a la toma de decisiones mediante la lógica y a la comprensión del mundo a través de las formas y los números.

Frente a esta oportunidad realizan un diagnóstico de lo que debería tener un currículo incluyente y adaptativo a las necesidades de los niños y jóvenes, seguido de esto se determinan los fundamentos pedagógicos, psicológicos y didácticos del proceso de enseñanza de las matemáticas; y por último se elabora un modelo y una estrategia de tipo didáctica que contribuya al aprendizaje de las matemáticas. En el proceso de evaluación, los autores establecen varios objetos: objeto de conocimiento, el objeto de aprendizaje o las competencias consolidadas y el objeto de enseñanza, en donde se incluye el sistema numérico, pensamiento espacial, geometría, entre otros (Villarreal et al., 2011)

Por último, Fernández y Sahuquillo (2015) diseñan un plan de intervención para la enseñanza de las matemáticas en estudiantes que padecen de DI. Este plan se realiza en la zona rural de España, donde evidencian grandes y preocupantes falencias en los conocimientos matemáticos de los estudiantes. Dichas problemáticas de aprendizaje llevaron a que se vieran en la necesidad de apoyar la labor docente con un currículo que incluyera destrezas pre-numéricas, sentido de número y las operaciones básicas.

Debido a que el público de estas modificaciones eran principalmente niños, hicieron uso de ayudas cualitativas para recolectar información sobre las preferencias de estos en temas de entretenimiento con el fin de crear estrategias lúdicas adaptadas a sus gustos particulares. La propuesta

de intervención fue totalmente gráfica y obedeció a las destrezas antes mencionadas, esta dinámica llena de color y dibujos llamó la atención de los niños y permitió la interacción de los niños con las matemáticas.

Discusión

En las investigaciones anteriores se observaron diversos procesos que son importantes traer a colación, para abordar las formas en que los profesionales han constituido sus propuestas en pro de la inclusión, especialmente en una asignatura tan compleja como son las matemáticas.

En primer lugar, se observa que los profesionales docentes y directivos de las instituciones no han llevado a cabo un currículo adaptativo por diferentes razones que se asocian con la falencia de las instituciones públicas, la ausencia de capacitaciones para los docentes, la falta de motivación por mejorar las condiciones, la falta de comprensión de la dimensión de la problemática por parte de docentes y directivos, entre otras. Esta situación tan repetitiva en las investigaciones da cuenta que, si bien, desde el marco jurídico hay todo un plan de inclusión para los niños con discapacidad, las instituciones no están en concordancia con este marco. Otra de las falencias observadas es la dificultad que reviste que los docentes puedan generar de forma particular un currículo adaptativo para cada uno de los estudiantes que tiene a su cargo. Dicha responsabilidad requiere de mucha dedicación, investigación y de una convergencia interdisciplinar que puedan dar cuenta de los procesos de aprendizaje de cada individuo.

Las investigaciones que abordan el fenómeno en Colombia son contundentes en afirmar que las escuelas todavía carecen de esta perspectiva inclusiva y que los currículos tradicionales siguen siendo el paradigma educativo actual.

Por otro lado, las investigaciones también esperan que la familia y el entorno contribuyan a este modelo inclusivo de aprendizaje de las matemáticas de manera que se prolongue en todas las actividades cotidianas y así poder evidenciar una mejora integral. Los padres deben acompañar siempre los procesos de aprendizaje, especialmente en niños que padecen estos trastornos del neurodesarrollo.

En cuanto a la autodeterminación abordada por Ortiz Martínez y Tárraga Mínguez (2015) se retira la relevancia del apoyo familiar, en donde se otorgue la libertad de tomar decisiones ante situaciones de la vida. Tanto el razonamiento lógico como el aprendizaje de valores éticos deben influir en el desarrollo cognitivo de las personas que padecen DI.

La inclusión educativa exige incorporar todas las necesidades de los estudiantes, esto es un proceso de largo alcance que acompaña a la persona en el desarrollo de su vida. Las escuelas por ser un espacio permanente para los niños es el lugar ideal para consolidar un currículo adaptado; sin embargo, el proceso para que se consolide un currículo adaptativo también exigen modificaciones

y acciones de largo alcance. Esto se observa en las investigaciones, las cuales consideran que las acciones deben generarse pronto para que los estudiantes puedan vivir un proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje.

Aunque exista el imaginario de las matemáticas como poco útiles en la vida cotidiana, se ha comprobado a través de las investigaciones de tipo psicopedagógicas que son esenciales en las funciones ejecutivas y/o cognitivas; en este sentido, las matemáticas contribuyen al desarrollo de habilidades espaciales, de planificación, flexibilidad, atención, memoria, resolución de conflictos, identificación de formas, habilidad para contar y medir, entre otras (Díez-Reviriego y Bausela-Herreras, 2018).

Los diferentes tipos de evaluación cognitiva no son suficientes para la intervención en estudiantes con DI, se requieren diversos estudios que definan factores individuales y sociales; por ejemplo, se ha determinado que la DI es causada por factores externos, por lo que se debe dimensionar integralmente esta enfermedad para entender su origen, los problemas que la circundan y las posibles soluciones para mejorar la calidad de vida. En este sentido, la labor del docente influye directamente sobre el diagnóstico de la discapacidad del niño, un error de este puede ir en detrimento del desarrollo y obviarlo sería aumentar el problema y complicar la solución a largo plazo; la responsabilidad del docente es alta, por lo que se deben generar obligatoriamente unos objetivos de desempeño adecuados a su edad y condición que puedan dar cuenta de la discapacidad y actuar desde la interdisciplinariedad.

La labor pedagógica exige mucha rigurosidad pues se trata de seres humanos; básicamente el desempeño de estos niños en la sociedad depende de los procesos de aprendizaje y las estrategias pedagógicas de las que disponen los docentes; por ello, tanto ellos como las instituciones donde llevan a cabo sus actividades deben adquirir compromisos para desarrollar las necesidades educativas especiales como hábitos de autonomía personal e independencia, actividades concretas y que despierten el interés, motivación comunicativa y afianzamiento de las relaciones sociales (López Moral, 2018).

Conclusiones

El docente en el entorno escolar, es el encargado de promover el desarrollo integral del niño con diagnóstico de DIL, a través de planes o programas que posibilitan la interacción de los estudiantes con su entorno, con sus pares y la adquisición de aprendizajes para la solución de problemas cotidianos, por lo que brinda un ambiente estimulante que da respuesta a las necesidades de cada niño, es decir, proporciona las mismas oportunidades de participación partiendo de las habilidades y capacidades que cada uno posee; este ambiente se refiere a los espacios físicos, materiales,

recursos, estrategias y dinámicas que generen experiencias enriquecedoras para dicho aprendizaje; por lo tanto, es necesario identificar los problemas que cada estudiante puede resolver de manera independiente y en cuales requiere de ayuda (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010).

Un proceso exitoso en la enseñanza de las matemáticas en currículos inclusivos trae diversas ventajas en los niños y jóvenes que padecen DI, entre estas está la adquisición de habilidades que les permiten tomar decisiones y realizar actividades independientes, mejorar la adaptación en el entorno familiar y social.

La enseñanza de las matemáticas en un currículo inclusivo debe darse a través de adaptaciones organizativas y metodologías facilitadoras de los procesos de comprensión para cada individuo. Esto significa que los docentes están obligados a dejar los modelos tradicionales y la concepción cientificista de las matemáticas para abrir paso a una filosofía de la enseñanza donde predomine la integridad y los valores sobre los números y los procedimientos aritméticos; esta doble dimensión contribuye a la generación de una sociedad incluyente, tolerante y humana.

Conflicto de intereses

Las autoras declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Arias García, J., y Prieto Vasallo, A. (2015). Aprendizaje de los números (del 0 al 9) en alumnos con discapacidad intelectual leve. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(1), 42-58. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/120/116>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Trastornos del desarrollo neurológico. En Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª Ed.).
- Azcoaga, J. E, Derman, B., y Iglesias, A. (1997). *Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento* (1ª ed). Barcelona: Paidós.
- Congreso de la República. (27 de febrero de 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. [Ley estatutaria 1618 de 2013]. DO: 48.717.

- Congreso de la República. (31 de julio de 2009). Convención de los derechos de las personas con discapacidad. [Ley 1346 de 2009]. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. México. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Intelectual/2discapacidad_intelectual.pdf
- Díez-Reviriego, E., y Bausela-Herreras, E (2018) Funciones ejecutivas y la competencia para resolver problemas matemáticos en Educación Primaria. *Cuadernos de Neuropsicología-Panamerican Journal of Neuropsychology*, 12(1), 42-57. Recuperado de <http://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/322/345>
- Howard Montaner, S., San Martín, C., Salas-Guzmán, N., Blanco-Vargas, P., y Díaz-Cárcamo, C. (2018). Oportunidades de aprendizaje en matemáticas para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 197-219. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n74/0120-3916-rcde-74-00197.pdf>
- Ibarra, M. (2016). Propuesta de Guía curricular para la inclusión educativa en las áreas de Matemática y Lenguas. *Dominio de las Ciencias*, 2, 305-317. Recuperado de <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- López Moral, L. (2018). Aprendiendo desde la perspectiva de las necesidades educativas especiales en alumnos con Discapacidad Intelectual. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(2), 126-135. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1YmlwiIE1rpMrbj1JoLL3BwS3doBpWjs_/view
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de Salud (2018). Sala situacional de las Personas con Discapacidad (PCD). Bogotá: Ministerios de Salud y Protección Social. Oficina de Promoción Social. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>
- Ortiz Martínez, L., y Tárraga Mínguez, R. (2015). Mejora de la autodeterminación a través de las matemáticas en adolescentes con discapacidad intelectual. Un estudio de caso. *ReiDoCrea*, 4, 292-307. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/38409/4-38.pdf;jsessionid=12E1414CA3ACD95795C5025E26534346?sequence=6>

- Pedraza Medina, H., y Acle Tomasini, G. (2009). Formas de interacción y dialogo maestro – alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 431-449. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200005
- Peredo Videa, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Reflexiones en Psicología*, 15, 101-122. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf
- Presidente de la República de Colombia. (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. [Decreto 1421 de 2009]. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Presidente de la República. (9 de febrero de 2009). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. [Decreto 366 de 2009]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Vesga-Bravo, G., y de Losada, M. (2018). Creencias epistemológicas de docentes de matemáticas en formación y en ejercicio sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 243-267. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n74/0120-3916-rcde-74-00243.pdf>
- Villarreal Fernández, J. E., Mestre Gómez, U., y Llanes Reyes, L. L. (2011). La atención a las diferencias individuales, en aulas inclusivas, como vía para el aprendizaje desarrollador de las matemáticas en la educación básica y media en Colombia. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, 4, 59-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6572831>

Psicoterapia de constructos personales: intervención centrada en dilemas en un caso de ansiedad generalizada¹

Psychotherapy of personal constructs: intervention focused on dilemmas in a case of generalized anxiety

Recibido: 29 de abril de 2019 / Aceptado: 19 de junio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Castaño Agudelo, A. (2019). Psicoterapia de constructos personales: intervención centrada en dilemas en un caso de ansiedad generalizada. *Poiésis*, (37), 104-134. DOI: 10.21501/16920945.3332

Alejandro Castaño Agudelo*

Resumen

Esta presentación de caso expone una intervención de constructos personales centrada en dilemas implicativos en una adolescente de 16 años de la ciudad de Medellín diagnosticada con porfiria aguda intermitente (PAI) de acuerdo con la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 10) y con trastorno de ansiedad generalizada (TAG) acorde a los criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición (DSM 5). El proceso terapéutico se desarrolló en dieciséis sesiones, teniendo como punto de referencia los parámetros propuestos por Senra, Feixas y Fernandes (2005), quienes plantean un protocolo general para el abordaje de estructuras dilemáticas, igualmente se consideró la elaboración posterior de Feixas y Compañ (2015) para el diseño del proceso terapéutico. Se definieron los dilemas implicativos a partir de la entrevista, la técnica de rejilla y la autocaracterización (Kelly, 1955). Durante la psicoterapia se abordaron dos de las configuraciones dilemáticas, las cuales se relacionaban con competencia personal e interacción social. En la etapa de finalización del tratamiento se evidenciaron cambios significativos a nivel del sistema de construcciones personales tales como el aumento de la autoestima, mayor percepción de cercanía con las personas significativas, así como una mayor adecuación de éstos a sus construcciones valoradas, transformaciones cuantificadas gracias a la Técnica de

¹ Este artículo corresponde al trabajo de grado para optar al título de magister en Psicoterapia de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín.

* Psicólogo egresado, Universidad CES, estudiante de maestría en en Psicoterapia Universidad, Pontificia Bolivariana. Colombia-Antioquia. Contacto: alcastanoa@gmail.com, Orcid Id. 0000-0002-4770-182X

Rejilla de Kelly. Igualmente, a nivel sintomático se lograron cambios notables, partiendo de la comparación de las mediciones pre-post tratamiento obtenidas con el inventario de ansiedad y depresión de Beck (BAI, BDI II). Estos resultados aportan evidencia a la psicología de constructos personales, lo que confirma hallazgos anteriormente expuestos en la literatura científica.

Palabras clave:

Dilema implicativo; Estudio de caso; Porfiria; Psicología de constructos personales, Trastorno de ansiedad generalizada.

Abstract

This case presentation exposes an intervention of personal constructs, focused on implicative dilemmas in a 16-year-old girl from Medellin diagnosed with intermittent acute porphyria (AIP) according to the International Classification of Diseases (ICD 10) and with disorder of generalized anxiety (DGA) according to the criteria of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition (DSM 5). The therapeutic process was developed in sixteen sessions, having as reference the parameters proposed by Senra, Feixas, and Fernandes (2005), who propose a general protocol for the approach of dilemmatic structures, the subsequent elaboration of Feixas and Compañ was also considered (2015) for the design of the therapeutic process. The implicative dilemmas were defined from the interview, the grid technique and the self-characterization (Kelly, 1955). During psychotherapy, two of the dilemmatic configurations were addressed, which related to personal competence and social interaction. In the stage of completion of the treatment, significant changes were evidenced at the level of the personal construction system such as the increase of self-esteem, greater perception of closeness with significant people, as well as, a greater adaptation of these to their value constructions; quantified transformations thanks to Kelly's Grid Technique. Similarly, significant changes were achieved at the symptomatic level, based on the comparison of pre-post treatment measurements obtained with Beck's anxiety and depression inventory (BAI, BDI II). These results provide evidence to the psychology of personal constructs, which confirms findings previously exposed in the scientific literature.

Keywords:

Implicative dilemma; Case study; Porphyria; Psychology of personal constructs, Generalized anxiety disorder.

Introducción

La porfiria es un desorden metabólico heterogéneo causado por una deficiencia enzimática de carácter hereditario que generalmente se presenta en mujeres, las cuales típicamente consultan a los especialistas de la salud por síntomas tales como dolores abdominales, vómitos, constipación y alteraciones neurológicas (Montoya, Barranco y Herrera, 2017). Esta sintomatología puede asociarse a múltiples factores tales como el ayuno, la dieta restrictiva, el consumo de sustancias psicoactivas, el uso de determinados compuestos químicos presentes en medicamentos, así como las infecciones y/o comorbilidades psiquiátricas (Menegueti et al., 2011).

Al hablar de los trastornos neurológicos como síntomas de la porfiria, Hung et al. (2011), hacen alusión a la presencia de afecciones de carácter sensorio-perceptuales, motoras o psiquiátricas inespecíficas, que deben ser tenidas en cuenta por el equipo psicoterapéutico tratante al momento de realizar la evaluación diagnóstica inicial ya que dichas manifestaciones podrían remitir si se les da una atención médica pertinente.

Referente a la presentación de este trastorno metabólico, Gázquez, Lujan, Chordá y Touzón (2010) argumentan que uno de los subtipos es la porfiria aguda intermitente, en adelante PAI, caracterizada por crisis frecuentes de dolor abdominal y en extremidades, así como por la presencia de alteraciones neuropsiquiátricas las cuales pudiesen manifestarse como síntomas de ansiedad, sin embargo la ocurrencia de estos síntomas deberá ser evaluada para descartar la comorbilidad del PAI con un trastorno de ansiedad no explicado por condición médica.

La porfiria es un síndrome que puede llevar al deterioro del sistema nervioso central debido a la exposición prolongada de este tejido a las toxinas, pudiéndose presentar trastornos mentales secundarios a esta condición. Es preciso aclarar que en algunos casos ambos cuadros coexisten sin relacionarse directamente, lo que hace necesaria la evaluación interdisciplinaria para abordar los síntomas psicopatológicos de forma pertinente.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) refiere que los trastornos mentales a nivel mundial se encuentran en aumento. Entre los años 1990 y 2013, el número de personas con depresión o ansiedad aumentó aproximadamente en un 50%, es decir, 416 millones de personas sufrieron algún tipo de trastorno mental, bien sea de ansiedad o del estado del ánimo. Desde esta perspectiva aquellas intervenciones psicoterapéuticas que se muestren efectivas son de enorme valor dado que aportan estrategias para disminuir el impacto y la carga que este tipo de cuadros tienen sobre la población mundial, más aún si se considera que una porción de ellos cursa simultáneamente PAI.

Uno de los cuadros pertenecientes a los síndromes de ansiedad es el trastorno de ansiedad generalizada (TAG), el cual está codificado dentro del apartado de los Trastornos de Ansiedad del DSM-5 (APA, 2013). El TAG se caracteriza por la presencia constante de preocupaciones en diferentes áreas de la experiencia cotidiana, las cuales son desproporcionadas teniendo en cuenta las implicaciones que estas situaciones han acarreado a través del tiempo.

Torres de Galvis (2012) expone que el TAG tiene una prevalencia del 5.0% dentro de la población mundial. Igualmente da a conocer cómo a nivel nacional este síndrome exhibe una prevalencia del 1,3%, lo que significa que aproximadamente 546.000 personas lo padecen en el territorio colombiano (Posada-Villa, Aguilar-Gaxiola, Magaña y Gómez, 2004). De acuerdo con estudios efectuados en el municipio de Medellín en el año 2011-2012, se afirma que en dicha ciudad el TAG tiene una prevalencia del 2.1%. (Torres de Galvis, 2012). Las cifras anteriormente presentadas cobran relevancia si se consideran las limitaciones y comorbilidades que este diagnóstico conlleva, ya que quienes lo padecen son más propensos al desarrollo de otros trastornos de ansiedad y del estado del ánimo.

El DSM-5 (2013) detalla cuáles son las principales preocupaciones en la población infantil que presenta este diagnóstico, al respecto plantea que la inquietud en esta etapa se relaciona con la competencia escolar, actividades de ocio, la puntualidad y eventos catastróficos particulares. Indican que esta población puede ser particularmente formal o perfeccionista, lo que puede llevar a una tendencia a la repetición de actividades para lograr un estándar o la búsqueda constante de reaseguramiento por parte de figuras significativas.

Hasta este punto se ha hecho una presentación del TAG, así como de la porfiria aguda intermitente. A continuación, se expondrá uno de los modelos psicoterapéuticos que en la actualidad permite entender el Trastorno de ansiedad generalizada y proporciona directrices de intervención, concretamente se abordará el modelo denominado psicología de constructos personales (Kelly, 1955).

Esta propuesta psicológica y psicoterapéutica ha expuesto diversos modos de intervención de los trastornos de ansiedad desde la epistemología constructivista, dado las características idiográficas de cada consultante y su sistema de constructos personales. Merece mencionarse su largar trayectoria, así como la evidencia investigativa que respalda su eficacia en diferentes problemáticas dentro de las cuales se encuentran los trastornos de ansiedad (Feixas y Villegas, 2000; Kelly, 1955; Winter y Viney, 2005; Holland, Neimeyer, Currier & Berman, 2007; Metcalfe, Winter & Viney, 2007; Winter, 2007).

La psicología de constructos personales tiene como punto de referencia la perspectiva filosófica denominada alternativismo constructivo. Desde esta postura la noción de realidad se considera como determinada solo por la capacidad proactiva del individuo para generar nuevas construcciones sobre ella, es decir que el hombre está en un constante proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de su realidad al crear nuevas perspectivas más o menos fructíferas que las anteriores, las cuales son implementadas para anticiparse y comprender los fenómenos que lo circundan.

Esta cosmovisión igualmente plantea que el flujo de los acontecimientos y la posibilidad de que estos encajen con los significados personales se encuentra a una distancia infinita, es decir, que la noción de verdad única es cuestionada, ya que el individuo puede elaborar múltiples construcciones de los fenómenos de igual utilidad. Coherente a esto, los diversos significados que el ser humano provisionalmente elabora están sujetos al ciclo de la experiencia y son implementados a modo de mapa para prever y dar forma a la masa indiferenciada, expresión con la cual se describe tanto al mundo exterior como interior del ser humano (Kelly, 1969).

La psicología de constructos personales se fundamenta en un postulado central y en once corolarios: corolario de construcción, de elección, de experiencia, de modulación, de dicotomía, de organización, de fragmentación, de rango, de individualidad, de sociabilidad y de comunalidad (Kelly, 1955). A modo introductorio, la piedra angular de esta teoría explícita que cualquier empresa que el ser humano emprenda estará delimitada por los constructos personales que a priori ha desarrollado, desmarcándose de esta forma de cualquier pretensión objetivista en la cual el ambiente o la verdad externa determina al ser humano.

En su obra magna, Kelly describe al ser humano como un *hombre-científico*, de tal manera hace referencia al papel activo y proactivo que este tiene en la formación de estructuras de conocimiento o hipótesis a partir de las cuales da sentido a su existencia y actúa. Esta denominación será replanteada posteriormente por sus discípulos Bannister & Fransella (1989), quienes definen al ser humano como un buscador, ya que el hombre está constantemente haciéndose preguntas e intentando responderlas.

Los significados que el individuo desarrolla y revisa constantemente, o constructos personales (Kelly, 1955), son estructuras autorreferenciales de conocimiento que cuentan con dos polaridades, las cuales se establecen a través de la abstracción de similitudes y diferencias entre sucesos y a su vez conjugan aspectos conductuales, emocionales y cognitivos, prescindiendo así de la división cartesiana tradicional en la cual el significado es concebido como lógico e independiente del acto.

Saúl et al. (2012), exaltan la importancia de los constructos personales, afirmando que cada individuo emplea su sistema de significados previamente organizado de menor a mayor nivel de jerarquía a modo de guía para establecer semejanzas/diferencias entre experiencias y darle forma a su sentido de identidad y existencia.

Por otra parte Melis et al. (2011), plantean la importancia de tener en cuenta estos significados personales y su lógica interna al momento de planificar y desarrollar una estrategia terapéutica, la cual deberá adaptarse e integrarse por el propio individuo a la estructura de sus sistemas de significados, de manera que sea una elección elaborativa de su propia epistemología, o dicho en otras palabras, que la terapia sea construida por el consultante como una alternativa que le permita elaborar su sistema de constructos, para aumentar su capacidad predictiva y de utilidad.

Basándose en el papel protagónico que juegan los constructos personales se hace necesario obtener una copia de este mapa personal antes de iniciar la aventura terapéutica. Acorde a esta pretensión se han desarrollado estrategias evaluativas, resaltando la técnica de rejilla, con las cuales se puede analizar el contenido, la estructura o el nivel abstracción/concretud de las dimensiones de significado (Applegate, 1990) de forma tal que la réplica obtenida del sistema de constructos sea lo suficientemente detallada para comprender los movimientos que la persona efectúa.

Durante el proceso exploratorio es igualmente relevante identificar la relación asociativa subyacente a las dimensiones o constructos personales, pues a partir de ella se logra identificar trampas o dilemas existenciales en los cuales el individuo se implica. Con base en este objetivo la rejilla ofrece una serie de medidas relacionadas con los dilemas implicativos o constructos dilemáticos, nombre otorgado a los conflictos en la psicología de constructos personales. A continuación, se expondrá la noción de dilema implicativo.

La noción de dilema en la psicología de constructos personales fue introducida inicialmente por su creador George A. Kelly (1955) en su obra magna, quien hace uso de este concepto para destacar que cuando un individuo persevera en una conducta generadora de dificultades y sufrimiento, más que enfrentarse a una paradoja neurótica se enfrenta a un dilema debido a la limitación de su sistema para encontrar alternativas.

Kelly (1955), en el corolario de elección expone como el individuo continuamente realiza elecciones entre aquellas alternativas disponibles dentro de su sistema de constructos personales en pro de la elaboración de este, pudiendo ser deliberaciones en extensión o de definición. Este argumento cobra relevancia al momento de comprender el concepto de dilema implicativo ya que delinea cómo el individuo elige polos dentro de los constructos nucleares que le permitan preservar su sentido de identidad y existencia.

Sumado a lo anterior, Saúl et al. (2012) postulan que cada individuo realiza en cada constructo una elección, de acuerdo con los polos que ha establecido, y prefieren aquellos que consideran más útiles para anticipar los acontecimientos coherentemente a su construcción de identidad. Basado en esto, los dilemas terminan presentándose cuando al intentar realizar una elección deseada, la persona se enfrenta a una serie de implicaciones incongruentes con su sentido de identidad, motivo por el cual elige una alternativa contraria a pesar de que esta acarree limitaciones, pero sea consistente con sus construcciones centrales.

Melis et al. (2011) establecen similitudes entre el concepto de dilema y la tradicional paradoja neurótica, la cual es definida como el mantenimiento de conductas que a priori son disfuncionales y generadoras de altos niveles de sufrimiento y malestar. Feixas, Saúl, Winter, y Watson (2008), agregan que este tipo de paradoja puede relacionarse con la resistencia al cambio, aclara que, desde una perspectiva constructivista, la conducta de resistencia se conceptualiza como un intento por mantener la coherencia interna del sistema.

Feixas et al. (2008) propusieron una definición operativa del dilema implicativo, este conflicto representa la relación entre el polo deseado de un constructo congruente y polo sintomático de un constructo discrepante. Merece ser aclarado que esta esquematización se obtiene a partir de la técnica de rejilla.

Este instrumento de evaluación, desarrollado por Kelly en 1955, permite mapear las dimensiones de significado a partir de las cuales el individuo le da sentido a su experiencia personal e interpersonal. Este proceso de deconstrucción del sistema va a facilitar la obtención de datos de interés psicológico, permitiendo a su vez la identificación de tres diferentes tipos de conflictos cognitivos dentro de los cuales se encuentran los dilemas implicativos. Referente a la identificación de dilemas a través de la rejilla merece ser aclarado que en ocasiones éstos podrán ser identificados a través de procesos de entrevista o explorando las implicaciones de un constructo suministrado por el consultante previamente (Díaz Carretero, Feixas Viaplana, Pellungrini y Saúl Guitiérrez, 2001; Feixas y Saúl, 2005).

Tomando como referente la reseña anterior de la psicología de constructos personales, se hará una breve presentación de antecedentes investigativos, los cuales se relacionan con la hipótesis de que los conflictos cognitivos (dilema implicativo, constructos dilemáticos y conflicto tríadico) están presentes en los sistemas de significados de los consultantes y juegan un papel protagónico en el mantenimiento de los síntomas y el malestar personal. Se expondrán ya que robustecen la narrativa teórica a partir de la cual se deriva la presente intervención.

En 1999 se creó el Proyecto Multicéntrico Dilema (PMD), con el objetivo de investigar la relación entre los dilemas implicativos y variadas problemáticas de salud tanto físicas como mentales. Díaz Carretero et al. (2001), presentan los resultados de uno de estos esfuerzos investigativos, específicamente con población que ha sido diagnosticada con fobia social. Retomaron el planteamiento que Winter hizo en 1988, llegando a confirmar que quienes presentan este trastorno construyen la competencia social como contraria a sus construcciones nucleares de identidad.

Por otra parte, Benasayag, Feixas, Mearin, Saúl y Laso (2004) igualmente desde el PMD, exploraron los sistemas de constructos personales de pacientes que anteriormente habían sido diagnosticados con Síndrome de Intestino Irritable (SII), comparando los resultados con los de una muestra control. En este caso se concluyó que los participantes de la muestra clínica presentaban mayor número de dilemas implicativos y constructos dilemáticos en contraste a la muestra control, resaltando que quienes presentaban SII y trastornos de somatización fueron los que exhibieron una media más alta de este tipo de construcciones la cual fue =17.57, seguidos de aquellos que cumplían criterios para algún trastorno de ansiedad y SII con una media =8.20, en contraposición a la muestra de control que presentaba un promedio =4.

Este estudio igualmente arrojó información complementaria referente a la medida de construcción del sí mismo Yo–Yo Ideal, es decir, aquellas personas que cumplían criterios para algún trastorno ansioso y simultáneamente presentaban SII, obtuvieron una correlación media entre estos dos elementos de la rejilla de $r = 0.11$, indicando una alta discrepancia entre la construcción de sí actual y la ideal.

Siguiendo con esta exposición de antecedentes investigativos, Feixas, et. al. (2008), hallaron que a partir de intervenciones psicoterapéuticas se puede llegar a disminuir el número de dilemas. Estos autores refieren que el 50% de las personas que iban a participar de la intervención, al inicio presentaban dilemas, y finalizado el proceso, el 70% de ellos dejó de exhibirlos. Igualmente exponen que el efecto del cambio fue estadísticamente significativo, pues se observaron tanto modificaciones sintomatológicas como en el sistema de construcciones personales.

Feixas, Saúl y Ávila (2009) efectuaron otra investigación que soporta el objetivo del PMD, estos autores exploraron a partir de la técnica de rejilla la presencia de dilemas en una muestra de control y una clínica. Posteriormente realizaron el análisis de los respectivos protocolos, se concluyó que el 52.1% de la muestra clínica presentaban dilemas implicativos en mayores proporciones en comparación a la muestra control mientras que la población de referencia los exhibe en una tercera parte. De esta forma se evidencia tanto la presencia de dilemas implicativos en diferentes poblaciones clínicas como su relación con las puntuaciones sintomatológicas obtenidas a partir de instrumentos estandarizados, información de vital importancia al diseñar y ejecutar el plan de intervención terapéutica.

Por otra parte, Melis et al. (2011), estudiaron una muestra española de participantes diagnosticados con trastornos de ansiedad intentando determinar la relación entre este tipo de síndromes y mayores cantidades de configuraciones dilemáticas. Lograron observar que la muestra clínica exhibía mayores cantidades de dilemas con respecto al control tal, así como una mayor distancia en la medida de construcción del sí mismo “yo actual-yo ideal” en la población clínica, corroborando lo planeado por Benasayag et. al. (2004).

El trabajo que Saúl et al. (2012), será el último antecedente investigativo por exponer. Estos autores pretendían identificar la construcción y diferenciación del sí mismo de una muestra de participantes diagnosticados con depresión mayor, comparándola con una muestra control, para esto se aplicó la técnica de rejilla, de tal manera que se clasificaron los constructos en discrepantes, congruentes y dilemáticos. Posteriormente se analizó el contenido de los constructos personales a partir de las categorías de virtudes y fortalezas del carácter diseñadas por Seligman y Peterson (2004), con el fin de identificar el contenido de los constructos personales más recurrente.

A nivel cuantitativo se obtuvo que los individuos de la muestra clínica presentaban una construcción altamente negativa del sí mismo medida a partir de la correlación “Yo- Yo ideal”, así como una autopercepción de aislamiento considerable y una visión de los demás relativamente adecuada. Estos tres índices permitieron establecer un perfil de construcción del self de Aislamiento, de acuerdo con los propuestos por Feixas y Cornejo (1996). Adicionalmente se encontró

que los individuos de la muestra clínica presentaban el doble de constructos dilemáticos, cuatro veces más constructos discrepantes y la mitad de los constructos congruentes en relación con la población de control.

En términos cualitativos, se halló que los constructos discrepantes presentados por la muestra clínica hacían referencia a temáticas como la falta de autocontrol y la baja auto moderación de los síntomas y su estado actual, así como una elevada cantidad de construcciones con contenidos asociados a la inteligencia emocional, social y personal. Estos datos verifican la hipótesis de que los individuos depresivos presentan mayor cantidad de constructos emocionales, siendo estos los principales insumos para organizar y anticipar la experiencia.

Este último estudio es retomado ya que expone de forma exhaustiva como a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de la técnica de la rejilla, se puede llegar a establecer hipótesis clínicas sobre las características estructurales y de contenido del sistema de constructos del consultante. La posibilidad de efectuar este tipo de interpretaciones en el ejercicio psicoterapéutico es invaluable, pues facilita la comprensión de la construcción que el consultante hace sobre sí mismo y su mundo partiendo de sus propias estructuras en diferentes momentos de su vida.

Son relevantes las anteriores investigaciones ya que sustentan la trayectoria de la psicoterapia de constructos personales, así como de intervenciones focalizadas en el abordaje y resolución de dilemas implicativos.

Identificación personal

Mujer de 16 años que en adelante se llamará Claudia, originaria de la ciudad de Medellín, soltera, sin hijos. Cursa el décimo grado de educación básica secundaria en una institución educativa privada de la ciudad. Reside con sus padres, el padre actualmente empleado, es el sostén económico de la familia, la madre es ama de casa.

Al momento de la evaluación inicial Claudia verbaliza que su relación con los padres es buena, sin embargo, acota que en ocasiones se presentan discusiones, debido a que ella no actúa según los parámetros de referencia que ellos consideran apropiados para una adolescente de su edad (poco ordenada con su ropa y cuarto, la forma de expresión de afecto es tosca, se enoja si los padres no la complacen o limitan las demandas que realiza en términos de actividades lúdico-deportivas y de formación). Su madre la significa como una persona que fácilmente se frustra cuando no obtiene lo esperado en sus actividades académicas, lúdicas y sociales. Adicionalmente la describe como extrovertida, buena estudiante y alegre. Su padre la ve como alguien luchadora, fuerte, que quiere salir adelante y competitiva.

Se considera una persona con buen sentido del humor, alegre, extrovertida, muy inteligente, competitiva, buena estudiante, preocupada por su desempeño escolar, con habilidades para la exposición, argumentación oral y los idiomas, buena amiga, preocupada por el bienestar de los

demás. Adicionalmente, se describe como alguien reservada, no tímida, que le gusta seleccionar minuciosamente sus amistades o como ella misma expresa “hacer un proceso de selección de los amigos” (Claudia, comunicación personal). Siente que se le dificulta encajar con compañeros de su edad debido a sus gustos y diferencias en su forma de pensar.

Su tiempo libre lo dedica a actividades como el ballet, la danza contemporánea, el tenis, cursos de idiomas y actividades de liderazgo social. Referente al ballet, expresa su deseo de lograr un desempeño alto que le permita participar en presentaciones regionales y nacionales. Argumenta que este interés no se limita al disfrute a corto plazo, pues considera que si dedicara su vida a esta actividad implicaría un sentido de plenitud y autorrealización. Sin embargo, Claudia argumenta tener claro que este tipo de aspiraciones son poco probables, ya que este tipo de actividades artísticas en su país tienen un futuro limitado.

Tratamientos anteriores

Médicos

En el año 2014 fue diagnosticada con disautonomía, por lo que requiere la implantación de marcapasos. En el primer semestre de 2017, se retira este dispositivo, ya que por complicaciones se produjo la iatrogenia. En el segundo semestre de 2017 la consultante presentó episodios de pseudocrisis convulsivas, por el cual debió ser hospitalizada en varias ocasiones, por esta época se le efectúa el test de porfirinas, a partir del cual es diagnosticada presuntivamente con porfiria.

Al momento de la entrevista inicial la consultante se encontraba bajo régimen farmacológico, con escitalopram y clonazepam. Este esquema fue sustituido durante el desarrollo del proceso terapéutico prescribiéndosele quetiapina y escitalopram.

Psicológicos y psiquiátricos

La consultante expresa que ha recurrido a diferentes tratamientos psiquiátricos y psicológicos desde el año 2016. Argumenta haberlos abandonado debido a la falta de mejoría significativa o inconformidad con los procesos terapéuticos anteriores.

Motivo de remisión

Claudia es remitida por el médico internista, con el objetivo de lograr adherencia a su diagnóstico médico, a las pautas de manejo y autocuidado.

Motivo de consulta

La paciente refiere “constantemente me siento estresada, el estrés hace parte de mí, no soy capaz de encontrar un punto medio”. Expresa dificultades para establecer y mantener relaciones con sus compañeros de estudio: “es muy difícil hacer trabajos de equipo con mis compañeros. Los grupos se dividen entre los que no quieren hacer nada y yo, que si quiero sacar buena nota”.

Diagnóstico

Se establece el diagnóstico principal de trastorno de ansiedad generalizada (300.02; F41.1) de acuerdo con los criterios del DSM-5 y el sistema de Clasificación Internacional de Enfermedades en su décima edición (CIE-10). Así como problemas académicos o educativos, (Z55.9 CIE-10), problemas relacionados con el entorno social (Z60.9 CIE-10) y problemas asociados al estilo de vida (Z72.9 CIE-10).

Historia de vida y del problema

Hija única, su madre recuerda que desde temprana edad se mostraba demandante por su atención “ella nos pedía algo y si no se lo dábamos entonces empezaba a hacer pataletas, o se mostraba rencorosa”. Sus padres la describen como el centro de atención de la familia desde temprana edad, dominando desde esos momentos muchas de las decisiones cotidianas en la lógica familiar (salidas los fines de semana, lugares para comer, tipo de hobbies a los cuales la inscriben, e indirectamente con sus pataletas el rumbo de los castigos y sanciones que se le imponían).

La consultante considera a su madre como una persona bastante exigente con la limpieza y el orden, llegando al punto de “echarle hipoclorito a todo” lo cual ha sido un estándar que desde etapas tempranas se le ha inculcado. La describe como alguien que constantemente le recuerda que las personas pueden llegar a ser crueles “si no se es suficientemente adecuado en términos sociales se puede llegar a ser víctima de ridiculizaciones por parte de la sociedad”. Construye a su padre como un hombre sumamente organizado, milimétrico, estresado, que está trabajando constantemente y es incapaz de postergar los deberes laborales. Según ella, él le enseñó a ser una persona competente en el estudio, que debe lograr un alto estándar académico por el cual sea merecedora de reconocimiento.

Adicionalmente, expone como su padre es una persona determinada, “desde que estaba pequeño sabía que quería ser ingeniero, durante toda su niñez jugaba con un casco y estaba convencido de que lo iba a lograr y lo terminó logrando”. Esta característica posteriormente se identifica como parte de los guiones o construcciones familiares.

Manifiesta que sus padres fueron criados en familias conservadoras, de mente cerrada y tradicionalistas, llegando a hacer parte del sistema de significados intergeneracionales que su núcleo familiar comparte. Esto se hace evidente cuando Claudia afirma:

Ellos fueron criados en familias donde se hacía solo lo que los papás dijeran, si no estaban de acuerdo los reprendían fuertemente, llegando a utilizar los castigos físicos. En mi caso ha sido diferente, sin embargo, ellos esperan de mí que sea una mujer exitosa laboral y académicamente, que tenga una carrera tradicional como en medicina o derecho. De hecho, si llegara a decirles que quiero ser ingeniera tendría su total aprobación (comunicación personal).

Describe su ingreso a la etapa escolar como algo agradable, sin dificultades con sus compañeros. Recuerda que, si bien era una niña con pocos amigos, lograba tener un buen desempeño académico, se destacaba por sus intereses (artes escénicas, animales fantásticos y danza.) Sin embargo, aclara que desde que ingresó a la secundaria comenzó a experimentar preocupaciones referentes a su competencia académica. “Siempre me he preocupado por ser una buena estudiante, quiero lograr buenas notas. Para mí es muy importante ser inteligente”.

Claudia identifica el comienzo de los síntomas actuales (preocupación por su desempeño escolar y social, tensión constante, inquietud y ansiedad, incapacidad para relajarse, dificultades del sueño, aprehensión referente a su futuro académico y estado de salud general) cuando tenía 13 años. Ella recuerda esta época como difícil, pues se presentaron episodios de desmayos y pérdida de conciencia, así como choques con sus compañeras de colegio quienes se burlaban de ella porque me desmayaba. Sus compañeras explicaban sus desmayos como formas de llamar la atención, lo cual repercutió negativamente, ya que según ella no estaba en ningún momento inventando desmayos para llamar la atención. Recuerda que su ansiedad por esa época incrementó haciéndose más fuerte su temor al bajo rendimiento y a la crítica social.

Debido a las dificultades de salud (fue diagnosticada con disautonomía) la consultante requirió que las actividades escolares durante el resto de ese año fueran desarrolladas desde casa. Este cambio temporal representó para ella un alivio ya que “podía seguir siendo una estudiante destacada por sus buenas notas, sin tener que ser juzgada por su enfermedad”. Logró finalizar el grado séptimo de educación básica secundaria. Debido a las críticas percibidas por ella provenientes de sus compañeros, sus padres tomaron la decisión de transferirla de institución educativa.

Inició octavo grado de educación básica secundaria en una nueva institución educativa, esta época estuvo marcada por constantes episodios de desmayos y pseudo convulsiones que la llevaban a perder el conocimiento, terminaron por exacerbar tanto la ansiedad como la preocupación por su estado de salud su desempeño escolar. “Ese año fue intenso porque nunca había tenido dificultades para aprobar mis materias. Me sentía constantemente preocupada, no lograba controlarme”.

Debido a su delicado estado de salud, fue intervenida quirúrgicamente, implantándosele un marcapasos con la expectativa de que su ritmo cardíaco se regulara. Claudia aclara que este procedimiento y su posterior periodo de incapacidad y recuperación, la expusieron a nuevas burlas por parte de sus compañeras. “Constantemente me preguntaban sobre mi salud, cuestionaban si yo efectivamente estaba enferma o solo estaba dramatizando”. Los padres rememoran esta época como un momento particularmente difícil ya que, si bien ella se ausentaba de múltiples actividades escolares esto no impedía el cumplimiento de sus deberes académicos, motivo por el cual terminaba enfrentándose con sus pares en el aula.

Al finalizar el año 2015, los padres de Claudia deciden nuevamente transferirla a una nueva institución que fuera más flexible con las inasistencias e incapacidades de salud, decisión recibida favorablemente, ya que el futuro colegio tenía una modalidad de estudio diferente. Al respecto expresa “en ese colegio no tenía que socializar, iba a clase a hacer mis módulos, presentaba mis exámenes sin pensar en nada más. No tenía que conversar con gente poco inteligente, o esperar a que entiendan”.

Cursó el noveno grado de educación básica secundaria en esta institución, sintiéndose satisfecha, sin embargo, surgieron nuevas dificultades de salud asociadas al diagnóstico de disautonomía, motivo por el cual las directivas de la institución les solicitaron a sus padres que la retiraran, pues no contaban con un servicio de enfermería que pudiera responder idóneamente en este tipo de situaciones. Como alternativa les fue sugerido que mientras se hacia el cambio uno de ellos estuviera presente mientras su hija presentaba las actividades. Esta medida fue motivo de mofa por parte de sus compañeros llegando a llamarla simuladora o dramática. “Me sentía sumamente impotente al saber que en tres colegios diferentes las personas me juzgaban o abiertamente se burlaban de mí. Sentía que por más que intentaba solucionar las dificultades no lo lograba, ellos eran los depredadores y yo la presa”. Claudia detalla que la aprehensión por su desempeño y el elevado nivel de ansiedad somática eran muy notorios por durante ese año.

Los padres de la consultante toman la decisión de trasladarla nuevamente para el año 2017, debido a las constantes quejas relacionadas con las dificultades de socialización, siendo trasladada a la institución educativa en la cual actualmente desarrolla sus estudios. Durante ese año fue intervenida quirúrgicamente nuevamente, se le explantó el marcapasos asociado a complicaciones en el tejido cardíaco, debió ser hospitalizada en diferentes ocasiones debido crisis que no lograban ser controladas. La familia resalta que, en uno de los ingresos al hospital se lanzó desde un segundo piso, hecho que no logra ser explicado por los médicos in situ. Debido a la presencia de pseudo-crisis convulsivas no explicadas por el diagnóstico de Disautonomía, así como episodios como el anteriormente descrito fue remitida al médico internista, quien confirma un nuevo diagnóstico: porfiria aguda intermitente.

Tanto la consultante como su familia manifiestan sentir ansiedad ante este nuevo diagnóstico, ya que no cuentan con el conocimiento y experiencia para hacerle frente. Adicionalmente explicitan que las rutinas y sugerencias propias para mantener el estado de salud son un reto tanto para ella como para la familia, “pone a todos a pensar de una forma completamente diferente”. Como resultado, es remitida al servicio de psicología en el mes de octubre de 2017.

A nivel interpersonal, Claudia presenta encontrones con sus pares debido a que ella los percibe como poco dispuestos para efectuar las actividades escolares. “Nadie quiere estudiar, todos están en el salón hablando, escuchando música. Yo por el contrario quiero aprender, de hecho, quisiera poder participar y recibir respuesta de los docentes a mis inquietudes, pero mi interés es visto por ellos como signos de que quiero resaltar o ser el centro de atención”. Expone sentirse constantemente ansiosa y preocupada por los posibles bajos resultados académicos. Así mismo, describe las demandas de los directivos de su colegio como eventos que le generan ansiedad, “Me sugieren que me adapte a mis compañeros, esto es una violación a mi forma de ser”.

Estrategias de evaluación

La Técnica de Rejilla (TR)

Esta estrategia desarrollada por Kelly (1955) es el medio de evaluación constructivista por excelencia para establecer una medida del sistema de significados de los individuos, lo que permite obtener información sobre los constructos utilizados en el proceso de dar sentido a la experiencia. Consiste en una entrevista que permite elicitar constructos personales, a su vez e obtienen características estructurales y del contenido del sistema.

Esta estrategia tiene un doble propósito: inicialmente permite la obtención de una imagen global y estructurada del sistema de significados del individuo, y de forma complementaria aporta índices cognitivos útiles para establecer comparaciones intra sujetos e inter-sujetos. Este último aspecto es relevante, ya que con el mismo instrumento se puede cuantificar el cambio terapéutico (Feixas et al., 2008).

A continuación, se describe su aplicación. En primera instancia se solicita al consultante el nombre de personas significativas, las cuales recibirán la denominación de elementos. Una vez obtenidos se pasa al proceso de obtención de los constructos o dimensiones de significado. Para ello se puede hacer uso de métodos de comparación monádico, diádico o tríadico en los cuales se espera obtener cada constructo con sus respectivos polos de contraste (Feixas y Cornejo, 1996). Se espera establecer semejanzas y diferencias entre cada par o trio de elementos para poder obtener las dimensiones implicadas en el proceso de dar sentido a la experiencia. Este procedimiento respeta el propio punto de vista del individuo al obtener las polaridades idiosincráticas de cada constructo. Haciendo referencia al presente estudio se aclara que para comparar los elementos y obtener las construcciones personales se implementó la metodología diádica.

El resultado final de la elicitación es una matriz en la cual se observa la relación entre constructos y elementos. Se hace uso de esta cuadrícula y pasa la puntuación de las personas significativas en cada una de las dimensiones, además se selecciona escalas de evaluación continuas tipo Likert, directas o dicotómicas, dependiendo de la preferencia y alcance del estudio (Feixas y Cornejo, 1996).

Una vez ubicados los elementos en los constructos haciendo uso de la puntuación, se pasa a la interpretación, proceso que puede efectuarse haciendo uso de diversos medios de análisis estadísticos, para llegar a índices cuantitativos (Feixas y Cornejo, 1996; Feixas, de la Fuente & Soldevilla, 2003).

En el presente estudio se tendrán en cuenta tanto los índices de construcción del sí mismo, obtenidos a partir de las correlaciones entre los elementos “yo actual-yo ideal”, “yo actual-otros” y “yo ideal-otros” así como el número de dilemas implicativos (DI). Se aclara que el sistema de puntuación implementado en la técnica de rejilla fue ajustado, por lo que paso de una escala tipo Likert de siete puntos a una de cinco.

Referente a estos índices de construcción del sí mismo, Saúl et al. (2012), plantean que la relación entre los elementos “yo-yo ideal” puede considerarse como medida de la autoestima, es decir, que la relación entre dichos elementos permite observar la discrepancia o congruencia que el individuo percibe entre quien es actualmente y quién quisiera llegar a ser.

Por otra parte, la medida de construcción del sí mismo “yo actual-otros” sugiere cuan aislado se considera el individuo de las personas que representan su mundo relacional o dicho de otra forma es una medida del aislamiento social auto percibido.

La relación “yo ideal-otros” es un indicador de la adecuación percibida de las personas que comparten con el evaluado, tomando como referencia las expectativas que éste tiene sobre ellos. A partir de este resultado se determina cuan adecuados o inadecuados son los seres significativos del consultante de acuerdo con sus propios estándares. Finalmente, el número de dilemas implicativos (DI) es una variable dicotómica en la cual se indica la presencia o ausencia de DI.

El Sistema de Categorías para Constructos Personales (SCCP), es uno de los procedimientos a partir de los cuales se efectúa el análisis cualitativo de la rejilla. Consta de seis áreas y 45 categorías a partir de las cuales se agrupan temáticamente los constructos e identifican ausencias de contenido. Dicho sistema ha sido diseñado de forma tal que se respete la jerarquía de las áreas y sus correspondientes categorías, queriendo decir que si un constructo cumple con los requisitos para ser agrupado en un área jerárquicamente superior no debe catalogarse en una menor. De mayor a menor jerarquía las áreas se posicionan de la siguiente forma: Moral (mayor jerarquía), Emocional, Relacional, Personal, Intelectual y Valores o intereses (menor jerarquía). En estos núcleos temáticos se presentan categorías las cuales entre sí no gozan de orden jerárquico específico (Feixas, Geldschläger, Carmona & Garzón, 2002).

El SCCP cuenta con un porcentaje de fiabilidad de interpretación inter-jueces de 87.7 % y un coeficiente de acuerdo entre evaluadores que va desde 0.9 a 0.95 dependiendo del procedimiento utilizado (I de Perrault o K de Cohen), confirmando su confiabilidad y similitud con test psicológicos de puntuación estandarizada.

Inventario de Depresión de Beck segunda edición (BDI-II) (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979; Beck, Steer & Brown 1996). Este instrumento evalúa la intensidad y presencia de síntomas depresivos en población clínica y general. Se compone de 21 ítems de respuesta politómica (de 0 a 3), pudiéndose obtener un puntaje mínimo de 0 y máximo de 63. Se diligencia a partir de la información reportada por el individuo respecto a su estado anímico en los últimos quince días, estimando así la presencia de síntomas depresivos de acuerdo con los criterios del trastorno depresivo mayor planteados por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV). Goza de una alta adecuación psicométrica, así como de alta consistencia interna ($\alpha = 0.91$ y 0.90) y significativa validez convergente ($p < 0.05$) tanto en su versión original en idioma inglés como en español (Beck, Steer & Brown, 1996).

Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) (Beck, Epstein, Brown & Steer, 1988). Es un inventario desarrollado para evaluar la gravedad de los síntomas ansiosos de manera tal que puedan ser discriminados de los obtenidos con el BDI y se preserve la validez convergente de ambos instrumentos, Sanz y García-Vera en el 2012 obtienen una correlación entre dichos test de $r = 0.56$ corroborando los hallazgos de estudios previos. Está compuesto por 21 ítems de respuesta tipo Likert de 4 puntos (0 a 3) pudiéndose obtener una puntuación mínima de 0 y máxima de 63.

Resultados de evaluación

En la tabla 1 se aprecian los resultados de los instrumentos aplicados (BAI, BDI-II y Técnica de Rejilla) pretratamiento y post-tratamiento.

Tabla 1.
Resultados iniciales y finales de los instrumentos aplicados durante la psicoterapia.

Instrumento aplicado	Pretratamiento	Post-tratamiento
BAI (Inventario de Ansiedad de Beck)	47	3
BDI-II (Inventario de Depresión de Beck segunda edición)	7	2
TÉCNICA DE REJILLA		
Correlación YO-IDEAL	0.54	0.90
Correlación YO-OTROS	-0.25	0.55
Correlación IDEAL-OTROS	-0.30	0.45
Nº DILEMA IMPLICATIVOS	7	0
INDICE DE POLARIZACIÓN	70.5	65.45
PVEPF	36.6	44.31

Fuente: elaboración propia

Las puntuaciones iniciales en los inventarios de Ansiedad y Depresión de Beck (BAI; BDI-II) indican la presencia de sintomatología de ansiedad grave y perturbaciones leves del estado anímico, exhibiendo síntomas fisiológicos, cognitivos y motivacionales clínicamente significativos.

En el apartado de la rejilla se presentan tres correlaciones referentes a la construcción del sí mismo, adicionalmente dos medidas de las características estructurales del sistema de construcciones personales que permiten establecer hipótesis clínicas: El índice de polarización permite estimar el grado de rigidez o relaciones exactas entre constructos en el entramado del sistema. Por otra parte, el Porcentaje De Varianza Explicado Por El Primer Factor (PVEPF) es una medida que permite explicar el grado de diferenciación o simplicidad del sistema constructos personales. (Feixas & Compañ, 2015).

Referente a la matriz de la Técnica de Rejilla de Claudia, se obtuvieron diez elementos, correspondientes a los padres, amigos, personas no gratas, tía, así como el yo actual y el yo ideal, así como veintidós constructos de los cuales uno fue retirado debido a su baja representatividad para el análisis. Merece mencionarse que este constructo descartado para el proceso del análisis cuantitativo es retomado más adelante al analizar el contenido del sistema de constructos de la consultante.

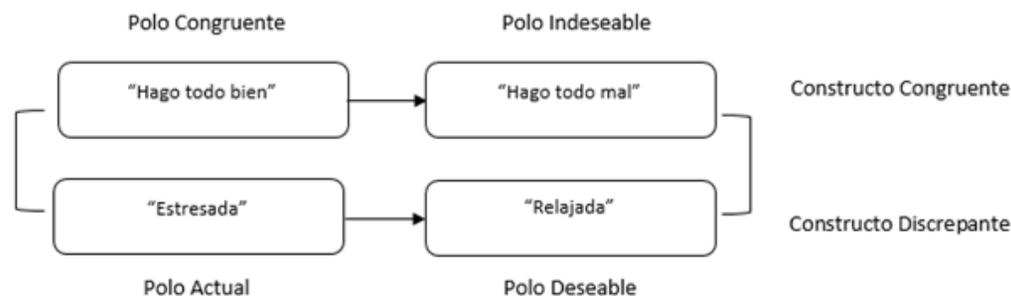
A continuación, se presentan los hallazgos del análisis cualitativo de la información de la Rejilla llevado a cabo con el sistema de clasificación de los constructos personales SCCP (Feixas, Geldschläger, Carmona & Garzón, 2002).

De acuerdo con las áreas y categorías de contenido de este sistema, la consultante presenta dos constructos en el área moral (sencillo/creído; prudente/se burla), cuatro en el área emocional (calmada/acelerada; tierna/no tierna; relajada/estresada; genio igual/genio raro), cuatro en el área relacional (no habla/habla mucho; pasa desapercibido/hace escándalo; paciente/impaciente; aburrido/ divertido), cinco en el área personal (ve opciones de cambio/ no ve opciones; buen estudiante/mal estudiante; hace todo bien/hace todo mal; con cosas en el cerebro/ vacío en el interior; ve complique a las cosas/busca soluciones), uno en el área intelectual (bruto/inteligente) y dos referentes al área de valores e intereses (le gusta el cine/no le gusta el cine; le gusta nietzsche/ en sus cinco sentidos). Este resultado permite evidenciar como la consultante utiliza primordialmente construcciones referentes a su propia valía y la de los demás para darle sentido y anticipar los acontecimientos.

El constructo personal que hace alusión al interés por el cine, el cual había sido retirado de la rejilla al momento del análisis cuantitativo, se retoma en este proceso ya que refleja uno de los intereses referidos durante la psicoterapia. Se suprimieron dos construcciones al momento de la clasificación temática ya que podrían inducir ambigüedades en la clasificación.

En las figuras 1 y 2 se exponen los dilemas implicativos abordados en el proceso psicoterapéutico, obtenidos a partir de la entrevista y la auto-caracterización (Kelly, 1955).

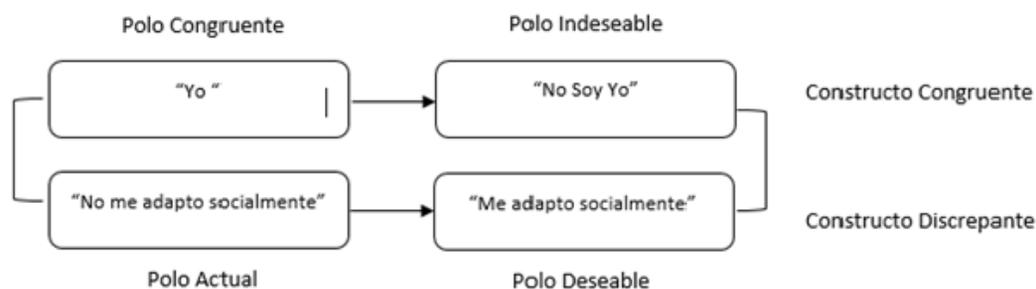
Figura 1. Dilema implicativo referente a la competencia personal



Fuente: elaboración propia

En esta ilustración se aprecia el constructo discrepante constituido por las polaridades “Estresada-relajada” así como el constructo congruente definido por los polos “Hago todo bien- Hago todo mal”. Además, se observan las relaciones entre los polos actual/congruente y deseable/indeseable.

Figura 2. Dilema implicativo relacionado con el área social



Fuente: elaboración propia

En la figura 2 se visualiza la relación contradictoria del constructo discrepante “Me adapto socialmente–No me adapto” con el constructo congruente “Soy yo–No soy Yo”.

Conceptualización de caso

El proceso de conceptualización y generación de hipótesis clínicas se desarrolló siguiendo los parámetros propuestos por Feixas, De la Fuente y Soldevilla en el año 2003. De acuerdo con los índices de construcción del sí mismo presentados en la tabla 1 correspondientes a la rejilla pretratamiento, Claudia presenta una correlación moderada y positiva entre el “yo actual” y “yo ideal”, reflejando una autoestima moderada y presencia de aspectos tanto deseables e indeseables del sí mismo.

Entre los elementos “yo actual” y los otros se aprecia una correlación baja y negativa que indica una percepción significativa de aislamiento social. Teniendo en cuenta el tercer índice, en el cual se realiza una comparación del “yo ideal” y los otros, se obtuvo una correlación baja y negativa infiriendo que desde la perspectiva de la consultante los demás se ajustan muy precariamente a sus criterios personales.

Retomando la autodefinición suministrada por el RECORD 5.0 la cual facilita la observación del autoconcepto o construcción de la identidad del individuo, Claudia se significa como alguien impaciente, no tierna, con cerebro, sencilla, interesante al hablar, en sus cinco sentidos, habladora, escandalosa, que ve soluciones a los problemas, estresada, inteligente, burlona, acelerada, buena estudiante, y con un genio estable. De esta descripción se resalta que ser escandalosa en contraposición a pasar desapercibida, así como burlona como opuesto de prudente, son construcciones discrepantes que desea modificar.

Por otra parte, el significarse como impaciente y acelerada dentro de las dimensiones “*paciente vs impaciente; acelerada vs. calmada*” pone de manifiesto la presencia de constructos dilemáticos generadores de sensaciones de bloqueo y de no tener una ruta clara de acción. Opuesto a esto, ser tierna, con cerebro, sencilla, interesante, estar en sus cinco sentidos, habladora, que encuentra soluciones, no percibir opciones de cambio, divertida, estresada, buena estudiante y tener un genio estable son construcciones congruentes, o áreas que se desean preservar, motivo por el cual algunas de ellas se ven implicadas en configuraciones dilemáticas.

De acuerdo con el resultado del análisis SCCP (Feixas, Geldschläger, Carmona & Garzón, 2002), el sistema de constructos de Claudia exhibe una mayor cantidad de dimensiones personales, interpersonales y emocionales en comparación con las morales, intelectuales, ideológicas, entre otras que implementa a modo de guías para erigir su experiencia.

Referente a la complejidad del sistema de constructos personales, Claudia obtuvo un PVEPF de 36.6%, el cual indica que su sistema de construcciones es diferenciado. Comparando este valor con las medias poblacionales establecidas (Feixas, de la Fuente & Soldevilla, 2003), se afirma que la red de construcciones de la consultante es más compleja en tanto cuenta con más de un subsistema a partir de cual se integra y da sentido a la experiencia.

Otra característica estructural del sistema evaluado a partir de la rejilla es el índice de polarización con un resultado de 70.5%, que se interpreta como un nivel de polarización elevado, diciendo con esto que se presentaron numerosos constructos puntuados de forma extrema. Da cuenta de la presencia de construcciones rígidas las cuales se conceptualizan desde la Teoría de Constructos Personales, como dimensiones que invariablemente llevan a una misma opción. En el caso de la consultante se relaciona con la intensidad y persistencia de sus síntomas ansiosos, pues al no contar con puntos intermedios entre polaridades se configuran construcciones restrictivas.

Se identifican cinco dilemas implicativos, de los cuales tres son descartados inicialmente debido a baja correlación entre las polaridades del constructo congruente y discrepante (inferiores a ± 0.37). Los restantes son presentados a la consultante teniendo en cuenta la relación de experto a experto que la Psicoterapia de Constructos Personales defiende. Estas configuraciones dilemáticas fueron descartadas de acuerdo con el criterio de la consultante.

De acuerdo con la primera configuración dilemática presentada en los resultados de la evaluación respecto al área personal, la consultante le gustaría ser una persona relajada, sin embargo, si se efectuara el cambio del polo actual "estresada" al polo deseable "relajada" dentro del constructo discrepante, este implicaría a nivel nuclear que sería una persona que "hace las cosas mal", algo completamente opuesto a su construcción nuclear. Ser relajada desde esta óptica es un movimiento incompatible con su sentido de identidad. Teniendo en cuenta esta lógica existen dos tipos de personas, aquellas que son relajadas y no están constantemente estresadas, pero hacen las cosas mal, y otras que se estresan y no se relajan nunca, garantizando que todo les saldrá perfectamente.

Retomando la historia personal de la consultante se puede inferir que desde temprana edad esta asociación contradictoria entre constructos se ha validado y paulatinamente se ha hecho más rígida y estable. A partir de ciclos sucesivos de experiencia en los cuales los buenos resultados académicos en general han servido como evidencia validadora principal, la consultante ha consolidado esta hipótesis personal. Así mismo se debe considerar el papel que figuras significativas como la de su padre han desempeñado, pues a lo largo de sus 16 años tanto éste como otros como agentes le han recalcado la importancia de ser competente en todas las actividades que se realice, especialmente en el desempeño escolar.

Pasando al segundo dilema, se puede apreciar como la consultante se posiciona en el polo actual "No me adapto" el cual es el contraste del cambio deseado "adaptarme a las demandas sociales". De acuerdo con el corolario de elección, la consultante elige mantenerse en el polo "No me adapto" para preservar el sentido de mismidad hasta el momento construido a pesar de las constantes experiencias invalidadoras vividas en la esfera interpersonal. Es importante mencionar que la polarización del sistema complejiza aún más el cambio, pues ella desea adaptarse socialmente, sin embargo, si esto sucediera sentiría que está transgrediendo su sentido de identidad por completo o como ella misma lo denomina su sentido de "soy yo", el cual se ha venido desarrollando a partir de construcciones polarizadas en las cuales ella puede elegir entre ser "completamente yo" o "radicalmente diferente".

Desde esta configuración dilemática se puede extraer que para ella hay personas como sus compañeros de estudio que se "adaptan socialmente" pero traicionan su sentido de identidad al ser lo que los demás desean, mientras que hay otras personas que presentan dificultades sociales o "no se adaptan" y siguen siendo fieles a su self.

Complementando la presentación del segundo dilema se hace referencia al concepto de elaboración del sistema de constructos personales por contraste, propuesto por Neimeyer y Neimeyer (1985). Estos autores plantean que los individuos en ocasiones mantienen relaciones con pares que

presentan una forma opuesta a la de ellos, de anticipar los acontecimientos, permitiendo reafirmar su construcción nuclear de identidad mediante la diferencia. En otras palabras, entre más marcada es la discrepancia en los procesos de construcción ambas partes elaboran y definen con mayor precisión sus sistemas. Esta hipótesis en el caso de la consultante es relevante pues a través de los años, en el ambiente escolar ella ha establecido relaciones de contraste con compañeros específicos, construyéndose como alguien diametralmente opuesto a ellos “inteligente, con cosas en el cerebro, que hace todo bien, no tierna, buena estudiante”, logrando así establecer una versión de sí misma deseable que se preserva hasta el momento actual.

La consultante experimenta emociones de amenaza, ansiedad y culpa. Desde la Psicología de Constructos Personales se explica el primer sentimiento anteriormente mencionado como el resultado de un proceso de invalidación global de la estructura nuclear, es decir, Claudia dimensiona que su construcción de identidad se encuentra ante un inminente cambio generalizado.

Por su parte, la persistencia de la ansiedad desde esta perspectiva da cuenta de la inadecuación de su sistema para anticipar vivencias que quedan fuera de su rango de conveniencia, en este caso la dificultad para elaborar coherentemente acontecimientos tales como el diagnóstico de Porfiria, las implicaciones de esta condición, los cambios repetidos y abruptos de institución educativa, así como la presencia súbita de síntomas físicos debido a su estado de salud. La presencia de construcciones rígidas e impermeables referentes a su desempeño “Hacer todo bien”, explican la presencia continuada de esta emoción, pues cualquier actuación fuera de esta hipótesis representa un campo inexplorado para ella.

Así mismo, el sentimiento de culpa surge cuando Claudia intenta actuar fuera de los polos preferidos de su construcción nuclear. Haciéndose esto evidente en los intentos por encajar a las demandas de las instituciones educativas o los grupos de pares. En estos laboratorios relacionales, la consultante ha intentado validar anticipaciones previamente consideradas como coincidentes con las expectativas de los respectivos agentes sociales, sin embargo, termina abandonando estas puestas en escena debido al surgimiento del sentimiento de culpa.

Finalmente, en torno al ciclo de la experiencia propuesto por Kelly (1955), proceso a través del cual se recolecta evidencia (in)validadora, la cual sirve para confirmar o reconstruir los significados personales, se aprecia un trastorno en el proceso de construcción, específicamente entre las fases de validación/invalidación y revisión constructiva, llevándola a presentar dificultades en la generación de constructos alternativos a sus anticipaciones iniciales (Neimeyer & Feixas, 1989).

Tratamiento

Teniendo en cuenta los hallazgos de la evaluación, así como la conceptualización del caso anteriormente expuesta, se retomó el manual de intervención en dilemas implicativos propuesto por Senra, Feixas y Fernandes en el año 2005 para diseñar la propuesta de intervención. Se revisó igualmente el manual de intervención centrada en dilemas para la depresión de Feixas y Compañ (2015), dado que éste presenta estrategias adicionales y sus respectivos ejemplos clínicos de aplicación.

Blancos y metas terapéuticas

Los dilemas implicativos anteriormente presentados, así como el nivel de polarización del sistema de construcciones se consideran aspectos sensibles a intervenir ya que limitan actualmente el proceso de reconstrucción de la experiencia. Coherente a esto se plantean las siguientes metas terapéuticas:

Evaluar y comprender la construcción del sí mismo de la consultante; reformular la problemática actual en términos de los dilemas implicativos; elaborar el desarrollo histórico de estas estructuras así como su influencia en la vida diaria e implicaciones relacionales, nucleares y subordinales; encontrar una resolución a estas configuraciones del significado; disminuir el nivel de amenaza, ansiedad y culpa experimentada; lograr mayor laxitud del sistema de significados de modo tal que las construcciones presentes admitan nuevas posibilidades.

El proceso terapéutico se diseñó de modo tal que los objetivos propuestos se alcanzaran en un lapso de diez a quince sesiones, una por semana, con una duración de 60 minutos aproximadamente. A continuación, se describen brevemente las sesiones.

Sesión 1. Se dedica a entrevista inicial, se diligencia la anamnesis y el consentimiento y asentimiento informado. Se explora el motivo de consulta, la demanda, el historial de tratamientos anteriores y el estado sintomatológico actual a partir del BAI y el BDI-II.

Teniendo en cuenta la queja inicial de la consultante, quien manifiesta que se siente constantemente estresada, se le presenta la técnica de relajación progresiva de acuerdo con los parámetros de Bernstein y Borkovec (1973). Esta intervención desde la perspectiva de Constructos Personales se realiza con el ánimo de generar un *movimiento de ranura*, el cual consiste en que la consultante pueda construirse temporalmente como más relajada. Para esto se elicitan los polos del constructo, llegando a identificar el polo sintomático "muy estresada" y su contraste "muy relajada". Finalmente, se le entrega y explica el protocolo de auto-caracterización (Kelly, 1955) con la finalidad de explorar la construcción del sí mismo.

Sesión 2. Al inicio de la sesión se reconstruyó la experiencia del entrenamiento en relajación progresiva, la auto-caracterización y se hizo una nueva medición del estado sintomatológico. Referente al experimento para generar un *movimiento de ranura*, Claudia expone que el ejercicio

no tuvo el efecto deseado, argumenta que este le generó un efecto paradójico de incremento de la ansiedad motivo por el cual no lo continuó. Teniendo en cuenta la construcción que la consultante efectuó de esta experiencia, se pasa a reafirmar este constructo de forma tal que temporalmente se considere su significado como coherente, ordenado y aceptable, minimizando la amenaza e invalidación. Adicionalmente se recibe el protocolo de la auto-caracterización diligenciado y se solicitó una descripción de la experiencia, la cual será tenida en consideración al momento del análisis. Finalmente se aplica la Técnica de Rejilla.

Sesión 3. Se llevó a cabo en el ámbito hospitalario debido a que la consultante fue ingresada por una crisis de Porfiria Aguda Intermitente. Inicialmente se evaluó la intensidad de la sintomatología ansiosa y depresiva a partir del BDI-II y el BAI, el resto de la sesión se dedica a reconstruir la experiencia de los últimos días a partir de la *técnica de Moviola* propuesta por Guidano (1991), con el fin de abordar la interfaz de la experiencia inmediata y experiencia explicada, e identificar eventos significados como generadores de ansiedad. Acorde al alto nivel de ansiedad expresado por parte de los padres de la consultante, y la información preliminar obtenida referente al patrón de apego (Guidano, 1991) puntualmente un apego ambivalente con estrategias coercitivas, se sugiere un encuentro familiar.

Sesión 4. Se acompaña a los padres y la consultante en una modalidad familiar. Previo al desarrollo de las actividades se evalúa el estado sintomatológico actual. Se explora la construcción que los miembros de la familia han elaborado sobre la situación de salud de Claudia, así como por los procesos de interacción al interior de la familia a partir del cuestionamiento circular teniendo en cuenta los planteamientos de Fleuridas, Nelson y Rosenthal (1986). Se propuso un contrato familiar en el cual cada una de las partes establezca sus roles, responsabilidades y limitaciones en las relaciones familiares intentando de esta forma una reconstrucción en el nivel de acción de cada parte del sistema (Procter, 1981; Procter, 1987).

Sesión 5. Se desarrolló en una modalidad individual. Se exploró inicialmente el estado sintomatológico, posteriormente se presentaron de los resultados de la Auto-caracterización y la Técnica de Rejilla. A partir de la entrevista y de las figuras prototípicas del dilema implicativo se le presentan a la consultante las configuraciones dilemáticas identificadas a partir del análisis cuantitativo. Claudia considera que los dilemas identificados no reflejan su condición actual, motivo por el cual se retorna al constructo "muy estresado" vs "muy tranquilo" como punto de partida para la intervención. Coherente a este último constructo se implementa la *técnica de varita mágica* con el ánimo de cuestionar y generar duda en la consultante referente al cambio en esta dimensión (Feixas & Compañ, 2015)

Sesión 6 y 7. En estas sesiones se exploraron las implicaciones supra ordenadas del constructo "muy relajada" en contraposición a "muy estresada". Partiendo del constructo sintomático anterior se llevó a cabo el escalamiento ascendente, en el cual se confirma la asociación dilemática entre este constructo y el significado nuclear "Hago todo bien/ Hago todo mal". Una vez establecido este primer dilema se elaboran sus implicaciones operativas, de forma tal que se comprenda en términos

conductuales y actitudinales concretos que hace una persona estresada y una persona relajada. Adicionalmente se exploran las implicaciones positivas y negativas del constructo “Relajado/Estresado” con la técnica de ABC Tschudi.

Cómo actividad para abordar la polarización del constructo discrepante se propuso el experimento de “proporciones del constructo”. Este ejercicio se diseñó a partir del corolario de dicotomía teniendo en cuenta que un constructo es una dimensión de significado en la cual los acontecimientos pueden adoptar diferentes valores de acuerdo con su distancia a un polo. Para ello se elaboró un listado de actividades que la consultante desarrolla cotidianamente, se le pidió que las evaluara inicialmente teniendo en cuenta el grado de estrés que éstas le acarrearán. Para ello se tomó una escala Likert de 5 puntos. Con esta puntuación se le propone que desarrolle algunas de estas actividades desde valoraciones alternas al 1 y 5, intentando disminuir la polarización del constructo. En este punto se retoma la dramatización para ensayar esta ejecución alternativa.

Sesión 8. Esta sesión se llevó a cabo un mes y medio después debido a las festividades de fin de año. En un primer momento se aplican los instrumentos de seguimiento sintomatológico. En una segunda instancia se revisan los experimentos propuestos a partir de las proporciones del constructo. La consultante manifiesta avances, “me he dado cuenta de que no debo presionarse tanto para hacer las cosas. Puedo hacerlas de una forma más tranquila.” El resto de la sesión se dedica a reconstruir la experiencia inmediata a la luz del dilema y los avances obtenidos. Para esto se tuvieron en cuenta las directrices de Feixas y Compañ (2015).

Sesión 9. Se inició la sesión aplicando los instrumentos de medición, evidenciándose un incremento en la sintomatología ansiosa y depresiva. A través de la entrevista se exploran áreas de la experiencia que la consultante construye como generadoras de ansiedad, llegándose a identificar que el área relacional es la principal generadora de evidencia invalidante a la construcción nuclear de identidad. Se halla el constructo discrepante “me adapto/ no me adapto” el cual se escala ascendentemente, llegándose a identificar su relación contradictoria con la construcción nuclear “Yo/ No yo”. Igualmente se exploran las implicaciones positivas y negativas a través del ABC Tschudi. Teniendo en cuenta esta información se reconstruye metafóricamente el dilema, partiendo de la metáfora de vampiros y como estos logran adaptarse a la sociedad sin ser descubiertos o tener que cambiar su personalidad. Esta intervención se logró gracias al interés de la consultante por este tipo de literatura. Con esta estrategia se esperaba aumentar el ámbito de conveniencia de estas construcciones.

Como actividad para casa se le sugiere a Claudia que escriba una serie de cartas semanales a un vampiro favorito, en las cuales le pregunte como ha podido adaptarse a la sociedad sin dejar de ser el mismo, igualmente se propone que imagine y escriba la carta de respuesta de este vampiro a ella.

Sesión 10. En este encuentro se aplican los instrumentos de medida clínica, se reconstruye la actividad de cartas de invitación (White & Epston, 1993) y la experiencia inmediata semanal a la luz del segundo dilema. Merece ser señalado que a través de la actividad narrativa se logra una resolución del segundo dilema que perdurará hasta la etapa de seguimiento.

Sesión 11. La consultante debió ser hospitalizada nuevamente por una crisis de Porfiria Aguda Intermittente, por cual la sesión se efectuó nuevamente en el contexto hospitalario. Esta visita fue destinada a reconstruir la experiencia inmediata a la luz del dilema, para ello se implementó la estrategia de la historieta, con el fin de lograr secuenciar las experiencias previas a la hospitalización y abordar la interfaz de la experiencia inmediata y experiencia explicada de una forma más didáctica. Igualmente se aplicaron los instrumentos de seguimiento clínico.

Sesión 12 y 13. En estos encuentros se aplicó el instrumento de inteligencia WISC IV por solicitud de la institución educativa. Dentro del proceso terapéutico se aprovechó esta solicitud para poner a prueba la capacidad predictiva del sistema de constructos de la consultante, específicamente para revisar algunas anticipaciones negativas referentes a su desempeño previamente identificadas.

Sesión 14. Teniendo en cuenta los avances hasta este momento reportados por la consultante se decidió aplicar nuevamente la Técnica de Rejilla. Se retomó la matriz de la rejilla inicial modificando algunos elementos, se le pidió que puntuara nuevamente las figuras significativas en cada constructo. Igualmente se aplicaron el BDI-II y el BAI.

Sesión 15 y 16. Estos encuentros se dedicaron a realizar actividades encaminadas a clarificar la elección profesional, para esto se implementó la Técnica de Rejilla en su versión vocacional. Una vez aplicado este instrumento se discutieron los resultados intentando identificar opciones profesionales semejantes a su carrera ideal. Teniendo lo anterior se plantearon una serie de experimentos de recolección de información y puesta a prueba de construcciones, referentes al contenido, la carga académica de los programas, intentando elaborar su construcción profesional. Igualmente se hizo el seguimiento a la sintomatología.

Logros terapéuticos

Acorde al trabajo anteriormente descrito se logran los objetivos propuestos para la psicoterapia, referentes al abordaje y resolución de los dilemas, así como la disminución sintomatológica.

Se aprecia un decremento significativo de la sintomatología general teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante las dieciséis sesiones (BAI inicial = 47, BAI final = 2; BDI-II inicial = 7, BDI-II = 2). Aproximadamente en la decimotercera visita se observa como la consultante experimenta niveles de ansiedad inferiores al umbral clínico (BAI = 5) que se mantendrán hasta finalizar el tratamiento y en la etapa de seguimiento.

Referente a la segunda aplicación de la Técnica de Rejilla se evidencian cambios sustanciales en el sistema de construcciones personales. Se presenta un decremento de la discrepancia entre los elementos Yo/Yo ideal ($r = 0.90$), lo cual se interpreta como una construcción del sí mismo actual mucho más cercana a su versión ideal o un aumento de la autoestima. Adicionalmente se aprecian correlaciones positivas y moderadas entre los elementos Yo/Otros ($r = 0.55$) e Ideal/Otros ($r = 0.45$), índices que dan cuenta de cómo Claudia llega a elaborar una percepción de relativa similitud entre los demás y ella sin llegar a una identificación completa, así como de una relativa adecuación de quienes hacen parte de su mundo interpersonal, teniendo en cuenta sus construcciones valoradas.

También se evidencia una disminución en el número de dilemas pasando de siete en la primera aplicación a cero en la última, indicando que los aspectos del sí mismo que se deseaban modificar al inicio los cuales estaban asociados a la identidad, dejaron de tener relaciones implicativas y contradictorias con aspectos de la construcción nuclear.

Teniendo en cuenta los dilemas implicativos abordados en la terapia se resalta que el primero se resuelve de forma satisfactoria, logrando que la consultante se construya como alguien relativamente relajado que hace las cosas bien. En la segunda configuración dilemática se logra una reformulación de las polaridades del constructo discrepante, la cual permitió a largo plazo su resolución. Claudia en este par de constructos logra significarse como alguien que puede adaptarse a las demandas sociales de acuerdo con sus criterios personales sin tener que cumplir totalmente las expectativas de los demás simultáneamente manteniendo su sentido de mismidad.

En la evaluación de seguimiento efectuada al mes de finalizado el tratamiento, la consultante manifiesta sentirse bien, tranquila, sin la sensación de estar estresada constantemente por su desempeño social y académico. Reporta que hasta el momento no ha tenido pobres resultados académicos a pesar de estar menos focalizada en su estudio. Se le aplicaron los instrumentos clínicos a partir de los cuales se corrobora el mantenimiento de los cambios terapéuticos, pues en el instrumento BAI presenta un puntaje de 3, y en el BDI-II de 2, ambas puntuaciones por debajo de los umbrales considerados como significativos.

Conclusiones

Se considera satisfactorio el proceso terapéutico ya que se alcanzaron los objetivos propuestos para la terapia en un periodo temporal relativamente corto, pues en dieciséis sesiones se abordaron dos dilemas implicativos. Este número de sesiones es inferior al recomendado por Senra, Feixas & Fernandes (2005).

Es igualmente satisfactorio observar la funcionalidad que la consultante logró, pues a pesar de presentar simultáneamente el diagnóstico de Porfiria y Trastorno de Ansiedad Generalizada, no manifestó nuevas crisis pseudo convulsivas durante el periodo de seguimiento representando un avance importante en su calidad de vida, pues a menor cantidad de crisis enzimáticas relacionadas con la ansiedad y el estrés, menor es la probabilidad de que la liberación y acumulación de proteínas nocivas generen degeneraciones tisulares a nivel cerebral y en los diferentes sistemas en general.

Se resalta además la disponibilidad y apertura de la consultante y su grupo familiar durante los ejercicios de exploración y revisión de los significados personales, así como en aquellos que se buscaba la implementación de nuevas construcciones tanto personales como familiares.

Atendiendo a estos hallazgos se puede afirmar que la Psicoterapia de Constructos Personales en su modalidad de abordaje de dilemas implicativos puede resultar útil para la intervención de casos de TAG. Así mismo se corroboran los hallazgos de investigaciones y estudios de caso previamente publicados en los cuales se afirma que esta modalidad terapéutica es una alternativa útil para el abordaje de casos con comorbilidad múltiple.

Se debe aclarar que este proceso terapéutico tuvo un desenlace positivo en general, sin embargo, a nivel de la polarización del sistema de construcciones personales se dimensiona un cambio discreto, ya que a pesar de lograrse una disminución (70% a 65.45%) el porcentaje de respuestas polarizadas continua por encima de la media (28,57%) (Feixas De la Fuente & Soldevilla, 2003). Acorde a esto en futuras intervenciones se deben plantear estrategias específicas que permitan incidir en esta característica estructural del sistema.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition*. Washington DC, USA: American Psychiatric Publishing.
- Applegate, J. (1990). *Constructs And Communication: A pragmatic Integration*. En G. Neimeyer & R. Neimeyer. (Eds). *Advances in Personal Construct Psychology*, 1, 203-230.

- Bannister, D., & Fransella, F. (1989). *Inquiring Man: The psychology of Personal Constructs*. London, United Kingdom: Routledge.
- Beck, A., Epstein, N., & Brown, G., Steer, R. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(1), 893-897. doi: 10.1037//0022-006x.56.6.893
- Beck, A., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy for depression*. New York, USA: The Guilford Press.
- Beck, A., Steer, R., & Brown, G. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio, Texas: Psychological Corporation.
- Bernstein, D., & Borkovec, T. (1973). *Progressive relaxation training: A manual for the helping professions*. Champaign, USA: Research Press.
- Benasayag, R., Feixas, G., Mearin, F., Saúl, L., & Laso, E. (2004). Conflictos cognitivos en el Síndrome del Intestino Irritable (SII): un estudio exploratorio. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 105-119. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54690/1/513015.pdf>
- Díaz Carretero, F., Feixas Viaplana, G., Pellungrini, I., y Saúl Gutiérrez, L. A. (2001). Cuando Relacionarse Amenaza la Identidad: La Fobia Social Desde Un Enfoque Constructivista. *Boletín de Psicología*, 72, 43-55. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/02/DOCENTE/LUIS_ANGEL_SAUL_GUTIERREZ/PUBLICACIONES/2001_FOBIASOCIAL.PDF
- Feixas, G., y Compañ, V. (2015). *Manual De Intervención Centrada En Dilemas Para La Depresión*. Barcelona, España: Editorial Descleé de Brouwer.
- Feixas, G., y Cornejo, J. (1996). *Manual de la técnica de rejilla mediante el programa RECORD 2.0. (Segunda edición revisada)*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Feixas, G., De la Fuente, M., y Soldevilla, M. (2003). La técnica de rejilla como instrumento de evaluación y formulación de hipótesis clínicas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 152-172. doi: <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3952>
- Feixas, G., Geldschläger, H., Carmona, M., y Garzón, B. (2002). Sistema de Categorías de Contenido Para Codificar Constructos Personales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 337-348. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=294324>
- Feixas, G., y Saúl, L. (2005). *Resolution of dilemmas by personal construct psychotherapy*. En D. Winter & L. Viney (Eds.), *Personal Construct Psychotherapy: Advances in Theory, Practice and Research* (136-147). London, United Kingdom: Whurr (Wiley).

- Feixas, G., Saúl, L., & Ávila, A. (2009). Viewing cognitive conflicts as dilemmas: Implications for mental health. *Journal of Constructivist Psychology*, 22, 141-169. doi: <https://doi.org/10.1080/10720530802675755>
- Feixas, G., Saúl, L., Winter, D., y Watson, S. (2008). Un estudio naturalista sobre el cambio de los conflictos cognitivos durante la psicoterapia. *Apuntes de Psicología*, 26(2), 243-255. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65408/1/561212.pdf>
- Feixas, G., y Villegas, M. (2000). *Constructivismo en Psicoterapia*. Barcelona, España: Descleé De Brouwer.
- Fleuridas, C., Nelson, T., & Rosenthal, D. (1986). The evolution of circular questions: training family therapists. *Journal of Marital and Family Therapy*, 12(1), 113-127. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1986.tb01629.x>
- Gázquez, I., Luján, K., Chordá, J., y Touzón, C. (2010). La porfiria aguda intermitente, un problema diagnóstico. *Gastroenterología y Hepatología*, 33(6), 436-439. doi: 10.1016/j.gastrohep.2010.02.007
- Guidano, V. (1991). *The self in process. Toward a post-rationalist cognitive therapy*. New York, USA: The Guildford Press.
- Holland, J., Neimeyer, R., Currier, J., y Berman, J. (2007). The efficacy of personal construct therapy: a comprehensive review. *Journal of Clinical Psychology*, 63(1), 93-107. doi: 10.1002/jclp.20332
- Hung, C., Chin, H., Chu, C., Ming, L., Wen, C., Chi, W., Wu, T., Hsiao, N., & Chih, L. (2011). Neurological Complications of Acute Intermittent Porphyria. *European Neurology*, 66(1), 247-252. doi: 10.1159/000330683.
- Kelly, G. (1955). *Psychology of Personal Constructs*. (Vols 1-2). New York, USA: Routledge Editions.
- Kelly, G. (1969). *A mathematical approach to psychology*. En Maher, B. (Ed.). *Clinical psychology and personality: the selected papers of George Kelly* (pp. 94-113). New York, USA: Krieger.
- Melis, F., Feixas, G., Varlotta, N., González, L., Ventosa, A., Krebs, M., y Montesano, A. (2011). Conflictos cognitivos (dilemas) en pacientes diagnosticados con trastornos de ansiedad. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(1), 41-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921807003>
- Meneguetti, M., Cezar, A., Casarini, K., Muniz, K., Filho, A., Martins-Filho, O., & Martins, M. (2011). Acute Intermittent Porphyria Associated with Respiratory Failure: A Multidisciplinary Approach. *Critical Care Research and Practice*, 11(1), 1-4. doi: 10.1155/2011/283690
- Metcalfe, C., Winter, D., & Viney, L. (2007). The effectiveness of personal construct psychotherapy in clinical practice: A systematic review and meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 17(4), 431-442. doi: <https://doi.org/10.1080/10503300600755115>

- Montoya, M., Barranco, L., y Herrera, F. (2017). Porfiria aguda, dilema diagnóstico y manifestaciones neuroendocrinas. *Acta Médica Colombiana*, 42(2), 140-143. doi: <https://doi.org/10.36104/amc.2017.803>
- Neimeyer, R., y Feixas, G. (1989). Trastornos en el proceso de construcción: Implicaciones psicopatológicas de los corolarios kellianos. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 26, 52-69. Recuperado de <http://www.ub.edu/hipnosiclinica/guillem/articul.htm>
- Neimeyer, R., & Neimeyer, G. (1985). *Disturbed Relationships: A personal Construct view*. En Button, E. (Ed). *Personal Construct Theory and Mental Health*. Beckenham, Kent, United Kingdom: Croom Helm.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *La inversión en el tratamiento de la depresión y la ansiedad tiene un rendimiento del 400%*. Recuperado de <http://www.who.int/new/releases/>
- Peterson, Ch., & Seligman, M. (2004). *Character Strengths And Virtues: A Handbook And Classification*. New York, USA: Oxford University Press.
- Posada-Villa, J., Aguilar-Gaxiola, S., Magaña, C., y Gómez, L. (2004). Prevalencia de Trastornos Mentales y Uso de Servicios: Resultados Preliminares del Estudio Nacional de Salud Mental Colombia 2003. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 33(3), 241-262. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Procter, H. (1981). *Family Construct Psychology*. En S. Walrond-Skinner, (Ed). *Developments in Family Therapy*, (350-366). London, United Kingdom: Routledge.
- Procter, H. (1987). *Change in the family Construct System*. En Neimeyer, R. & Neimeyer, G. (Eds). *Personal Construct Therapy Casebook*. (153-171). New York, USA: Springer.
- Sanz, J., y Navarro, M. (2003). Propiedades psicométricas de una versión española del inventario de ansiedad de Beck (BAI) en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 9(1), 59-84. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2003-99798-006>
- Sanz, J., García-Vera, M., y Fortún, M. (2012). El inventario de ansiedad de Beck (BAI): propiedades psicométricas de la versión española en pacientes con trastornos psicológicos. *Psicología Conductual*, 20(3), 563-583. Recuperado de <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-113382>
- Saúl, L., López-González, M., Rubio-Garay, F., y González-Brignardello, M. (2012). Construcción del sí mismo y categorización de los significados personales de acuerdo con las fortalezas del carácter: estudio comparativo en pacientes con trastornos depresivos. *Acción Psicológica*, 9(2), 3-20. doi: <https://doi.org/10.5944/ap.9.2.4100>
- Secretaria de Salud de Medellín. (2012). Primer Estudio Poblacional de Salud Mental Medellín, 2011-2012. Recuperado de <http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/locales/C0031052011-primer-estudio-poblacional-de-salud-mental-medellin,-2011—2012.pdf>

- Senra, J., Feixas, G., y Fernandes, E. (2005). Manual de intervención en dilemas implicativos. *Nuevas Perspectivas en Psicoterapia*, 16(63-64), 179-201.
- Winter, D. (1988). *Constructions in social skills training*. En F. Fransella & L. Thomas (Eds.). *Experimenting with personal construct psychology* (342-352). London, United Kingdom: Routledge.
- Winter, D., y Viney, L. (Eds.). (2005). *Personal construct psychotherapy: advances in theory, practice and research*. London, United Kingdom: Whurr (Wiley).
- Winter, D. (2007). *Constructivist and Humanistic Therapies*. En Freeman, C. & Power, M. (Eds.). *Handbook of Evidence-based Psychotherapies: A guide for research and practice* (pp. 123- 140) London, United Kingdom: Wiley.
- White, M., y Epton, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

¿Cómo resignifica sus experiencias una víctima del conflicto armado colombiano a partir de sus sueños?¹

How does a victim of the colombian armed conflict re-signify their experiences from their dreams?

Recibido: 2 de mayo de 2019 / Aceptado: 18 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Álvarez Gallón, A., Cardona Román, M. J., Reyes Calderón, M., Roldán Durango., y Vásquez González. (2019). ¿Cómo resignifica sus experiencias una víctima del conflicto armado colombiano a partir de sus sueños? *Poiésis*, (37), 135-155. DOI: 10.21501/16920945.3333

Alejandra Álvarez Gallón^{*}, María José Cardona Román^{**}
Mateo Reyes Calderón^{***}, María Camila Roldán Durango^{****}
Manuela Vásquez González^{*****}

Resumen

Este artículo presenta un acercamiento a los sueños como herramienta de autoconocimiento, y su relación con la capacidad de resignificar ciertos eventos de la vida. Se precisa desde las experiencias de una víctima del conflicto armado colombiano, por medio de un estudio de caso. Además de observar el andamiaje del conflicto armado en Colombia; se enfatiza en los fenómenos oníricos como proceso psíquico y representación simbólica que permite la exteriorización de la información inconsciente. Y finalmente, se determina la importancia de la resignificación como entrada de entendimiento y reparación del significado, y las características comunes contenidas en las experiencias oníricas del caso estudiado.

¹ El presente artículo se deriva de la tesis de grado presentada para optar al título de profesional en Psicología. Asesor: Mg. Gladys Janeth Ríos Palacio.

^{*} Estudiante del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia.
Contacto: alejandra.alvarezga@amigo.edu.co

^{**} Estudiante del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia.
Contacto: maria.cardonaro@amigo.edu.co

^{***} Estudiante del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia.
Contacto: mateo.reyesca@amigo.edu.co

^{****} Estudiante del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia.
Contacto: maria.roldandu@amigo.edu.co

^{*****} Estudiante del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia.
Contacto: manuela.vasquezgo@amigo.edu.co

Palabras clave:

Conflicto armado; Inconsciente; Resignificación; Sueños; Víctimas.

Abstract:

This article presents an approach to the dreams as a tool for self-knowledge, and its relationship with the ability to re-signify certain life events. It is required from the experiences of a victim of the Colombian armed conflict, through a case study. In addition; observing the scaffolding of the armed conflict in Colombia; Emphasis is placed on dream phenomena as a psychic process and symbolic representation that allows the externalization of unconscious information. And finally, the importance of resignification is determined as an entrance of understanding and repair of meaning, and the common characteristics contained in the dream experiences of the case studied.

Keywords:

Armed conflict; Unconscious; Resignification; Dreams; Victims.

Introducción

Para relacionar los temas centrales del presente estudio, en primera instancia se busca describir cuál ha sido la etiología y el progreso del conflicto armado en Colombia, desdeñando las principales causas y efectos que este ha traído consigo, desde las vivencias que sus protagonistas con “la propia piel” han experimentado.

El conflicto armado es uno de los tantos fenómenos que pululan internamente en la situación política y social del país colombiano. Al respecto, Jaime Contreras (2003), plantea que “los principales actores implicados en dicho conflicto han sido el Estado, las guerrillas de extrema izquierda y los grupos paramilitares de extrema derecha” (p. 1). Estos actores aparecen cuando el Estado no garantiza las necesidades primordiales, y en esa medida, legalizan el derecho a los ciudadanos a revolucionar y hacer oír su voz de desdén.

Como resultado de lo expuesto, se han generado una serie de consecuencias que han marcado la historia social, individual y política de los actores involucrados. Por ejemplo, “el género, las características culturales, étnicas y sociales influyen en la concepción de los fenómenos violentos, y en el delito que produjo la condición de víctima” (Rebolledo y Rendón, 2010, p. 43). En efecto, las víctimas del conflicto armado tienen cicatrices y secuelas de un andamiaje que ha sido producto de la incesable guerra. Allí, se ha hecho imperativo el reconocimiento de aquellas voces que han sido invisibilizadas en diferentes escenarios de la violencia como el desplazamiento, las desapariciones, el reclutamiento, la tortura, los asesinatos, la violación, la mutilación, los secuestros, los destierros, la desintegración de familias, y otra serie de vicisitudes que quebrantan el ser de cada una de las personas que han sufrido lo que cincuenta años de conflicto ha dejado a su paso.

En el marco de las consideraciones anteriores, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2010) sostiene que,

La historia de la guerra en Colombia deja ver, por otra parte, un esfuerzo sistemático de búsqueda de salidas políticas y negociadas. Son esfuerzos que han comprometido e ilusionado a un amplio sector del país, planteando la posibilidad de un escenario libre de enfrentamientos y trámites violentos que permitan la construcción de una paz duradera. Reformas constitucionales, treguas, amnistías, sometimientos a la justicia, gestos humanitarios, entre otros, hacen parte del inventario de esfuerzos por buscar dar salidas a la guerra (p. 25).

Sin embargo, se hace necesario discernir que aquellos acontecimientos significativos y eventos traumáticos, no responden únicamente al orden individual, pues así lo señalan Villa, Londoño, y Barrera (2015), por el contrario, devienen de una integralidad y son procesos biopsicosociales

inscritos en dinámicas socioculturales, políticas e históricas. Se propone para llevar a cabo estos procesos, la resignificación como método de comprensión, recuerdo y significación (Latorre Iglesias, 2010), se destaca el enfoque narrativo, la entrevista, la imagen y la fotografía como herramientas visuales de transformación (Sierra, López, Pérez, Dávila y Arévalo, 2017).

Es menester entonces, “que en los procesos de apoyo psicosocial se tengan en cuenta los contextos específicos de las víctimas y sus necesidades más sentidas, para el proceso de reconstrucción de los tejidos sociales” (Bondia y Muñoz, 2009, p. 36). Asimismo, enuncian Estrada Mesa, Ripoll Núñez y Rodríguez Charry (2010), y Martín-Baró (1988), que, a la hora de realizar una intervención, no se puede pasar por alto el contexto y el ciclo vital de cada sujeto. Considerando que el contexto es el lugar donde el individuo realiza su existencia y su duelo, esta perspectiva permite apreciar la salud mental de las víctimas para así realizar una adecuada intervención.

En la misma línea, “la atención psicosocial a víctimas del conflicto en Colombia ha sido un proceso en el que participan el estado y las organizaciones civiles desde diversas miradas y atendiendo diferentes intereses” (Moreno y Díaz, 2016, p. 194). De ahí que la ley de víctimas se refiere a la atención como “la acción de dar información, orientación y acompañamiento jurídico y de los derechos de la verdad justicia y reparación” (Ley 1448 de 2011); entendiéndose como parte de las medidas de rehabilitación y atención. Asimismo, Lira (2010), por su parte, señala que:

El final del conflicto implica hacerse cargo de las tensiones surgidas de estas distintas visiones, establecer el imperio de la ley y el reconocimiento de los derechos de todos, garantizando mediante condiciones legales, culturales y políticas que estos hechos no se repetirán (p. 15).

De esta manera, tal como lo atribuyen Vera, Carbelo y Vecina (2006), se les ayuda a las víctimas a encontrar bienestar emocional, reconociendo y tramitando su dolor con el objetivo de transformarlos en sobrevivientes que adquieran una superioridad moral al renunciar a la venganza, y retomado por (Jaramillo Marín, 2016), se busca una reparación integral “que sea transformadora y efectiva” (p. 84). Bajo esta premisa, Arévalo Naranjo (2010) señala la importancia de la reconstrucción y resignificación de los acontecimientos vividos, indicando que es necesario desprivatizar el duelo para entenderlo, no solamente como un síntoma de estrés postraumático, sino como una consecuencia de un trauma.

A propósito del trauma, se entiende como un contenido de la vida psíquica que emerge por medio de algunos síntomas, generando un impacto psicológico y efectos psicosociales. Estos traumas pueden ser causados por acontecimientos violentos producto del conflicto armado, repercutiendo de manera significativa en el sujeto. Ansermet & Mejía (1998), explican que el “trauma pareciera saturar el presente del pasado, testimoniando un acontecimiento que aún no ha sido asumido por el

sujeto" (como se citó en Aristizábal, et al., 2012, p. 27). Para su elaboración, Tabares Ochoa (2011) sostiene que la potenciación del sujeto permite que este salga de su condición de víctima, evitando el estancamiento en el pasado gracias a los recuerdos del mismo.

Conviene subrayar, según Tobón (2015), manifiesta que los sueños pueden constituir un elemento importante en la resolución de los interrogantes de la investigación, ya que estos pueden ser una fuente de conocimiento y de autoconocimiento de las experiencias vividas. Hall (1983) argumenta que los fenómenos oníricos se basan en un proceso de compensación en donde el sujeto pone información que no se puede expresar de manera consciente en el diario vivir, pues afectarían la estructura del ego; es decir, allí se pueden encontrar contenidos que ayudan a la comprensión de actitudes y acciones del sujeto que posiblemente no son tan visibles de manera consciente.

Por otro lado, el sueño es también una exteriorización de un proceso psíquico inconsciente, involuntario, que a través de su entendimiento va surgiendo en el consciente y representando la verdadera realidad interior, no aquello que supone o desea el sujeto. A su vez, Jung (1934a) sostiene que pueden estar formados por verdades, ilusiones, fantasías, recuerdos, experiencias íntimas e irracionales, anticipaciones, e incluso visiones anticipadas. Pues hay algo que no conviene perder nunca de vista, "la mitad de nuestra vida, o casi la mitad, se desarrolla en un estado de inconsciencia más o menos completo" (Jung, 1994, p. 182). Además, es posible identificar algunos contenidos inconscientes en los fenómenos oníricos, los cuales nos enseñan sobre el funcionamiento psíquico de los sujetos y sobre las imágenes formadas a partir de los arquetipos.

Los arquetipos son los contenidos básicos de la psique que representan figuras personificadas y le dan sentido al inconsciente y la vida misma, aunque estos funcionan como un campo magnético que es discernible en la influencia de contenidos visibles de la mente (Hall, 1983), y que se manifiesta en imágenes o representaciones. Al respecto, se proponen varios de ellos para el reconocimiento y comprensión con "otros modos de percepción y sentimiento, con recuerdos olvidados, capacidades ignoradas o desvalorizadas y energías reprimidas, que tienen la capacidad de enriquecer y profundizar nuestras vidas" (Downing, 1994, p. 18).

En suma, se hace viable exponer que nace entonces el interrogante de esta investigación partiendo de la resignificación de las experiencias de una víctima del conflicto armado en Colombia, y su relación con los sueños como herramientas de narración, significado, recuerdo y resiliencia.

Método

Dado que se trata del estudio del caso particular de una mujer víctima del conflicto armado a la cual se referirá como Rosa, en el municipio de Urrao, fueron necesarias las herramientas propias del diseño cualitativo. En palabras de Vasilachis de Gialdino (2006), este diseño se caracteriza por ser inductivo, flexible, interpretativo, que permite como lo expresan Batthyány y Cabrera (2011), foca-

lizarse en los significados propios de los participantes frente a sus experiencias vividas y frente a la problemática del conflicto armado, en detrimento de los significados dados por los investigadores o por lo que la literatura ha planteado; y tiene en cuenta el contexto social en el que se producen los datos, donde se estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, e intenta interpretar los fenómenos desde los significados atribuidos por las personas.

Al enfatizar la experiencia personal frente a la problemática del conflicto armado, este trabajo estuvo enmarcado bajo los parámetros del enfoque fenomenológico, que describe los significados de los fenómenos sociales desde las experiencias de cada persona, y se preocupa “por la comprensión de los actores sociales, y por ello de la realidad subjetiva, a partir del sentido que adquieren para ellos” (Martínez, 2011, p. 12).

Además, fue un estudio de tipo biográfico, puesto que se sistematizan experiencias, historias y narrativas de un individuo, utilizando sus recuerdos y relatos. Huberman, Thompson & Weiland (2000), como se citó en Huchim Aguilar y Reyes Chávez (2013), llaman a la biografía una forma de investigación donde, para dar solución a un problema, se recogen exclusivamente materiales que contienen manifestaciones personales acerca de la participación en sucesos y en acontecimientos, ofreciendo una descripción de los mismos y una hipótesis para explicarlos.

Para seleccionar la participante indicada, se utilizó un muestreo abierto, ya que establece criterios intencionados o sistemáticos, o poco definidos según Serbia (2007), configurando los siguientes criterios de inclusión y exclusión: mujeres entre los 20 y los 50 años, que hayan sido víctimas del conflicto armado colombiano, que residan en el municipio de Urao-Antioquia y, principalmente, que sueñen recurrente y puedan evocarlos.

Para la etapa de recolección, se realizó un compendio de datos en un trabajo de campo que implicó, según Soto-Lesmes y Durán de Villalobos (2009), la observación y el estudio de la persona en su cotidianidad, adentrándose en su ambiente social. Para dicho trabajo de campo, se viajó al municipio de Urao con todo el equipo y la participante, con el fin de hacer un recorrido vivencial. Allí se utilizó la historia como intercambio ritualizado que como lo afirma Pámpols (2006) “es un relato que comporta la comparación y valoración de acontecimientos a cargo de un narrador que se asume como tal en función de valores” (p. 27). El recorrido fue registrado en video, con la previa autorización de la participante.

Otro de los instrumentos utilizados fue la entrevista semiestructurada, que Denzin y Lincoln (2005, p. 643) la definen como “una conversación, el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador” (como se citó en Vargas Jiménez, 2012, p. 121), adaptando las preguntas a las necesidades del momento según la información que el entrevistado ofrezca. Asimismo, se empleó el diario de sueños como técnica, empleado por Fericgla (2000, p. 16), desde “un relato de mi única estancia, las impresiones y experiencias de campo que puede realizar” ya que permite recoger información relevante acerca de las características del sueño.

La construcción de sentido de estos datos se realizó en dos fases: codificación y análisis descriptivo de los datos. En la primera se construyen unas categorías de análisis tentativas de tipo inductivo y emergente que, “agrupan a cada tema identificando las fuentes de información y se ordenan por computador en matrices” (Bonilla Castro y Rodríguez Sehk, 1997, p. 255). Estas categorías se ubican en matrices descriptivas que representan un recurso útil para describir sintéticamente la información recolectada y analizar los datos.

Toda esta información se organizó en una historia de vida como crónica de éxodos que, como afirman los autores Thomas & Znaniecki (1978), (como se citó en Pámpols. 2006), enfatizan hechos determinantes para “buscar las causas reales de un acontecimiento social entre sus innumerables antecedentes analizando el pasado de los individuos gracias a cuya actuación ocurrieron estos hechos” (p. 7); esto permite darle un sentido a la narrativa dada por la participante.

Finalmente, siguiendo la Ley 1090 de 2006 que describe la deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia, se hizo la práctica de la presente investigación, donde se puntualiza en los artículos 1 (Responsabilidad), 5 (Confidencialidad), 6 (Bienestar del usuario), 8 (Evaluación de técnicas) y 36 (Deberes del psicólogo); este último haciendo hincapié en la importancia del consentimiento informado como proceso de diálogo jurídico. En esa medida, previo a la utilización de lo manifestado anteriormente, se presentó un consentimiento informado en el cual la participante accedió voluntariamente a participar en la investigación, luego de que los objetivos y propósitos de esta fueron comprendidos por las partes involucradas (Cañete, Guilhem, y Brito, 2012).

Resultados

Historia de vida. Esta matriz está basada en una serie de tópicos principales, que enmarcan el guion de vida de la participante; se presentan aspectos como experiencias y vivencias atravesadas a lo largo de la vida, y los factores emergentes que han influenciado todo ese proceso. También se muestran algunos elementos que se podrían relacionarse con la resignificación que ha tramitado la participante en su ciclo vital, especialmente en situaciones enmarcadas por el conflicto armado.

Tabla 1

	Relaciones importantes	Maltrato	Conflicto armado	Secuelas traumáticas	Sentimientos vivenciados	Expectativas
Citas de referencia	"Con mi mamá, mis sobrinitos y mis animales"	"La niñez y la guerra." "Él nos quitaba la ropa, y donde teníamos granos nos echaba" "Me daban granos, nacidos, y me los pelaba y me echaba abono, y el abono"	"Porque imagínese que a veces se guindaban lo que eran los soldados y la guerrilla desde las 10 de la noche, se llegaban las 6 y las 8 de la mañana y todavía, nosotros quedando en el medio" "Fue duro hija porque nosotros vivimos solitas, y se prendían las balceras de los soldados y la guerrilla, y nosotros en el medio" "Después fueron los paracos, también nos hicieron la vida imposible. De ahí otra vez la guerrilla y los soldados, ese fue peor" "Ahí fue donde nos tocó venimos, porque a media noche nos visitaba la guerrilla, y se hacía pasar por soldados, a ver que, si nosotros caíamos en la trampa"	"Yo no soy capaz de vivir en una vereda, se llega la oscuridad y yo me quiero morir, pienso que me van a tocar la puerta." "Cuando se estaba muriendo, le dijo a mi mamá, a mi mamá le da mucha tristeza." "Tristeza hija porque uno no quisiera recordar lo que nos pasó, pues uno acá se siente como seguro, no nos ha pasado nada, pero uno, uno ah no quisiera, uno se pone a veces, Dios mío" "Me atormentaba, siempre cuando llegamos de Pabón sabiendo que lo que sacaron himiendo un olor, sabiendo que eso es muy horrible, y con sabiendo que los amarran." "Pánico cuando estábamos arriba dizque sembrando granadilla, que había llegado otra vez la guerrilla, imagínese, que miedo"	"Nada Camila, ninguno." "Nunca vivimos felices Camila, nosotros nunca fuimos pequeños felices, mi mamá." "Nunca me producen alegría, nunca, jamás, siempre rabia o tristeza." "El miedo, el pánico más grande."	"Me voy a ganar algo, pero yo no sé cuándo dios nos tiene preparado" "Con una casa propia" "Con ser rica para adoptar bebes"
Actores implicados		Padrastro	Guerrilla Paramilitares Ejército			

Fuente: elaboración propia

Creencias. Las creencias de la participante tienen dos puntos claves. Por un lado, Dios, porque ella en situaciones difíciles le oraba, iba a misa todos los fines de semana y lo tenía muy presente en su vida. Por otra parte, explica que al dormir tenía experiencias vinculadas con una bruja que la visitaba y le causa temores nocturnos con su presencia. Además, tiene un padrastro que le ha causado mucho daño físico y psicológico, hasta el punto de agredir brutalmente a la participante, de tal manera que genera conflictos dentro del núcleo familiar.

Tabla 2

Religión	Experiencias	Afectaciones psicológicas y corporales
"Creer en Dios"	"Si, se fue a vivir y nosotros no le hacíamos el trabajo que él quería, entonces me castigaba y siendo tan pequeña, mire que me agarraba del pelo"	
"El fin de semana ir a misa"	"Sabe cosas para conseguir mujeres y mi mamá no le podía decir nada porque el ahí mismo la dominaba con la araña, hasta que un día mi mamá, le esculco la... Era una caja como le dijera, es una caja y es llena de latas y la cerraban con una cadena y un candado, mi mamá un día la pilló que era lo que hacía él y ahí fue donde descubrió, entonces mi mamá consiguió agua bendita y le echo (se ríe) y la araña se murió"	Le daban granos, le daban gusanos en la cabeza, en un momento se le empezó a caer el pelo horrible y se notaba porque ella era abundante de cabello, vivía siempre estresada, con miedo siempre, era un pánico permanente durante la vida de ella.
"El único que me fue a dar felicidad es mi Dios con la casa que me de mi rifa de resto trabajando uno con que va a comprar, eso sería la alegría más grande."	"Gildardo sabía cosas y tenía una araña inmensa, amolaba el machete y le daba el aserrín y ella se alimentaba de lo que usted muele el cuchillo no sé qué él echa un ripio y la araña se comía eso, y el sabía cosas y por eso conseguía tantas mujeres"	
	"Si, y me las cerraba, cuando se iba, yo con mañita abría y lo que sentía era algo muy peludo."	
	"Pues una señora me dijo la biblia abierta en el salmo 91 y otro señor me dijo duerma que la defensa más grande es el gato"	
	"No pensaba sino en el día que fuera martes y el viernes, porque sabía que no podía dormir, se llegaba las ocho y ya sabía que iba a llegar, pero llegaba por ahí de diez y media a once, antes de que cantara el gallo"	
	"Malas, porque me visitaba una bruja"	
	"Si, y lo único que le daba, no le daba comida de sal, nada, solamente la alimentaba con lo que amolaba el machete, o el azadón, y le daba eso y se le acabo toda la fuerza, ya mi mama saco las garras, porque ya no tenía con qué y la araña se murió"	

Fuente: elaboración propia

Sueños. Los sueños de la participante han pasado por diferentes fases. Actualmente los sueños de ella han cambiado, ya que sueña constantemente con tener una casa y siente mucha felicidad. Es importante destacar que unos días después de la entrevista realizada a la participante, los sueños que ella nombra con los encapuchados de la primera fase se vuelven a presentar, y provocan nuevamente miedo y terror en ella.

Tabla 3

Personajes	Sueño o evento	Sentimientos asociados al sueño	Resignificación
Padrastra Hermanos Mamá Rosa	El padrastra arrojaba a flor y a sus hermanos al río o a la máquina de moler.	Miedo Susto Agotamiento Terror	
Bruja Rosa	"La bruja me iba ahorcar, me quitaba la ropa."	Miedo	
Guerrilla Rosa Mamá Yolanda Angie Wilson Animales	"Que los encapuchados llegaban a media noche para sacarnos de la casa y matarnos y tenían la casa tapada no se dejaron ver."	Miedo Pánico	
Encapuchados Mama Johan Rosa Camila Mateo Alejandra Manuela María José	"Estábamos en Pavón y teníamos que llevar un viaje de leña y llegaron los encapuchados y nos quitaron la leña y la quemaron, que nos iban a matar por esa leña."	Miedo Susto Pánico Tormento	
Rosa	"Que yo llegue a una casita, y en el sueño yo sabía que era mía."	La felicidad más grande.	"En mi casa me siento tranquila, siento paz"

Fuente: elaboración propia

Discusión

Tras exponer lo anterior, es importante en este punto recordar la pregunta que ha direccionado esta investigación ¿Cómo resignifica sus experiencias una víctima del conflicto armado colombiano a partir de sus sueños? Una vez desarrollada la ruta metodológica, se recogieron diferentes resultados que fueron analizados a la luz de esta pregunta.

Ahora bien, resulta oportuno resaltar que uno de los elementos principales para la realización de este artículo reposa en el conflicto armado colombiano, y alrededor de él, numerosas investigaciones citan que es un escenario en permanente cambio, generando impacto en las víctimas, los victimarios, el Estado, y la sociedad que aún no despierta. Quizás los estudios más generales en materia de conflictos armados tienen que ver con el desarrollo de tipologías y tendencias a lo largo del tiempo.

En Colombia, los nexos entre el narcotráfico y los grupos armados ilegales han suscitado versiones trivializadas del argumento que consideran el levantamiento como un simple vandalismo elevado. Políticamente, dicha noción ha sido calificada con estudios sobre el complejo sistema de guerra (Richani, 2002), sobre las motivaciones de los rebeldes derivadas de estudios con desmovilizados y desertores (Gutiérrez Sanín, 2003; Kalyvas y Arjona, 2005), y sobre los procesos y justifi-

caciones internas de los grupos armados (Camacho Guizado, 2002), así como con estudios de caso sobre zonas específicas (Guáqueta 2003) y con avances en la identificación de las particularidades regionales de la relación entre recursos y conflicto (Nasi y Rettberg, 2006).

En cuanto a los contenidos extraídos del caso analizado se logra identificar que la participante, por medio de sus sueños, revive ciertos elementos que tenía olvidados o reprimidos, entendiéndolos como anhelos o deseos que se contienen y se moderan para evitar que afloren. Sin embargo, esto ocurre de manera no premeditada; y el hecho de traerlos a colación nuevamente, permite que se encuentre con ellos y los encare. Por consiguiente, se pueden enlazar las experiencias de vida de la víctima con la comprensión subjetiva de dichos elementos que hacen parte de los sueños.

También es posible evidenciar que los sueños que ella ha venido presentando a lo largo de su historia, han pasado por diferentes fases. Una de ellas, se relaciona con la época en que fue víctima del conflicto armado y del maltrato por parte de su padrastro y demás agentes agresores. Aquí soñaba constantemente con experiencias que marcaron su vida. Para ella, los sueños eran violentos, de muerte, y siempre referían el peligro que corría su familia. Luego, los sueños de la participante serán el reflejo de la angustia persistente por no volver al lugar de donde fue desplazada por el conflicto. Actualmente, los sueños de ella han cambiado, ya que sueña constantemente con tener una casa y siente mucha felicidad.

Es importante mencionar que la participante, luego de realizar la entrevista y el recorrido con los investigadores, vuelve a presentar esos sueños de la segunda época, y reaparece la sensación de malestar e intranquilidad. Por lo tanto, se considera que aún tiene elementos que debe elaborar en un espacio terapéutico.

Por otra parte, el trauma es un concepto de las nuevas generaciones postmodernas, y en esa medida es aglutinante y frecuentado, y aunque tiene diferentes formas de expresarse, siempre hace alusión al mismo impacto; en palabras de Collantes Arias (2013), la insistencia del trauma en la vida psíquica implica en el trabajo terapéutico la posibilidad de metabolizar el suceso e integrarlo a la historia del sujeto.

Consecuentemente, varios estudios han realizado un recuento del efecto que tiene la resignificación en la vida de las personas como herramienta de crecimiento y fortaleza, especialmente después de haber atravesado circunstancias específicas que irrumpen su dinámica cotidiana y las marcan de una u otra manera; claro está, que desde distintos escenarios y el objetivo de cada investigación. No obstante, la mayoría de ellos plantea experiencias y situaciones de tristeza, dolor, angustia, pérdida, y en muchos casos, trauma.

A saber, que la resignificación de acuerdo con lo dicho por González y Llamozas (2018), en lo que evoca como concepto es, “la experiencia de cómo las personas se sobreponen a las circunstancias negativas, inclusive durante ese proceso para salir fortalecidas” (p. 21). De ahí la importancia de un proceso de toma de consciencia en la historia de vida, para darle un nuevo sentido significativo y sanador a aquellas vivencias tenidas.

Latorre (2011), considera que “El poder del recuerdo se constituye en poblaciones víctimas de la violencia en una forma de contrapoder y por ende el recuerdo deviene en poder para los sujetos que resignifican a través de la presentificación de los actos” (p. 201). Igualmente, Luthar (2015), podría constituir un elemento importante en la investigación alrededor de las víctimas, ya que constituye una característica de la personalidad que se presenta como moderador y adaptador ante de esos aspectos negativos que brindan las diferentes situaciones vividas.

“La resiliencia es la capacidad de superar los eventos adversos de la vida, teniendo un desarrollo exitoso a pesar de las circunstancias, dándoles un nuevo sentido y pudiendo sobrepasar esos eventos traumáticos” (Becoña, 2006). En esa medida, se ofrece un espacio valioso en el cual se pueda reflexionar y afrontar los eventos vividos, siendo consciente y teniendo una conciencia positiva sobre el pasado.

La resignificación implica un cambio en torno al significado “es decir que el sujeto pueda revocar una experiencia, tanto en términos emocionales como cognitivos, de manera tal, de incorporar nuevos contenidos que contribuyan a una comprensión del acontecimiento que propicie el logro de la coherencia interna” (Vergara, 2011, p. 85). Collantes Arias (2013), considera que el trabajo clínico de una situación traumática supone resignificar el acontecimiento a partir de un recuerdo que insiste y que el proceso de elaboración psíquica permitirá dar sentido al mismo para que el paciente pueda integrar el suceso a su historia. A propósito de esto, en palabras de Latorre Iglesias (2011), “El poder del recuerdo se constituye en poblaciones víctimas de la violencia en una forma de contrapoder y por ende el recuerdo deviene en poder para los sujetos que resignifican a través de la presentificación de los actos” (p. 201).

En ese sentido, como grupo de investigadores, inicialmente teníamos una expectativa de que la soñadora resignificara su experiencia atribuyendo un sentido positivo a ciertos eventos de su historia. No obstante, como diría Jung (1920c), “sólo mediante un conocimiento cabal del carácter individual es factible determinar en qué medida es insuficiente la actitud de la conciencia” (p 133). Esto indica que solo la soñadora podrá atribuir un significado a sus experiencias y a su historia, y esto depende del trabajo introspectivo que pueda realizar sobre los contenidos que su inconsciente le muestra, a través de los sueños; y el equipo comprendió que los recursos internos de las personas son diferentes, y que era necesario no sesgar el proceso.

Aquí se evidencia que el análisis onírico es de gran importancia en la praxis del tratamiento y del diagnóstico clínico, pues contribuye a la identificación de la etiología de algunos conflictos. En palabras de Michan (2002), “los sueños pueden emerger de los conflictos del presente y/o del pasado. También pueden aludir a aspectos y significados que nunca habían sido conscientes y, que, por lo tanto, tienen una orientación hacia el futuro” (p. 3).

Significa entonces que los sueños no solo obedecen a la voluntad de un sujeto, sino que frecuentemente se ponen en abierta oposición con las intenciones de la consciencia, dando señales al individuo de asuntos que necesitan resolverse, y para ello recrean episodios del pasado o permiten reflexiones y anticipaciones sobre el futuro (Jung, 1920b). De ahí que, la reaparición de los sueños

en la participante en el momento que se retoma su historia de vida se podría entender como el mecanismo que su psiquismo utiliza, para recordarle que existen asuntos importantes de su pasado que se deben tramitar, los cuales están relacionados con todo aquello que vivió cuando fue víctima el conflicto armado y del maltrato que recibió por parte de su padrastro. Ante estos asuntos, la posición de la participante fue dejarlos pasar durante varios años, pero ellos la seguirán afectando, pues se encuentran vivos e intocables en el inconsciente.

Dadas las observaciones anteriores, se puede deducir que la exposición a eventos traumáticos en algún momento de la vida, pueden convertirse en experiencias de agobio y angustia para la persona; más aún si se convierte en un patrón repetitivo en el guion de vida de esta. De tal manera, aparecen nuevamente los fenómenos oníricos como una herramienta terapéutica para la comprensión subjetiva y empática de las experiencias vividas.

La reaparición de los sueños en la participante en el momento que se retoma su historia de vida se podría entender como el mecanismo que su psiquismo utiliza para recordarle que existen asuntos importantes de su pasado que se deben tramitar, los cuales están relacionados con todo aquello que vivió cuando fue víctima el conflicto armado y del maltrato que recibió por parte de su padrastro. Ante estos asuntos, la posición de la participante fue dejarlos pasar durante varios años, pero ellos la seguirán afectando, pues se encuentran vivos e intocables en el inconsciente.

En efecto, es importante resaltar que el sueño le ayuda a la consciencia. Hall (1983), argumenta que los fenómenos oníricos se establecen como espacio de compensación en donde el sujeto pone información cuyo contenido no es admisible para la conciencia. Se cumple entonces, una función de equilibrio, compensación y reparación en el soñante; y de esta manera, aquellos contenidos que son inconscientes resultan elementos importantes para la construcción de la realidad psíquica, llegando a la consciencia y contrastándola con aspectos que eran desconocidos u olvidados.

La teoría de la compensación es fundamental en el comportamiento psíquico, hace un balance donde “la escasez aquí produce el exceso allá”, poniendo en equilibrio las brechas que se abren entre cargas de un lado y del otro. Parte de aquellos deseos reprimidos o desplazados, que terminan convirtiéndose en anticipaciones con sentido y significado en el consciente e inconsciente. “La compensación no sólo realiza deseos, sino que es más real cuanto más se desplaza o reprime” (Jung, 1920b, p. 129). No obstante, esto depende de los recursos internos de cada sujeto, su personalidad, su capacidad de introspección y por supuesto, sus sueños.

En ese sentido, siguiendo a (Jung, 1920b), “Los sueños se comportan como compensaciones de la situación consciente respectiva” (p. 127). Así pues, la función compensadora, esencialmente encaminada a realizar los deseos y proteger el dormir, es ciertamente acertada. Según se ha citado, en este caso particular, la función es puramente compensadora, dado que la actitud consciente es aproximadamente satisfactoria.

De la misma manera, las vivencias de la participante están inmersas en el plano subjetivo, pues a pesar de que en muchas de las narraciones de los sueños hay descripciones detalladas de lugares y personas, no se pueden discernir todos los aspectos con claridad, las imágenes son sujetas a interpretaciones y representaciones distintas, además de estar precedidos por los sentimientos y experiencias de la participante. Asimismo, en (Jung, 1920c), en el plano subjetivo todas las imágenes que aparecen personifican rasgos y cualidades psíquicas de la soñadora, y es posible mediante la metódica averiguación de sus ocurrencias y del examen del contexto, identificar el matiz significativo que tiene para ella cada detalle importante del sueño.

A propósito de las narraciones oníricas de la soñadora, la necesidad suya de volver en ellos a ciertas vivencias pasadas, y de indicar la posible presencia de eventos traumáticos que aún no se logran tramitar completamente, puede relacionarse con la función regresiva o retrospectiva. Dicha función busca satisfacer las exigencias de la individuación; es decir, funciona como retracción hacia las vivencias de la historia personal aún no elaboradas, evocando una mirada significativa del pasado para tener una línea simbólica en el presente (Jung, 1995). “La regresión o el estancamiento en la existencia también pueden ser muestras de la impotencia ante la vida, a veces sin la contraparte de la lucha consciente” (Krassoievitch, 1980, p. 383).

Cabe agregar que, en el caso de la participante, se identifica una línea de resignificación planteada en sus sueños, donde el símbolo de la casa se puede interpretar desde un movimiento vital regresivo o progresivo que puede ser interno y externo, extravertido o introvertido (Jung, 1920a). En lo externo, donde las condiciones ambientales determinan predominantemente la forma de progresión y de adaptación del individuo, se puede decir que son las metas y expectativas que tiene Rosa.

A nivel interno, donde la progresión debe adecuarse a las condiciones del yo, la casa es la representación de la totalidad de la psique. Dicho en otras palabras, de (Jung, 1920b), la función prospectiva del sueño se da a partir de una serie de introspecciones de la soñante, y logra identificar aspectos que estaban reprimidos para establecer cimientos de una futura resiliencia ante los eventos reencontrados en el sueño.

La progresión es una anticipación de las futuras acciones conscientes, que se presenta en lo inconsciente algo así como un ensayo previo, o como un esbozo o plan proyectado con antelación. Su contenido simbólico es, en ocasiones, el bosquejo de la solución de un conflicto (p. 131).

Ciertamente, la casa puede ser interpretada como una imagen o representación del sí mismo, es así como Stein (2004), menciona que la psicología analítica “se considera el sí mismo como el ente organizador o arquitecto del sistema psíquico, y que está encargado de producir símbolos de totalidad que frecuentemente tienen forma cuadrada o circular” (p. 211). De esta manera se puede encontrar una relación entre el discurso de la participante y la teoría de sí mismo explicada, pues

la soñante anuncia que su deseo hoy en día es llegar a obtener una casa propia, y esta imagen se refleja en sus sueños, creando significados, representados en forma de casa como medio protección y defensa ante todo aquello sufrido en su pasado, incluyendo el desplazamiento.

Finalmente, también se reconoció la importancia de la simbolización. Jung (1995), manifiesta que los símbolos oníricos son mensajes del inconsciente para la parte más racional de la psique, los cuales tienen la función de recordar aquello olvidado o de mostrar lo no reconocido, de tal modo que presentan asuntos inconscientes que son aspectos fundamentales en la vida de las personas, ya que establecen un punto de partida en su proceso individual e intrapsíquico. Pérez (2015), expresa "Una parte central del trabajo del sueño consiste en desarrollar un lenguaje simbólico. Para M. Klein era fundamental la formación de símbolos en el desarrollo del yo. Era, según su estimación, el basamento para la sublimación" (p. 13).

Consideraciones finales

Partiendo de las premisas planteadas a lo largo de este proyecto, del objetivo establecido y también de los lineamientos que se tenían propuestos en la justificación del trabajo, fue posible discernir ciertos aspectos que dejan entre dicho la experiencia que como grupo de investigadores tuvimos.

Inicialmente, los resultados permiten plantear que los fenómenos oníricos funcionan como una herramienta reconstructiva, debido a que pueden ser fuente de conocimiento y de autoconocimiento en las experiencias vividas, señalando asuntos que, posiblemente, no son tan visibles, pero continúan influyendo en las experiencias diurnas. Además, en estos fenómenos se puede verificar un proceso psíquico que involucra el establecimiento de algunas relaciones entre los contenidos que son inconscientes, destacando en ellos un material significativo para la vida del soñante.

Por otro lado, el tema de los sueños ha sido poco estudiado en el marco de la psicología y en las investigaciones en general, pues incluso los trabajos existentes no ejemplifican de manera clara la relación de los sueños con la resignificación y con los contenidos traumáticos. Sin embargo, estos fenómenos pueden presentarse en cualquiera de los ámbitos del quehacer psicológico, siendo una herramienta útil para el entendimiento de la psique humana, especialmente de aquella información almacenada o encriptada en símbolos que, gracias a su contenido, sólo pueden manifestarse por medio de los sueños, tal y como mostró el caso analizado en el presente estudio.

En ese orden de ideas, la importancia de esta investigación radica en que los investigadores pueden utilizar los fenómenos oníricos como una herramienta de conocimiento ante problemáticas actuales como el conflicto armado. De esta forma, esta investigación nos ofrece futuros aportes en los diferentes ámbitos de intervención.

Para nosotros los investigadores, es algo muy fructífero poder abordar esta situación con tantas complejidades, por la vida tan caótica que ha tenido la participante. Este caso nos ayuda a crecer como personas y como profesionales de las ciencias sociales, permitiéndole a la participante recordar, revivir y replantear situaciones traumáticas del pasado. En virtud de esas vivencias, y aunque la investigación fue un recordatorio de sucesos dolorosos de su vida, también le permitió canalizar y recordar todo lo vivido para darle un significado y apropiarse de estos acontecimientos, con el solo hecho de mencionarlo y revivirlos en sus sueños.

Para futuras investigaciones, es importante contar con más espacios de interacción con los participantes y aplicar nuevas técnicas de recolección de información, pues estas estrategias permitirán al investigador profundizar aún más en los contenidos oníricos y en las posibles interpretaciones que el participante tenga de estos. Asimismo, es necesario realizar investigaciones con otras poblaciones, para identificar cómo los sueños operan en el psiquismo humano hasta el punto de resignificar experiencias traumáticas, o de recordarle a un sujeto que hay aspectos en su vida que aún no están resueltos y se deben tramitar.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Arévalo Naranjo, L. (2010). Atención y reparación psicosocial en contextos de violencia sociopolítica: una mirada reflexiva. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 29-39. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n36/n36a03.pdf>
- Aristizábal, E., Palacio, J., Madariaga, C., Osman, H., Parra, L., Rodríguez, J., y López, G. (2012). Síntomas y traumatismo psíquico en víctimas y victimarios del conflicto armado en el Caribe colombiano. *Revista Psicología desde el Caribe*, 29(1), 123-152. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v29n1/v29n1a08.pdf>
- Martín-Baró, I. (1998). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en el Salvador. *Revista de Psicología de El Salvador*, 7(28), 123-141. Recuperado de http://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/11/1988-La-violencia-pol%C3%ADtica-y-la-guerra-como-causas-del-trauma-RP1988-7-28-123_141.pdf

- Batthyány, K., y Cabrera, M. (Coords.). (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial. Universidad de la República.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146. Recuperado de [http://aepcp.net/arc/01.2006\(3\).Becona.pdf](http://aepcp.net/arc/01.2006(3).Becona.pdf)
- Bondia, García, D., y Muñoz, M, R. (Coords.). (2009). Víctimas invisibles, conflicto armado y resistencia civil en Colombia. Conflictos, política y derecho. Huygens editorial. Recuperado de https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/victimas_invisibles_conflicto_armado_y_resistencia_civil_en_colombia_.pdf
- Bonilla Castro, E., y Rodríguez Sehk, P. (1997). *La investigación en Ciencias Sociales: Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes.
- Camacho Guizado, A. (2002). Credo, necesidad y codicia: los alimentos de la guerra. *Análisis Político*, (46), 137-150). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/80263/71038>
- Cañete, R., Guilhem, D., y Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta bioethica*, 18(1), 121-127. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100011>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2010). ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica. 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>
- Collantes Arias, M, A. (2013). Estudio sobre el trauma psíquico y su resignificación a partir de un caso clínico (Disertación previa a la obtención del título de psicóloga clínica). Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/5504/T-PUCE-5731.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Congreso de Colombia. (06 de septiembre de 2006). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. [Ley 1090 de 2006]. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- Congreso de la República. (10 de junio de 2011). [Ley 1448 de 2011]. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>

- Downing, C. (1994). Espejos del yo. Imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas. Kairós. Recuperado de https://www.academia.edu/24780864/ESPEJO_DEL_YO_IM%3%81GENES_ARQUET%3%8DPICAS_QUE_DAN_FORMA_A_NUESTRAS_VIDAS_CHRISTINE_DOWNING
- Estrada Mesa, A, Ripoll Núñez K., y Rodríguez Charry, D. (2010). Intervención psicosocial con fines de reparación con víctimas y sus familias afectadas por el conflicto armado interno en Colombia: equipos psicosociales en contextos jurídicos. *Revista de Estudios Sociales* (36), 103-112. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n36/n36a10.pdf>
- Fericgla, J, M. (2000). *Los jíbaros, cazadores de sueños. Diario de un antropólogo entre los Shuar. Usos de la ayahuasca e iniciación chamánica*. Ecuador: Ediciones Abya-yala.
- González, Z. O., y Llamozas, B. M. (2018). Concepto de Resiliencia: Desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques. *Revista Orbis*, 13(39), 30-43.
- Guáqueta, A. (2003). Dimensiones políticas y económicas del conflicto armado en Colombia: anotaciones teóricas y empíricas. *Colombia Internacional*, (55), 19-36. doi: <https://doi.org/10.7440/colombiaint55.2002.01>
- Gutiérrez Sanín, F. (2003). ¿Criminal Rebels? A discussion of war and criminality from the Colombian experience. *Working Papers Series*, 1(27), 1-26. doi: <https://doi.org/10.1177/0032329204263074>
- Hall, J, A. (1983). *Jungian Dream Interpretation: A handbook of the theory and practice*. (Studies in Jungian Psychology by Ju (1st First Edition). Inner City Books.
- Huchim Aguilar, D., y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Jaime Contreras, M. H. (2003). El conflicto armado en Colombia. *Revista de derecho*, (19), 119-125. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/2960/2038>
- Jaramillo Marín, R. S. (2016). Análisis de la ayuda humanitaria para víctimas del conflicto armado en Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 11(2), 31-37. doi: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2016v11n2.513>
- Jung (1995). *Acercamiento al inconsciente, en El hombre y sus símbolos*. Buenos aires: Paidós.
- Jung, C, G. (1920a). *Capítulo III: Consideraciones generales sobre la Psicología del sueño. Energética psíquica y esencia del sueño*. Buenos Aires: Paidós.
- Jung, C, G. (1920b). *Capítulo III: Consideraciones generales sobre la Psicología del sueño. Energética psíquica y esencia del sueño*. Buenos Aires: Paidós.
- Jung, C, G. (1920c). *Capítulo IV: Esencia del sueño, en Energética psíquica y esencia del sueño*. Buenos Aires: Paidós.

- Jung, C, G. (1934a). *Funciones y estructuras del consciente y el inconsciente. Libro segundo: Los complejos, en Los complejos y el inconsciente*. Zurich: Altaya.
- Jung, C, G. (1934b). *Significación individual del sueño. Libro tercero: Los sueños, en Los complejos y el inconsciente*. Zurich: Altaya.
- Jung, C. (1994). *El ego: el lado consciente de la personalidad, en Los espejos del yo: Imágenes Arquetípicas que dan forma a nuestras vidas*. Kairós.
- Kalyvas, S. N., & Arjona, A. M. (2005). "Demobilizing Combatants: Preliminary Results from a Survey in Colombia", ponencia presentada en Facultad de Ciencias Humanas, Negociación, discusión racional y acuerdos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Krassoievitch. M. (1980). Actividad onírica en el anciano. En: *Memorias, Sociedad Psicoanalítica Mexicana*, (pp. 379-386). México: Instituto Mexicano de Psicoanálisis.
- Latorre Iglesias, E. L. (2010). Memoria y resiliencia. Estudio de la memoria de las víctimas del conflicto armado en el departamento de la magdalena: presentificación, visibilización, catarsis y resiliencia. *Prolegómenos*, XIII(25), 95-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/876/87617271006.pdf>
- Latorre Iglesias, E. (2011). Visibilización de la Memoria de las Víctimas de la Violencia en el Departamento del Magdalena: Resiliencia para Construir verdad Jurídica. *Prolegómenos, Revista Prolegómenos-Derechos y Valores*, XIV(27). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/876/87619038014.pdf>
- Lira, E. (2010). Trauma, duelo, reparación y memoria. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 14-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/815/81514696002.pdf>
- Luthar, S. S. (2015). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. *Development Psychopathology: Risk Disorder, and Adaptation*, 8(1). doi: <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. Silogismos de Investigación. *Silogismo*, (8), 1-33. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Michán, P. (2002). Los sueños como fuente de autoconocimiento: una perspectiva junguiana. Recuperado de <http://www.sociedadmexicanacjung.com.mx/articulos/suenios.pdf>
- Moreno Camacho, M, A., y Díaz Rico, M, E. (2016). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *El Ágora U. S. B.*, 16(1), 198-213. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312016000100010&script=sci_abstract&tlng=es

- Nasi, C., y Rettberg, A. (2006). Los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente. *Colombiana Internacional*, 62, 64-85. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/colombiaint62.2005.04>
- Pámpols, C, F. (2006). La imaginación autobiográfica. *Periféria*, 5(2), 1-44. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.159>
- Pérez, M. P. (2015). Ensayo sobre la vida onírica. Una visión caleidoscópica. *Revista consciencia de la escuela de Psicología*, (1), 9-20. Recuperado de <http://www.ulsac.edu.mx/Psicologia/ConCiencia%201%20Digital%20FINAL.pdf>
- 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. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n36/n36a04.pdf>
- Richani, N. (2002). *Systems of violence: the political economy of war and peace in Colombia. Series in Global Politics*. Albany: State University.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. *Hologramática*, 3(7), 123-146. Recuperado de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf
- Sierra Monterroza, A. L., López Díaz, C. E., Pérez Vergara, K., Dávila Schleguel, M. B., y Arévalo Guerrero, O. A. (2017). La imagen y la narrativa como herramientas para el abordaje psicosocial en escenarios de violencia Departamentos Antioquia, Atlántico, Cesar y Córdoba (Trabajo de grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Recuperado de <https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/14532/1/1063486712.pdf>
- Soto-Lesmes, V. I., y Durán de Villalobos, M. M. (2009). El trabajo de campo: clave en la investigación cualitativa. *AQUICHAN*, 10(3). 253-266. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v10n3/v10n3a07.pdf>
- Stein, M. (2004). *El mapa del alma según C. G. Jung*. España: Ediciones Luciérnaga.
- Tabares Ochoa, C. M, (2011). Reflexiones en torno al devenir sujeto político de las víctimas del conflicto armado. *Estudios políticos*, 38, 13-37. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/10014>
- Tobón, M. (2015). *Los sueños como instrumentos etnográficos*. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en red.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la Investigación Cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación superior*, 3(1), 119-139. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/436/331>

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vera Poseck, B., Carbelo Baquero, B., y Vecina Jiménez, M, L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1283.pdf>

Vergara, P. (2011). El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal (Tesis de maestría). Chile: Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115294/Tesis%20Ps.%20Paula%20Vergara.pdf?sequence=1>

Villa, J. D., Londoño Díaz, D., y Barrera Machado, D. (2015). Reparación a las víctimas de dictaduras, conflictos armados y violencia política en sus componentes de compensación, satisfacción, rehabilitación y no repetición. *El Ágora USB*, 15(1), 217-240. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a12.pdf>

La orgía: un acercamiento conceptual desde la teoría psicoanalítica¹

The orgy: a conceptual approach from psychoanalytic theory

Recibido: 14 de marzo de 2019 / Aceptado: 2 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Betancur Betancur, C., Córdoba Arango, A. C., Vallejo Mejía, J., Robayo Ramírez, A., Robayo Ramírez, M. J., Vélez Arango, M. V., ... Álvarez Zapata, A. (2019). La orgía: un acercamiento conceptual desde la teoría psicoanalítica. *Poiésis*, (37), 156-166. DOI: 10.21501/16920945.3336

Catalina Betancur Betancur^{*}, Ana Catalina Córdoba Arango^{**},
 Julián Vallejo Mejía^{***}, Alejandra Robayo Ramírez^{****}, Manuel
 José Robayo Ramírez^{*****}, María Valentina Vélez Arango^{*****},
 Juan Carlos Villadiego Galindo^{*****}, Juan Felipe Pérez
 Medina^{*****}, Juan Alejandro Rincón Farfán^{*****}, María
 Adelaida Galeano Hernández^{*****}, María Alejandra Serrano
 Moraga^{*****}, Andrés Arbeláez Ruhstadt^{*****}, Melissa
 Botero Bernal^{*****}, Andrés Álvarez Zapata^{*****}

Resumen

En una reunión que congrega a la clase prestante de una sociedad, y tras la intervención de un mago, se produce una orgía de la cual sólo una persona mantendrá intacto el recuerdo. Todo lo sucedido en el evento y después de él, es lo que narra el cuento "La Orgía" de Germán Espinosa, que fue el pretexto para analizar algunos conceptos del psicoanálisis freudiano-relativos al inconsciente, la pulsión, la represión, la censura y la psicología de las masas. Este escrito, producto de la lectura y escritura colaborativa a

¹ Texto realizado de manera colectiva en el marco del grupo de estudio sobre psicoanálisis de la Facultad de Psicología de la Universidad CES, Medellín.

^{*} Magíster en Investigación Psicoanalítica, estudiante de doctorado en Salud Pública, Universidad CES, Psicóloga. Docente investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad CES, Medellín, Colombia. Contacto: cbetancurb@ces.edu.co. orcid.org/0000-0001-6687-5502

^{**} Psicóloga, Universidad CES, Medellín.

^{***} Estudiante de Psicología, Universidad CES, Medellín. Contacto: jvallejom@ces.edu.co

^{****} Estudiante de Psicología, Universidad CES, Medellín. Contacto: arobayor@ces.edu.co

^{*****} Estudiante de Psicología, Universidad CES, Medellín. Contacto: mroboayor@ces.edu.co

^{*****} Estudiante de Psicología, Universidad CES, Medellín. Contacto: mveleza@ces.edu.co

^{*****} Estudiante de Psicología, Universidad CES, Medellín. Contacto: jvilladiegog@ces.edu.co

^{*****} Estudiante de Psicología, Universidad CES, Medellín. Contacto: jvilladiegog@ces.edu.co

^{*****} Estudiante de Psicología, Universidad CES, Medellín. Contacto: jperezm@ces.edu.co

^{*****} Estudiante de Psicología, Universidad CES, Medellín. Contacto: jrinconf@ces.edu.co

^{*****} Estudiantes de psicología, Universidad CES, Medellín. Contacto: mserranom@ces.edu.co

^{*****} Estudiante de Psicología, Universidad CES, Medellín. Contacto: aarbelaezr@ces.edu.co

^{*****} Estudiante de Psicología, Universidad CES, Medellín. Contacto: mboterob@ces.edu.co

^{*****} Estudiante de Psicología, Universidad CES, Medellín. Contacto: aalvarez@ces.edu.co

lo largo de un semestre académico, da cuenta de lo elaborado en el marco de un grupo de estudio en psicoanálisis en el que participan egresados y estudiantes de psicología de todos los niveles de formación.

Palabras clave:

Inconsciente; Literatura; Psicoanálisis.

Abstract

During a meeting gathering the wealthiest class in a society, and after a wizard's intervention, an orgy takes place from which just one single person will remember the incident. All that occurred during and after the event, is presented in the story "The Orgy" from Germán Espinosa, which was the excuse to analyze some of the concepts related to the Freudian psychoanalysis related to the subconscious, desire, repression, censure and mass psychology. This text, created from the shared reading and writing along a whole semester, exposes the work of a psychoanalysis study group where psychology alumni and multi-level students participated.

Keywords:

Subconscious, Literature; psychoanalysis.

Una síntesis de la Historia

En una de las salas de un gran palacio, tiene lugar un espectáculo, tal vez no inesperado, pero sí prohibido para la memoria. Un hombre, un mago, prueba ante la masa los poderes de sus palabras y, tras la simple invitación a beber en demasía y a liberar de sí toda atadura física y mental, los asistentes a la fiesta se despojan de sus vestiduras y se entregan a un acto orgiástico; sólo habrá una persona, según lo indicado por el mago, capaz de recordar todo lo ocurrido tras su orden de despertar.

Gonzalo Frade, un hombre de la sociedad prestante, casado con Ángela, una joven hermosa de su misma condición, parece ser aquel desafortunado que carga sobre sí el peso de la historia en la que su esposa y él mismo se vieron implicados. Incapaz de mirar a los ojos a sus vecinos los días siguientes a la fiesta, impresionado por la falta de vergüenza y culpa que les rodea, y preguntándose por qué fue el elegido para no borrar de su memoria aquel bochornoso episodio acude al consultorio del mago, que antes despreciaba, para encontrar respuestas.

El mago confiesa, finalmente, que sus poderes son nulos, que no es más que un charlatán y que no ha habido ninguna experiencia científica que soportara lo sucedido: lo suyo no fue más que un invento que desató aquello que todos tenían oculto. La otra confesión que recibe el señor Frade es que todos recuerdan lo sucedido y que no hay ningún elegido con memoria privilegiada. Al finalizar, sale del consultorio, impresionado por conocer la bestia que todos llevamos dentro, y en el pasillo de espera, para su sorpresa, se encuentra con otros implicados que seguramente también acudieron allí para soltar de sí esa pena.

Esta historia narrada por Germán Espinosa, escritor colombiano nacido en Cartagena en 1938 y fallecido en Bogotá en el año 2007 (Banrepcultural, 2017), es publicada en 1960, época de cambios en la estructura política y económica del Estado colombiano. Es a raíz de la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla tras su exitoso golpe de Estado de 1953, que comienza esta acelerada transición, marcada por un paso desde lo rural a una modernización tecnológica para la cual la población no estaba preparada: construcción de aeropuertos, pavimentación de vías, apertura de hospitales, creación de instituciones educativas (Bejarano, s.f., como se citó en Melo, 1996). Esto tuvo efectos en la cultura de sus habitantes, en especial de la alta sociedad, que con más ahínco debía cuidar sus apariencias para mantener el poder ya cultivado por varias generaciones.

Dentro de la narrativa de la historia hay detalles decisivos para identificar los personajes, lugares y estatus social, y entender por qué la orgía, un acto tan prohibido y fuera de lo común, debe permanecer así de oculto. Puede decirse que el lugar donde ocurre la orgía es el Palacio de Nariño, evidenciado por la mención al Salón Amarillo, el cual alberga una decoración Luis XV, idéntica a la descrita por el autor dentro del cuento: muebles franceses de finales del siglo XIX y principios del XX, una mesa central con un florero de porcelana Meissen llamado "Del Escarabajo", un bargueño con incrustaciones de carey hueso y una lámpara de cristal de murano con incrustaciones en bronce (Hernández de Alba, 2016).

Así, tenemos una historia que se desarrolla en el marco de una sociedad burguesa; esto es fundamental para analizar el proceso y los efectos del desarrollo de la orgía aquel día de fiesta. Este cuento permite un análisis desde algunos conceptos del psicoanálisis freudiano-relativos al inconsciente, la pulsión, la represión, la censura y la psicología de las masas, lo que contribuye a la comprensión de estos y a la formación teórica en el marco de un grupo de estudio en psicoanálisis en el que participan egresados y estudiantes de psicología de todos los niveles de formación.

Antes de la orgía: las condiciones para su posibilidad

La orgía es el resultado de un proceso en el que se mezclan diversos componentes; el encuentro de disposiciones psíquicas con un escenario social que propicia el levantamiento de miramientos morales, sumado a una figura enigmática que encarna la autoridad, abre las compuertas de un fenómeno que ya estaba preparado. Ahora bien ¿de qué componentes estamos hablando? ¿qué es lo que habita en el inconsciente de los asistentes a la fiesta, cuya liberación produce como efecto una orgía? De esta cuestión se ocupará este primer apartado.

Lo reprimido: materia prima en la elaboración

Y dice Minelli, el mago:

Relajamiento mental y físico. Estoy hablando a gentes civilizadas, cultas. Tendrán que despojarse de toda aprensión. Se abandonarán a un reposo placentero de alma y cuerpo. Dejarán que afloren a la conciencia las ansias inhibidas o reprimidas que ahora yacen en el subconsciente (Espinosa, 1960, p. 3).

La orgía muestra que cuando lo que reside en el inconsciente sale a flote, brotan nuestros deseos sexuales más potentes, es decir, la expresión de nuestras pulsiones sexuales hasta ahora reprimidas. En la opinión de Freud (1915a), la pulsión sexual es la manifestación de una *fuera* cuyo fin es la reproducción de la especie y para la que el individuo es un mero recipiente temporal, un lugar transitorio destinado a desecharse y por el cual se ve obligada a pasar para alcanzar la conservación cuasi-eterna de los genes.

La represión es el destino que el Yo y la cultura, los agentes represores, han preparado para las pulsiones sexuales. Por su carácter de desenfrenada, tanto el yo como la cultura asumen cual es el destino al que la pulsión va a ir a parar. En el caso particular del cuento, si bien podemos apreciar que la pulsión está destinada a la represión, parece ser que también está destinada en parte a la vuelta hacia lo contrario, en específico, en cuanto al contenido: lo sexual se convierte en lo pudoroso, en razón de que la cultura de la época significaba lo sexual como obsceno. La orgía, el más de los obscenos y desenfrenados acontecimientos, no es otra cosa que una oportunidad que tiene la pulsión sexual para escapar de los destinos que cotidianamente tiene que sufrir (Freud, 1915a).

Para Freud (1915b), en el inconsciente reposan las representaciones de la pulsión, gracias a las cuales es posible saber algo de ellas. Las representaciones negadas quedan relegadas al plano inconsciente, solo pudiendo llegar a la conciencia por medio de actos que burlan la censura. Las pulsiones deben ser sometidas a un proceso de represión que asegura el mantenimiento del orden cultural, pues ellas tienden a satisfacciones individuales que, incluso, pueden atentar contra otros y contra lo que moralmente se valora como correcto en una sociedad determinada; por ello, la satisfacción de una pulsión, aunque placentera, es inconciliable con las exigencias y designios culturales (Freud, 1915c). Para un hombre civilizado, que lleva sobre sí el peso de la cultura, la renuncia a la satisfacción de sus pulsiones representa una ganancia mayor que aquella que obtendría de su realización (Freud, 1930).

De acuerdo con la teoría freudiana, la represión cae con dureza sobre las pulsiones agresiva y sexual; en el caso de la orgía, es esta la que logra una liberación y expresión irrestricta, al menos bajo el supuesto efecto de la hipnosis. Cabe anotar que aquellas pulsiones fuertemente reprimidas, crecen bajo las sombras y encuentran formas extremas de expresión (Freud, 1915c).

Si se parte de considerar que los asistentes a la fiesta eran de la alta sociedad bogotana, puede afirmarse que su carácter de gente civilizada se construyó a condición del sometimiento a rígidos mandatos conservadores, que prohibían la expresión sexual; esto también puede verse en la manifiesta insatisfacción marital de la que se queja Frade: “Por desdicha, al cabo de tantas formalidades el amor acaba perdido como en una selva de reverencias y de papel sellado. Cuando tratamos de rescatarlo, encontramos su cadáver mustio entre la hojarasca deshidratada” (Espinosa, 1960, p. 1).

La posibilidad para la expresión de la sexualidad no sólo proviene del mundo exterior sino de los propios mecanismos psíquicos, y es importante resaltar que el contenido inconsciente sólo podrá manifestarse si la censura lo permite (Freud, 1915b). La censura es un concepto que se refiere a un mecanismo que regula la relación entre los sistemas consciente e inconsciente del aparato psíquico; este mecanismo no tiene sustento orgánico y se define en términos de una relación de fuerzas que abogan o rechazan el surgimiento de un determinado material psíquico; el funcionamiento de la censura es comparable con el de un guardián situado al ingreso de un recinto, que verifica y se reserva los derechos de admisión (Freud, 1916). Esta rígida función, adecuadamente instaurada en las sociedades civilizadas, se relaja bajo múltiples circunstancias; en este caso, el licor contribuye a su relajamiento:

Den rienda suelta al instinto oculto, a esa contrafaz de la medalla que anhela liberarse. Les sugiero beber (...) sin restricciones. No se preocupen de nada distinto al goce sin trabas, al ímpetu vital, al élan, cuyas últimas talanqueras romperemos esta noche (Espinosa, 1960, p. 3).

Así, una situación social altamente restrictiva de la sexualidad, unas disposiciones morales rígidas al respecto, el licor y la invitación a abandonar toda resistencia, impulsan hacia fuera una pulsión sexual que crece oculta, en el interior y con toda fuerza, en el marco de matrimonios insatisfactorios que no cumplen con la función social que se le supone frente a la sexualidad.

La función del mago: la apertura de la compuerta

El mago, como el hechicero que plantea Levi-Strauss (1968), se mueve en el marco de las creencias culturales, sus prácticas cumplen la función de materializar lo teórico y dar sustento a un sistema compuesto de símbolos, ideologías y mitos que comparte la comunidad. En este sentido, las funciones se sustentan en la eficacia simbólica, mediante la cual el mago se erige como una figura de poder superior con la capacidad de modificar procesos que se toman por sentado en el funcionamiento social e individual del ser humano, gracias a la creencia de la comunidad y de él mismo en sus propias habilidades y a la aplicación de sus técnicas.

De esta forma, el mago se convierte en aquella figura casi mítica que suscita y facilita reacciones y comportamientos que previos a ejercer influencia se creerían imposibles de generar. En las propias palabras del mago Minelli: “el poder persuasivo infundido a la palabra, unido a la armonía combinada de gestos, realizan el milagro” (Espinosa, 1960, p. 3).

En este proceso de posicionamiento sobre el otro, el mago se vale de diversos artificios y trucos para establecerse firme pero transitoriamente en el centro de las miradas. Una de las herramientas utilizadas por el mago durante el festín fue el ubicarse sobre y entre los demás invitados, llamando, acto seguido, a un silencio colectivo y enfocando la atención de los demás en él: “Minelli, quien, pálido y con las arterias crecidas a flor de cuello, se había encaramado sobre el minúsculo tinglado para él dispuesto en la sala (...) Acto seguido, impuso silencio a la concurrencia y habló” (Espinosa, 1960, p. 3).

Posterior a esto, Minelli procede a emplear otro de los artilugios que permiten el funcionamiento de la eficacia simbólica. Es a partir de la ritualización del lenguaje y del discurso, que el mago logra fijar la eficacia de su monólogo y ejercer una acción coercitiva y persuasiva sobre los demás (Foucault, 1970). De esta forma, sus palabras, sus gestos, la exposición de conocimientos sobre la hipnosis, hablar de las condiciones para ejercerla junto con el prelude anterior, y pretender realizarla, crean el clima perfecto para la sugestión, dejando a Minelli como la figura que ostenta el mayor nivel de credibilidad en el vestíbulo. No obstante, no basta con el uso de estas herramientas lingüísticas para completar el truco. Además de esto, es necesario que las proposiciones del mago estén en un marco conceptual específico, con el fin de que no creen una disonancia extrema con lo conocido pues, de hacerlo, éstas serían rechazadas de lleno (Foucault, 1970).

Al haber sido el discurso escuchado y registrado por los demás invitados, podemos inferir que las proposiciones cumplieron con las exigencias requeridas, así al principio hubiera risas (Espinosa, 1960). El mago entonces no dijo nada extraño, desconocido o irreconocible para los demás invitados,

de tal manera que explota así una existencia latente de dichas ideas en los demás. De esta forma, él logra ubicarse “en la verdad” de la época, apelando a ella y enunciándola a través del discurso. ¿Será que existe, además de la persuasión ejercida gracias a la eficacia simbólica del mago y de los contenidos inconscientes, alguna otra condición que favorezca la creencia en la magia por parte de los oyentes?

Para Freud, en el lenguaje que se constituye de generación en generación se transmiten símbolos y significados, algunos de los cuales se creen olvidados y omitidos del discurso cotidiano, pero que permanecen inconscientes. Algunas de estas tradiciones son las relacionadas con la magia, la hechicería y la fantasía, que actualmente son tratadas con escepticismo, tal como sucedía inicialmente en el vestíbulo de Isabel Guerrero, la anfitriona de la fiesta. Todos han escuchado sobre la magia y sobre la hipnosis, sin embargo, pretenden no creer en ella, lo que no garantiza evitar ser una víctima. Esto posibilita la inclusión de un componente cultural que configura la orgía como un fenómeno de masas y abre la pregunta por el funcionamiento del inconsciente en el escenario de lo colectivo.

La orgía como fenómeno de masa

Freud, en su texto sobre psicología de las masas y de la mano de Le Bon, muestra que independiente de la naturaleza y diversidad de los individuos que componen una masa, el simple hecho de estar inmersos en la misma, los dota de un alma colectiva a favor de la cual sienten, piensan y actúan, de un modo tan distinto a como lo harían si cada uno de ellos sintiera, pensara y actuara de forma independiente (Freud, 1921). Esta masa, amorfa, es conformada, en el relato de Espinosa, por todos los asistentes que se disponen alrededor del mago, incluyendo sirvientes e invitados. En el momento en que el mago los invita a relajarse y disponerse para el experimento al cual serán sometidos, la masa se establece tras sus órdenes de despoje de toda inhibición (Espinosa, 1960).

Tras dichas órdenes de desinhibición y libertinaje, todos aquellos personajes pertenecientes a la alta esfera bogotana se olvidan de su singularidad y estatus para entregarse al placer orgiástico, al unísono (Espinosa, 1960). Esto es explicado claramente por Le Bon, quien afirma que cuando un sujeto se encuentra inmerso en una masa, la individualidad desaparece, la estructura psíquica de cada uno de los miembros de esta queda en un segundo plano, se diluye, emergiendo así el inconsciente de forma homogénea. Para explicar esto, Le Bon habla de tres factores (Le Bon, 1895, como se citó en Freud, 1921).

El primero se refiere a que el individuo, inmerso en la masa, se despoja de su sentido de responsabilidad, pues estar sumido en ella le facilita el anonimato y el consecuente despoje de todo tipo de represión pulsional (Le Bon, 1895, como se citó en Freud 1921). En el texto de Espinosa (1960), el anonimato cumple un papel fundamental, pues el hecho de que Minelli les haya anunciado que solo uno de los allí presentes podrá recordar lo ocurrido, les despoja de toda preocupación de las posibles consecuencias de sus actos. La segunda causa es el contagio, lo cual implica que en las masas se expongan comportamientos antes no exteriorizados, además, el interés personal se borra

en función del interés colectivo como consecuencia de que todo acto y sentimiento es contagioso en este contexto (Le Bon, 1895, como se citó en Freud 1921). Este fenómeno se hace evidente en el relato cuando el personaje, Gonzalo Frade, explica que, a pesar de haberse resistido por un instante a los actos de tan bochornoso episodio, no pudo contenerse más, fue envuelto por tal locura colectiva que, en sus palabras, solo pudo ser posible porque “al perderse el sentido de la individualidad, toda sensación es más intensa y liberadora. Orgía es fusión, pérdida de la individualidad, liberación psicofísica, compartimiento del pan” (Espinosa, 1960, p. 5).

La tercera causa es la sugestión que lleva a que el sujeto, en un estado de no control de sí, acate toda orden de quien lo ha despojado de dicho control, haciendo que cometa actos contrarios a lo que generalmente lo caracterizarían. Bajo la sugestión, un impulso irresistible llevará al sujeto a cometer los actos, y tal impulso será aún más difícil de controlar si se está inmerso en una masa, pues dado que la sugestión es la misma para todos sus miembros, la reciprocidad aumenta (Le Bon, 1895, citado por Freud, 1921). Minelli fue quien cumplió el papel fundamental en la sugestión, ya que, mediante sus palabras, capacidad persuasiva y las expectativas puestas en él, los sujetos allí presentes comenzaron a actuar lo sugerido, y tras esta iniciativa los demás fueron siendo contagiados hasta constituir la orgía ya descrita (Espinosa, 1960).

Tal como lo dice Le Bon (1895, como se citó en Freud, 1921): “aislado, era quizás un individuo culto; en la masa es un bárbaro, una criatura que actúa por instinto” (p. 73). Al parecer, el anonimato, contagio y sugestión que se dan en las masas, permiten que, en cierta medida, de forma temporal, se anule el superyó y el Ello sea enaltecido para liberarse sin barreras; y fue esto, precisamente, lo que Minelli logró en aquellos personajes de tan buenos modales (Espinosa, 1960).

Otro elemento fundamental para entender este fenómeno es que la orgía se expresa en el contexto de la fiesta. La fiesta en sí suele ser un acontecimiento atípico que rompe las reglas de lo “normal”, lo que da lugar a un cierto caos del que quienes participan son a la vez responsables e irresponsables del efecto de sus actuaciones. La fiesta se erige en un escenario propicio para el absurdo que niega las reglas de la lógica en el ambiente de lo “normal” constituido (Paz, 2004). No importa el origen o la posición social de las personas que conforman la masa, pues en ella hay un despojo de lo consciente y un surgimiento o expresión irrefrenable de lo inconsciente, borrando momentáneamente el orden civilizatorio que impone a todo hombre la relación con la cultura.

Después de la orgía: el regreso a la normalidad

La instauración de la autoridad, en un primer momento, es externa, pero posteriormente pasa a hacer parte del individuo, quien a su pesar termina siendo un representante de aquello contra lo cual se revela; esta nueva forma de autoridad es el superyó, formado por la interiorización de los mandatos externos y fortalecido por la agresión que en el primer momento estaba dirigida al otro a causa de la restricción que imponía, pero sofocada a razón del amor que al mismo tiempo se le profesaba (Freud, 1930). Con la instauración de esta autoridad interna se posiciona un vigilante poderoso, pues ante el superyó ya no es posible ocultar nada, ni siquiera los pensamientos, y es por

ello que el castigo es inminente por actuación o por intención, siendo así el sentimiento de culpa una constante que no mengua (Freud, 1923; 1930). De acuerdo con Freud, esta regulación de las pulsiones está en la base del desarrollo cultural:

Solemos decir que nuestra cultura se ha edificado a expensas de las aspiraciones sexuales, que son inhibidas por la sociedad, en parte sin duda reprimidas, pero en otra parte utilizadas para nuevas metas. También, y a pesar de todo el orgullo que nos inspiran nuestros logros culturales, hemos confesado que no nos resulta fácil cumplir los requerimientos de esa cultura, sentirnos bien dentro de ella, porque las limitaciones pulsionales que se nos imponen significan para nosotros una gravosa carga psíquica (Freud, 1933b, p. 102).

Con la orden del mago a la cordura, se retoma el orden en la sala: “¡Señores, cordura! ¡Cordura otra vez! Que todo pase. Que todo se esfume. Dentro de un instante, cuando haga chasquear mis dedos, sólo uno de ustedes recordará lo aquí acontecido” (Espinosa, 1960, p. 4), Frade expresa: “Todos recobraron su compostura. Los desnudos se habían vestido y, así, parecían despertar de un sueño (...) Sólo yo, con un doloroso escozor interno, comprobé que aquella serie de acontecimientos, loca y extraordinaria estaba intacta en mi memoria” (Espinosa, 1960, p. 4).

Así, la gran mayoría de los asistentes a la reunión reactivan las barreras frente a lo reprimido que se había desvanecido durante la orgía, y recuperan la normalidad, marcada para Freud en términos de la relación de los individuos con el orden cultural, el cual desde ese momento podía ser perpetuado. Frade mantiene intacto el recuerdo y este levantamiento de la represión que permanece intacto en él tiene unas consecuencias significativas para su vida. A partir de aquí se genera una angustia profunda por conocer la causa por la cual había sido elegido para recordar los terribles acontecimientos. Aún más, el disgusto de tener que aparentar cierto grado de normalidad frente a los otros cuando guardaba el secreto de lo ocurrido ese día. Frade siente vergüenza y culpa, mostrando que la civilidad perdida en la noche fue recuperada con la memoria.

Con esta pesada carga Frade decide ir en busca de una respuesta, acudiendo al consultorio de Minelli; en este momento el mago le revela que él no es el único que posee el recuerdo: todos los demás asistentes a la fiesta lo poseen también, solo que cada uno decide guardar el secreto. Revela que él no es un mago y que todo fue charlatanería. Para Foucault (1982), existe una relación dialéctica entre el saber y el poder, de modo que toda verdad persigue ocultamente un tipo de poder y es medio para dominar a quien no lo posee. Siendo así, ¿qué motivación podría tener el mago Minelli para develar lo verdaderamente acontecido, cuando manteniendo esa verdad en secreto, podía mantener la relación de poder con los asistentes de la fiesta?

Es posible considerar que Minelli actúa a modo de analista que realiza una interpretación buscando que el sujeto se haga consciente y descubra una verdad sobre el ser humano. También se puede pensar que con este acto hace una denuncia a la supuesta pulcritud moral de la alta sociedad, mostrando que nadie escapa de su propio inconsciente y reafirmando una posición de superioridad. Además, también podría tener motivación económica, pues al día siguiente su consultorio estaba lleno de personajes angustiados por el descubrimiento de su propia verdad.

Sea cual fuere su intención, tras el descubrimiento de la verdad y el develamiento de lo inconsciente quedan dos opciones: la primera, como tal vez hicieron muchos de los asistentes, pasar por alto lo sucedido, restablecer la censura, y continuar con la vida como si nada hubiera pasado; la segunda, hacerse responsable por la verdad conocida y asumir una posición frente a ello, lo que significa, en el caso de Frade, cuestionarse sobre el papel que él mismo ha jugado en toda esta escena.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Banrepcultural. (2017). Biografía de Germán Espinosa. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/proyectos/german-espinosa/biografia-de-german-espinosa>
- Bejarano, J. A., (s.f.). "Industrialización y política económica". En: Melo, J. O. Colombia Hoy, Colombia, Bogotá: Presidencia de la Republica, 1996, vol.1, pp. 168-202.
- Espinosa, G. (1960). "La Orgía". Recuperado de https://www.academia.edu/6476101/La_orgia_German_E
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2005). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones Endymión.
- Freud, S. (1915a). "Pulsiones y destinos de pulsión". En: S. Freud, *Obras completas. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, trabajos sobre metapsicología y otras obras* (Vol. 14, pp. 105-134). Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1915b). "Lo inconsciente". En: S. Freud, *Obras completas. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, trabajos sobre metapsicología y otras obras* (Vol. 14, pp. 153-201). Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1915c). "La represión". En: S. Freud, *Obras completas. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, trabajos sobre metapsicología y otras obras* (Vol. 14, pp. 135-152). Argentina: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1916). "9ª conferencia. La censura onírica". En: S. Freud, *Obras completas. Conferencias de introducción al psicoanálisis* (Vol.15, pp. 125-135), Argentina: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1921). "Psicología de las masas y análisis del yo". En: S. Freud, *Obras completas. Más allá del principio de placer, psicología de las masas y análisis del yo y otras obras* (Vol.18, pp. 63-136). Argentina: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1923). "El yo y el ello". En: S. Freud, *Obras completas. El yo y el ello y otras obras* (Vol.19, pp. 1-66). Argentina: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1930). "El malestar en la cultura". En: S. Freud, *Obras completas. El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura y otras obras* (Vol. 21, pp. 57-140). Argentina: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1933). "32ª conferencia. Angustia y vida pulsional". En: S. Freud, *Obras completas. Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras* (Vol. 22, pp. 75-103). Argentina, Amorrortu Editores.

Hernández de Alba, H. (2016). Casa de Nariño. Salón Virreinal. Recuperado de <https://villegaseditores.com/casa-de-narino-salon-virreinal>

Paz, O. (2004). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica Mexicana.

Revisión de tema

La práctica profesional en psicología. Un abordaje reflexivo

*Professional practice in psychology.
A reflective approach*

Recibido: 9 de abril de 2019 / Aceptado: 18 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Vergara Medina, C. E. (2019). La práctica profesional en psicología. Un abordaje reflexivo. *Poiésis*, (37), 167-176.
DOI: 10.21501/16920945.3330

Cruz Elena Vergara Medina*

Resumen

En los distintos programas de psicología del país, la práctica profesional se constituye como un curso en el proceso formativo y como un requisito de grado, siendo este un momento de la carrera de fundamental importancia; allí, los estudiantes se confrontan con su propia existencia, con el saber, y el saber hacer, emergen tensiones e incertidumbres y surgen en ellos distintas maneras de responder a los impases propios del proceso. Este texto ofrece algunos elementos reflexivos y teóricos que sirven para orientar a docentes, coordinadores y por supuesto a los mismos estudiantes en su proceso de práctica. Al interior se abordan elementos como, la relación del estudiante con la autoridad, la ética en el proceso de selección y algunas elaboraciones sobre la práctica en dos contextos particulares, salud y clínica. El texto se orienta en tres focos a saber: sobre el inicio de la práctica en el contexto universitario, sobre la práctica en escenarios de salud y, sobre la práctica clínica en los programas de psicología.

Palabras clave:

Campos ocupacionales; Práctica psicológica; Psicología clínica; Psicología de la salud.

* Magíster en Psicología y Salud Mental, especialista en Docencia Investigativa, licenciada en Educación Especial; Psicóloga. Coordinadora de prácticas y docente interna del programa de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana. Investigadora adscrita al grupo de investigación ECCO (Emoción, Cognición y Comportamiento; Psicología-UPB). Contacto: cruz.vergara@upb.edu.co

Abstract

In the different psychology programs of the country, professional practicum is constituted as a course in the formative process and as a degree requirement, this moment of the degree has a fundamental importance; there, the students are confronted with their own existence, with knowledge, and the know-how; tensions and uncertainties emerge and different ways arise to respond to the impasses of the process. This text offers some reflexive and theoretical elements that serve to guide teachers, coordinators, and of course the students themselves in their practicum process. Inside, elements such as the student's relationship with authority, ethics in the selection process, and some elaborations on practice in two particular contexts, health and clinical, are addressed. The text is oriented in three focuses: the beginning of the practicum in the university context, the practicum in health scenarios, and the clinical practicum in psychology programs.

Keywords:

Occupational fields; Psychological practicum; Clinical psychology; Health Psychology.

Introducción

La presente reflexión se orienta en tres focos: sobre el inicio de la práctica en el contexto universitario, sobre la práctica en escenarios de salud y, sobre la práctica clínica en los programas de psicología.

La práctica psicológica en el contexto universitario

Para quienes acompañamos procesos de práctica en Instituciones de Educación Superior, es familiar escuchar por parte de los estudiantes, expresiones como: “no sabemos nada”; “en la carrera nunca vimos eso”; “es que allá son muy exigentes”; “me quiero ir”; “no sé cómo se hace”; etc. Es común, que se quejen y reclamen un saber que no encuentran en los libros, en las aulas y menos en sus docentes; en este momento de su formación, los estudiantes viven un desencuentro entre teoría y realidad, y esto, en muchos casos en lugar de avivar su deseo¹ de saber, los aleja.

A propósito de esto, en un texto, que recién se publicó, titulado *Aportes Pedagógicos a las prácticas en ciencias sociales* (Vergara, Álvarez, Villada y Vélez, 2018) hay un apartado particular sobre el cambio que vive el estudiante al pasar *del aula de clase al puesto de trabajo*; allí se hace una reflexión sobre los procesos de transición en la vida del ser humano, teniendo en cuenta que siempre los cambios, y el paso de un momento evolutivo a otro, tienen implicaciones familiares, personales, sociales y emocionales. En este mismo texto se hace alusión a lo que implica para el practicante pasar de la autoridad del docente a la autoridad del jefe en la organización, este es uno de los asuntos que representa un reto importante para los practicantes en todos los campos; la relación con los representantes de la autoridad resulta compleja, en tanto como dice Pierella (2014) “hablar de autoridad implica considerar las dependencias necesarias respecto a otros, en la medida que el ingreso del hombre a la cultura, el devenir sujeto está siempre mediado por la intervención de otros...” (p. 19). Esta condición de dependencia se inicia en la infancia, como garantía de supervivencia y de consolidación de los afectos, si bien esto hace parte de una infancia saludable, se hace necesario pasar de esta dependencia a una relación de independencia, de no hacerlo, el sujeto quedará sometido al capricho de aquel que ostente un lugar de poder. Quedarse en la fase dependiente ubica al ser humano en una posición infantil y desde allí, el mundo siempre será más grande de lo que creemos poder alcanzar.

A ratos, en la búsqueda de práctica, cuando a los estudiantes *les toca “lidiar”* con las normas que se derivan del mismo proceso, se pone a prueba su capacidad para aceptar la ley. Durante este tiempo hay estudiantes que se mantienen en una posición de dependencia y esperan que sea el Otro (el docente, el coordinador, el jefe de carrera, etc.), quien le resuelva las dificultades y tal cual,

¹ En el diccionario de psicoanálisis de La Planché y Pontalis (1974), se hace una breve descripción del deseo desde la posición de Lacan, allí explican que: “el deseo nace de la separación entre necesidad y demanda; es irreductible a la necesidad, puesto que en su origen no es la relación con un objeto real, independiente del sujeto, sino con el fantasma; es irreductible a la demanda, por cuanto intenta imponerse sin tener en cuenta el lenguaje y el inconsciente del otro, y exige ser reconocido absolutamente por él” (p. 97).

como si en efecto fueran niños, pasan por alto los límites, y asuntos sencillos como por ejemplo, cumplir con el esquema de vacunas, tener al día los prerrequisitos académicos, llegar a tiempo a las entrevistas, seguir indicaciones de fechas, documentos, etc, ponen a prueba su relación con la autoridad.

Es justo en este punto cuando se hace imperativo contar con docentes, directivas, coordinadores y tutores (profesionales designados por los escenarios de práctica), que acompañen desde el lugar de la autoridad, es decir, que se autoricen a hacer cumplir las normas y a su vez, faciliten que el estudiante viva la experiencia, responsabilizándose de su proceso como adulto. Ocupar el lugar de autoridad, exige saber escuchar, orientar, facilitar que la elección del campo y de lugar de práctica sea lo más cercano al deseo de los estudiantes; esta es una tarea compleja, pero necesaria.

Ahora bien, elegir un campo² (como decimos en psicología), para realizar la práctica profesional se convierte en un reto, y es justo allí donde se pone a prueba la ética del sujeto. Cuando hablo de una elección ética, lo pienso desde la ética del deseo, la que enseña el psicoanálisis en la vía de que el sujeto es ético si se apuntala en su deseo para tomar las decisiones de vida, no dejar que impere una elección por necesidad o por demanda.

Enfrentar dicho reto pone a prueba al sujeto en su misma esencia, pues hay quienes al momento de elegir dónde hacer la práctica privilegian la necesidad económica, la comodidad de la cercanía o del transporte, a la verdadera elección por deseo. La Real Academia de la Lengua Española define la palabra 'reto' como un "Objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta" (RAE, 2013). Siendo así, se espera que se asuma el reto de dar cabida al deseo y no desistir en la apuesta por hacer la práctica en su campo de preferencia. El proceso de selección implica a veces esperar, estudiar más, ir a "terapia" o consultar a un psicoanalista, en fin, hacerse cargo del deseo nos enfrenta con una posición adulta, madura, responsable.

La práctica en escenarios de salud

En el medio nuestro son pocas las ofertas que se tienen en escenarios de salud para las prácticas de los estudiantes de psicología. Esta realidad posiblemente obedece a las disposiciones vigentes del Ministerio de Protección Social, quien en el 2010 publicó el decreto 2376 sobre la práctica docencia servicio "por medio del cual se regula la relación docencia-servicio para los programas de formación de talento humano del área de la salud" (Ministerio de la Protección Social, 2010).

Esta modalidad trae consigo exigencias que pocas instituciones de educación superior (en programas de psicología) han acogido, por las implicaciones contractuales y académicas que dicho convenio implica. Implementar en las prácticas de psicología la modalidad docencia servicio (con el mismo esquema de medicina y enfermería) resulta bastante complejo, no solo por los costos y

² Los campos de práctica a los que se hace referencia son nominados en el contexto de los programas de psicología en nuestro medio de la siguiente manera: Psicología organizacional; Psicología educativa; Psicología de la salud; Psicología clínica; Psicología deportiva; Psicología social; Psicología jurídica.

asuntos administrativos, sino por las demandas del contexto que pide a las facultades de psicología apoyo con practicantes, no solo en salud y clínica sino, en otros campos como social, jurídico, educativo, organizacional, etc.

A propósito de esta directriz, se hace necesario retomar la discusión no saldada sobre si la psicología pertenece a las ciencias de la salud o las ciencias sociales, en ese punto no hay acuerdos definitivos. Sobre esto el Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC), sostiene lo siguiente, a partir de la revisión de la ley 1090 de 2006:

De acuerdo con la interpretación sistemática y extensiva del artículo 1 de la Ley 1090 de 2006, la Psicología es una profesión de las ciencias sociales, pero privilegiadamente del área de la salud. Desde su formación académica, los psicólogos se forman desde las ciencias humanas y sociales, pero con un marcado acento en las áreas de la salud y la psicología clínica. Desde la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, la psicología sería una profesión de las ciencias sociales y de las humanidades. Empero, la interpretación del parágrafo único del artículo 1 de la Ley 1090 de 2006, indica que la psicología sería privilegiadamente del área de la salud (COLPSIC, s.f., párr. 1).

En lo que se extrae de la página del Colegio Colombiano de Psicólogos, queda afirmado que el psicólogo puede desempeñarse en distintos campos o áreas de la psicología, pero solo es un profesional de la salud si su área de desempeño profesional es en salud o clínica. Visto así, el panorama para las prácticas en psicología es claro: solo los estudiantes que hacen práctica en contextos de salud y clínica se forman como profesionales de la salud. Una vez graduados, los profesionales que deseen ejercer, en el área de la salud y la clínica,

Deben diligenciar, además de su tarjeta profesional de psicólogo expedida por el Colegio Colombiano de Psicólogos, en virtud del artículo 12 de la Ley 1090 de septiembre 6 de 2006, y el registro de la Secretaría de Salud correspondiente a donde vaya a prestar sus servicios (COLPSIC, s.f.).

Ahora bien, más allá de las disposiciones legales vigentes, la reflexión en este texto sobre las prácticas en el área de la salud se orienta hacia la responsabilidad del estudiante al elegir este escenario de práctica. Estos escenarios, en tanto centros hospitalarios (en su mayoría), hacen de la muerte y la enfermedad un compañero inseparable.

Pese a que pocas veces los jóvenes universitarios se han detenido a pensar y a estudiar asuntos como la salud, la enfermedad, la muerte, la eutanasia, el aborto, etc.; este escenario resulta bastante atractivo al momento de elegir dónde hacer la práctica profesional. A esta realidad del estudiante, se suma el hecho de que son escasos los programas de psicología que incluyen en su pensum académico materias relacionadas explícitamente con el área de la salud; al conversar con colegas de la ciudad, coinciden en que son más las excepciones que las generalidades (un asunto importante para tener en cuenta al interior de los programas, si hay que aumentar las prácticas en

salud, pues los programas deben contemplar esta formación en su plan curricular). Otra realidad de la que nos hemos ocupado muy poco es que, a nivel de ofertas laborales, el escenario de la salud es el que ofrece menos posibilidades para los psicólogos graduados.

Aun así, resulta llamativo que este campo sea altamente elegido por los estudiantes en cuyas Universidades se presenta la posibilidad de hacer práctica allí, pues tener que confrontarse a diario con la enfermedad y la muerte no es cosa sencilla. A veces, me quedo mirando a algunos chicos que llegan a mi oficina deseosos de pasar a algún hospital para hacer su práctica y no logro oír en su decir, una pista que dé cuenta de un deseo consistente por estar allí, más bien lo que veo, es la apuesta por tener un lugar al que han aspirado por influencia social, familiar o académica; pues a veces se pierden en el afán por ser nombrados “doctor”, por vestir una bata blanca o lucir, por los pasillos del hospital, o en la misma Universidad el vestido que les caracteriza como profesional de la “salud” (esto por supuesto no hay que tomarlo como norma, puede obedecer a la interpretación de quién observa).

Algunos estudiantes confunden la práctica clínica con la práctica en salud y desisten fácilmente si en el centro de práctica no les asignan pacientes para llevar “casos individuales”, no aceptan que la práctica en salud puede incluir procesos psicosociales, psicoeducativos y de intervención grupal o comunitaria.

En este punto, es importante que docentes y asesores de práctica podamos relativizar o tal vez construir académica y profesionalmente una conceptualización lo más precisa posible sobre lo qué entendemos por práctica clínica, en psicología.

La práctica clínica en los programas de psicología

Veamos a continuación una breve definición de lo qué podemos entender por clínica, no necesariamente en Psicología, sino en medicina, ciencia de la cual se extrae dicho concepto.

Clínica, en el sentido histórico remite al pie del lecho del enfermo³, Vergara (2016), explica que la clínica surge como respuesta a la enfermedad del ser humano, enfermedad del cuerpo o de la mente.

Miller (como se citó en Vergara 2016) dice que la clínica consiste esencialmente en un ejercicio de clasificación de signos e índices [dice que la clínica es básicamente como un herbario].

Con la clínica, tal como se presenta en el Manual diagnóstico y Estadístico, DSM, se objetiva la enfermedad, en tanto los síntomas son los que definen la enfermedad y en esta vía se termina atendiendo la enfermedad y no al enfermo (p. 58).

³ El lector puede ampliar información en el texto sobre: El Nacimiento de la clínica de Foucault.

Siguiendo esta definición, podemos inferir entonces que la clínica como alternativa para el tratamiento de la enfermedad o del sufrimiento del ser humano, no se suscribe de manera única al escenario de la atención individual, o como lo manifiestan muchos estudiantes, a una práctica en salud. La clínica incluye, sin más objeciones, la intervención psicoterapéutica, lo que deja claro que no toda intervención psicológica es psicoterapéutica, pero toda práctica clínica si tiene que ser psicoterapéutica, es decir, sanadora.

Todos sabemos que la clínica en psicología inicia a finales de la segunda guerra mundial cuando se vio la necesidad de apaciguar los síntomas que los sujetos expuestos a la guerra manifestaban de distintas maneras, haciéndose necesario ofrecer no solo el uso de fármacos sino de la palabra.

A propósito de la pregunta por la clínica en psicología, me encontré con una tesis de maestría de la Universidad de Antioquia, en esta, el investigador se preguntó entre otros asuntos por las modalidades de intervención de los psicólogos clínicos en Colombia; concluyendo que la psicoterapia, la asesoría, la consultoría, y la intervención en crisis, son las principales actividades o modalidades de la psicología clínica en nuestro país (Gómez Vargas, 2014).

La psicoterapia, ha sido definida según su etimología, como tratamiento del alma (Villalobos, 2009, como se citó Gómez Vargas, 2014). En varios referentes enunciados por Gómez Vargas (2014), se retoma la concepción de psicoterapia como arte, es decir, se asemeja la intervención en psicoterapia a la capacidad del psicólogo de crear con cada paciente o situación un modo de hacer en particular, no se trata de seguir pasos previamente establecidos.

La asesoría, podemos definirla como una actividad que tiene como propósito ayudar a solucionar una situación problemática, esta intervención se aplica en los diferentes campos y es susceptible de ser practicada por cualquier psicólogo, aunque guiado por el objeto de intervención propio del campo donde inscribe su práctica, sin que ello implique la imposibilidad de moverse de este referente una vez tenga clara la delimitación conceptual que orienta el establecimiento de los objetivos de una asesoría, que en este caso, es brindar información y apoyo basado en conocimientos de la psicología.

La consultoría es definida por Peláez (2000) (como se citó en Gómez Vargas, 2014) "como una intervención sobre problemáticas en la relación de una persona con los otros y su entorno" (p. 60); según Gómez Vargas, no hay consenso sobre lo que se entiende por consultoría, entre los psicólogos entrevistados en su investigación y las fuentes bibliográficas consultadas, en ambos casos es frecuente equiparar el concepto de consultoría con el de consejería (counselling).

La consultoría podemos entenderla como el trabajo articulado entre dos o más actores, denominados consultor y consultante, quienes se ocupan de pensar en una situación específica problemática y a través de un proceso de análisis minucioso se propone alternativas de intervención. En esta lógica siempre uno de los actores se ubica en el lugar de experto, es a quién se consulta, puede ser a un abogado, un constructor, un médico, o en este caso al psicólogo.

La intervención en crisis, en algunos casos, es descrita como una técnica psicoterapéutica (Decllet, Álvarez & Sánchez, 1993; Martínez, Alonso, Castro, Oviedo & Ellwanger, 2004; como se citó Gómez Vargas, 2014). Otros autores como (Gantiva, 2010, como se citó en Gómez Vargas (2014) hablan de la intervención en crisis como una actividad asociada a los primeros auxilios psicológicos o intervención primaria y secundaria cuyo objetivo es prevenir la aparición de trastornos psicológicos (p. 65).

En este sentido, se avala la afirmación de Witmer (1907, como se citó en Gómez Vargas, 2014) para quien la clínica no es un lugar sino la aplicación de un método, y así diferencia la clínica psicológica de la clínica médica, que implica el trabajo al lado de la cama del paciente.

Teniendo en cuenta estas breves aproximaciones conceptuales, sugiero pensar la práctica de los estudiantes de psicología como un reto académico que no puede dejar por fuera de su campo de aplicación, la clínica. Creo yo, que lo que llamamos clínica en las prácticas de los estudiantes de psicología, no lo podemos reducir ni al escenario de la salud, ni al espacio de atención individual, tipo consultorio psicológico. Allí, en estos espacios cada uno de los practicantes por supuesto, a su modo y desde una perspectiva epistemológica particular, llevan a cabo procesos de intervención que se aproximan a lo psicoterapéutico, dejando para el profesional graduado, la intervención clínica propiamente dicha, en tanto ésta a mi modo de entender, tiene unas exigencias y connotaciones éticas que sobrepasan las posibilidades de intervención a las que se puede autorizar un estudiante.

El ejercicio clínico, desde la ética del psicólogo, no se autoriza por el hecho de portar una tarjeta, un título o un saber, esta autorización va más allá de lo técnicamente establecido. Autorizarse a acompañar a un ser humano a deconstruir y reconstruir su historia, exige un saber de parte del psicólogo que supera la formación académica. Insisto en que tal vez, el mayor reto al momento de elegir una práctica, sea clínica o no, es soportar la propia existencia, reconocer en sí mismo los límites del saber y del hacer, como ser humano y como profesional; es imperativo aceptar que si se quiere ser psicólogo, no se puede huir de la clínica, en tanto como se indicó al inicio del texto, citando a Michael Foucault, *la clínica remite al lecho del enfermo*, en este sentido, hay comunidades, empresas, instituciones educativas sufrientes, enfermas y que buscan en el psicólogo el apoyo que otras disciplinas y la propia no pueden brindar.

De ahí que cuando el criterio de algunos estudiantes para elegir prácticas en campos como el de la psicología organizacional o la psicología social es “no me gusta la clínica”, pienso que se quedan cortos en este argumento, pues el saber clínico -considero-, es el que mejor posibilita una intervención psicológica en cualquier campo, en tanto brinda la posibilidad de leer entre líneas lo que subyace a la problemática explícita en un “paciente” o en el escenario de práctica.

Para terminar solo una anotación más, relacionada con la práctica entre varios; es decir, la práctica clínica en particular requiere de una supervisión constante, de análisis, estudio y capacidad de escucha, no solo del practicante sino, de quienes acompañan desde el lugar del saber, es decir el asesor y el tutor (psicólogo del centro de práctica).

Tanto el monitor como el tutor⁴, son actores fundamentales en el proceso de práctica del estudiante, de ahí que sea una prioridad para los programas académicos, contar con asesores de práctica que tengan experiencia profesional coherente con el campo de práctica del estudiante que le sea encomendado para acompañar; además de la experticia en el campo, tendrá que tener elementos pedagógicos que faciliten el proceso de acompañamiento del practicante, así mismo deberá contar con habilidades sociales, clínicas, y demás, que permitan ser un puente entre el estudiante, la Universidad y la empresa.

Del mismo modo se espera que en los centros de práctica en ambos contextos, salud y clínica se cuente con profesionales que ejerzan su rol de docentes, y puedan orientar con sentido ético y profesional la práctica de los estudiantes.

Conclusiones

- La elección del campo de práctica en los estudiantes de psicología va más allá de cumplir un requisito; elegir el campo de desempeño confronta con la ética del sujeto, es decir, pone a prueba su deseo, lo que exige hacer renuncias y consolidar estrategias para hacerle frente a los retos que trae el lugar que va a ocupar como practicante en una institución determinada.
- La práctica en escenarios de salud, si bien está reglamentada por la modalidad de docencia servicio, exige de parte del estudiante unas competencias bastante claras a nivel del ser, en tanto la práctica en este contexto confronta diariamente con la vida, la enfermedad y la muerte.
- La práctica clínica en Colombia, es regulada por el Colegio Colombiano de Psicólogos (y el Ministerio de Salud), en tanto las disposiciones existentes se dirigen más a los profesionales que a los estudiantes; allí ya hay una limitación de orden estructural, no obstante, el ejercicio clínico para los estudiantes de psicología puede entenderse desde una concepción de la clínica psicológica que supere las disposiciones legales, es decir, no se puede reducir la intervención clínica a la consulta individual, ni al contexto en salud. Esta reflexión propone que la clínica sea un eje transversal a la práctica, en tanto por esta podemos concebir el distintivo del profesional en psicología que facilita proceso de prevención de la enfermedad y promoción de la salud mental, en distintos contextos.
- Para finalizar, se sugiere que, desde las coordinaciones de práctica y las direcciones de programas de psicología, se perfile al asesor de práctica desde una mirada que supere la homogenización del docente y se privilegie al docente que hace un ejercicio profesional como psicólogo en un campo de aplicación de la psicología, coherente con el de los practicantes que le sean asignados.

⁴ Según la Resolución numero 3536 sobre prácticas laborales del Ministerio de Trabajo (2018), al asesor (docente Universitario) se le nomina *monitor*, y al cooperador o jefe en el escenario de práctica, se le nomina *tutor*.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Colegio colombiano de Psicólogos (COLPSIC). (s.f.). Preguntas frecuentes. ¿En Colombia la psicología es una profesión de las ciencias sociales y humanas o de las ciencias de la salud? Recuperado de <http://colpsic.org/quienes-somos/preguntas-frecuentes/24>.
- Gómez Vargas, M. (2014). Modalidades de intervención de los psicólogos clínicos 8Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/1916/1/Informe%20final.pdf>
- Ministerio de la Protección Social. (01 de julio de 2010). Por medio del cual se regula la relación docencia servicio para los programas de formación de talento humano en salud [Decreto 2376 de 2010]. Recuperado de <http://www.uco.edu.co/MARCO%20LEGAL%20ORIGINAL/DECRETO%202376%202010.pdf>
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la Universidad*. Argentina: Paidós.
- Reto. (s.f.). Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=reto>
- Vergara, C. (2016). El hijo síntoma de sus padres. Una reflexión clínica. En G. Sierra (Ed). *Maternidades y paternidades contemporáneas ¿cómo incide la posición de los padres en la vida emocional de los hijos?* Medellín: Corporación Ser Especial
- Vergara, C. Álvarez, I. Villada, N., y Vélez, P. (2018). *Aportes pedagógicos a las prácticas profesionales en ciencias sociales*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana

Artículo de investigación formativa

Mujeres heterosexuales con pareja estable en un encuentro lésbico casual

Straight women with steady partner having a casual lesbian encounter

Recibido: 8 de agosto de 2018 / Aceptado: 10 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Tirado Hincapié, D. F. (2019). Mujeres heterosexuales con pareja estable en un encuentro lésbico casual. *Poiésis*, (37), 177-190. DOI: 10.21501/16920945.3337

Daniel Felipe Tirado Hincapié*

Resumen

El presente artículo tiene como pregunta central cuáles son los motivos que llevan a las mujeres heterosexuales con pareja estable a tener un encuentro lésbico casual. Los referentes teóricos fueron el concepto de la sombra de la psicología analítica y factores socioculturales como los prejuicios, la familia, la religión, la cultura, la represión y la discriminación. Se aplicó una entrevista semi-estructurada a 4 mujeres heterosexuales entre 22 y 56 años que vivían en la ciudad de Medellín (Colombia). En el proceso de análisis, la categoría sociocultural fue la de mayor relevancia. Se concluye que estas mujeres tuvieron encuentros casuales de manera consciente, y que estas vinculaciones son transversalizadas por aspectos sociales y culturales que las confrontan con la realidad social imperante, es decir, estar con una pareja estable y tener una orientación heterosexual.

Palabras clave:

Encuentros casuales; Género; Heterosexualidad; Lesbianismo; Sociocultural.

* Psicólogo de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: daniel.tiradohi@amigo.edu.co

Abstract

The following article revolves around the questioning motives in which straight women with a steady partner incurs in a casual lesbian encounter. The theoretical background were the concept of the analytical psychology shadow and sociocultural factors like prejudices, family, religion, culture, repression and discrimination. A semi-structured interview was implemented to 4 straight women between 22 and 56 years of age living in the city of Medellín (Colombia). In the analysis process, the sociocultural aspect was the one with the highest relevance. It was concluded that these women held casual encounters consciously and that these relationships are intersected by social and cultural aspects that face them with a reigning social reality, i.e. to be with a steady partner and having a straight sexual orientation.

Keyword:

Casual encounters; Gender; heterosexuality; Lesbianism; Sociocultural.

Introducción

Esta investigación pretende describir algunos de los motivos que llevan a las mujeres con preferencia sexual heterosexual y con pareja estable, a tener un encuentro casual lésbico, se considera que en la actualidad estamos inmersos en una sociedad dinámica y abierta al cambio, donde el ser humano explora nuevas dimensiones del sí mismo y de la relación con los otros. Se abordaron elementos como la represión, la discriminación, los juicios de valor, la familia, la religión, lo socio-político, la diversidad, y la influencia que ejercen dichos elementos en la personalidad de estas mujeres, sin ceñir el fenómeno a una patología, y se presenta como una experiencia subjetiva que trasciende al ser comprendido desde sus realidades y aspectos socioculturales.

La información se analiza desde el concepto de la sombra, entendida como la parte inconsciente que se construye desde lo personal y se ve reflejada o proyectada en lo que se percibe o se le atribuye al otro. Esta sombra también se puede observar en lo colectivo, escenario donde la persona se siente segura y logra identificarse y realizar acciones y deseos que se sitúan en su inconsciente.

El concepto de sombra fue formulado originalmente por Jung et al., 1991, quien afirma:

La sombra personal se desarrolla en todos nosotros de manera natural durante la infancia. Cuando nos identificamos con determinados rasgos ideales de nuestra personalidad -como la buena educación y la generosidad, por ejemplo, cualidades que, por otra parte, son reforzadas sistemáticamente por el entorno que nos rodea. No obstante, al mismo tiempo, vamos desterrando también a la sombra aquellas otras cualidades que no se adecuan a nuestra imagen ideal -como la grosería y el egoísmo, por ejemplo -. De esta manera, el ego y la sombra se van edificando simultáneamente, alimentándose, por así decirlo, de la misma experiencia vital (p. 7).

Lo anterior da cuenta de la interacción entre el fenómeno descrito y la realidad social circundante del individuo. Así, se postula que la sombra puede manifestarse cuando una mujer contempla en un inicio la idea del encuentro casual, para luego llevarla a cabo, satisfaciendo deseos inconscientes que a su vez la confronta con la realidad que impera en la sociedad, es decir, esa que demanda una pareja estable y ser heterosexual.

Con este análisis, el ejercicio de investigación formativa realizado pretendía aportar a la literatura sobre el tema, dado que los estudios revisados trabajan de manera aislada temas como la homosexualidad, la familia, los estereotipos sociales y la construcción de la subjetividad frente a la orientación sexual, y pocos se ocupen de la singularidad que se describe en el presente artículo. Así lo sugiere Navarro-Pertusa, Barberá Heredia y Reig Ferrer, 2003, al señalar que:

Recientemente la investigación de género incorporo al análisis de la conducta sexual preventiva elementos como las relaciones de poder entre los géneros, el estudio de estereotipos y representaciones sociales, el análisis de las normas y creencias en torno al comportamiento sexual de cada género o la cuestión de la identidad (p. 1).

Lo anterior permite analizar algunos de los lineamientos que entretujan la sexualidad de una persona en un encuentro casual, García, Chaverra, Granda y Orrego, 2015, lo explican “cómo esas formas complejas de relaciones de sexo sin compromiso que varían en participación emocional y sexual, y van desde un solo encuentro, a una continua amistad que incluye el componente sexual” (p. 166), lo que podría permitirle a la mujer explorar su sexualidad sin recriminaciones sociales, sintiéndose deseada, disfrutada y explorada, en este caso puntual, por otra mujer.

En este punto es importante señalar que se comprendieron las experiencias de estas mujeres sin juzgarlas ni clasificarlas, al considerar que el tema del sexo casual lésbico se presenta como un tema oculto, rechazado por la sociedad, viéndolo en el transcurso de la historia como algo prohibido. Además, la representación de lo femenino en la sexualidad se ha visto vulnerada por las construcciones sociales, aunque hoy en día por medio de las manifestaciones feministas se cuestiona la representación e identidad de la mujer como objeto de procreación. Sobre esto, Fuentes Ponce (2016), menciona que “el ser mujer se relaciona con un género donde se aceptan y adscriben conductas, roles y comportamientos sociales” (p. 14), que podrían ser impuestos o reconocidos por ella.

Por su parte, la homosexualidad ha sido otro tema de complejos debates; así lo plantea Serrano Amaya (1998) al señalar que:

Inicialmente las prácticas homosexuales eran consideradas normales, pero luego vino el judeocristianismo con su efecto represor de la sexualidad en la cultura occidental. Sin embargo, a finales del siglo pasado los homosexuales empezaron a exigir sus derechos. Estos eventos se convierten en una especie de mito de creación que es referido con frecuencia por algunos homosexuales para construir su historia (p. 1).

En relación con lo anterior, aunque para esta investigación fueron analizadas mujeres heterosexuales, sus vivencias también contribuyen a esa construcción y resignificación de las experiencias homosexuales, pues la proyección y posterior experimentación con un contenido inconsciente les permitió ser y encontrar en otra mujer un referente de goce, una identificación de roles y de situaciones que hacen que los vínculos sean erotizados en un encuentro lésbico casual.

Finalmente, el presente texto enfatizo cómo lo sociocultural podría estar implicado al valorar un encuentro lésbico, lo que pone a las mujeres que tienen estas experiencias en una encrucijada en la que guardan sus experiencias sexuales como si fueran secretos, y las motiva a priorizar sus relaciones heterosexuales para poder cumplir con unas normas sociales aceptadas. Allí, se hace necesario transformar las concepciones e imaginarios sociales, comprendiendo la complejidad de las posiciones de cada uno de los individuos en un contexto actual caracterizado por la diversidad de género y la diversidad sexual.

Método

La presente investigación se efectuó en la ciudad de Medellín con un diseño cualitativo, el cual se caracteriza por una mirada dinámica y plural para estudiar la realidad humana, y por abarcar distintas posibilidades de conocimiento (Sandoval Cailimas, 1996). Este diseño se complementó con un método fenomenológico que busca, según Holstein y Gubrium (como se citó en Sandoval Casilimas, 1996), “describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales” (p. 59) y focalizar la vivencia del ser. La información fue recolectada por medio de la entrevista semi-estructurada, la cual “ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013, p. 163).

Con esta técnica de recolección, se entrevistaron un total de 4 participantes. La información fue analizada siguiendo el proceso de categorización el cual:

Tiene como finalidad permitir la emergencia de la posible estructura teórica, “implícita” en el material recopilado en las entrevistas, observaciones de campo, grabaciones, filmaciones, etc. Este proceso trata de asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector (Martínez, 2006, p. 10).

Al seguir este procedimiento, la información recogida se sistematizó y se tabuló, de tal manera que se ubicó inicialmente frases significativas y conceptos inferidos a partir de estas frases. De esta forma, se crea la categoría inicial nombrada como sociocultural a partir del análisis del estado del arte, y se infieren unas subcategorías las cuales se esperan encontrar en el abordaje de la investigación. Al analizar las entrevistas, se crea una categoría emergente la cual también se denomina sociocultural, se infieren unas subcategorías que se relacionan con las iniciales y se crean nuevas a partir de la comprensión de los datos recolectados. El proceso de categorización se presenta con detalle en el siguiente apartado.

Resultados

Una vez realizado el análisis del estado del arte y las entrevistas, se concluye que la categoría de mayor relevancia es la sociocultural, pues aparte de contener la mayor cantidad de conceptos inicialmente identificados, estos se amplían a la hora de analizar las entrevistas, lo que permite darle una mirada más analítica al fenómeno de estudio. De este mismo modo, esta categoría posibilitó el abordaje del complejo de la sombra postulado por Jung (Jung, et al., 1991), al permitir comprender las motivaciones que cada participante tuvo para tener experiencias lésbicas casuales. También se pudo evidenciar que el factor sociocultural influye de manera significativa, no solo a las entre-

vistadas, si no todo aquello que hace parte de su contexto, generando un síntoma de vergüenza que emerge de las situaciones de rechazo que se puedan suscitar después de tener un encuentro casual.

En la siguiente tabla se puede observar la categoría inicial, la cual emerge del análisis del estado del arte, lo que posibilita rastrear conceptos claves que ayudan a la descripción del problema y a la configuración de los tópicos de la entrevista. También se observa la categoría que emerge en el análisis de las entrevistas, allí se rastrean conceptos claves que ayudan a su descripción, con la diferencia que en esta etapa se encuentran nuevos elementos que permiten ampliar la visión socio-cultural según las experiencias de las entrevistadas.

Tabla 1

Análisis estado del arte.	Categoría Inicial	Subcategorías de análisis estado del arte	Análisis de las entrevistas	Categoría emergente	Subcategorías análisis de las entrevistas
	Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Represión. • Discriminación • Juicios de valor. • Familia. • Religión. • Sociopolítico. • Diversidad. 		Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • La familia • La sociedad • Elección sexual • La religión • Tradicionalismo • Juicios morales • La cultura • La comunicación • Las redes sociales • Diversidad de genero • Lo permitido • Vínculos de pareja • Contexto social

Fuente: elaboración propia

Según esta matriz de análisis, la categoría sociocultural le permite a la investigación preguntarse por los factores que permean a las mujeres que tienen encuentros casuales lésbicos, al enfatizar en las construcciones que ellas realizan de su realidad, y a su vez se considera que la familia, la sociedad, el contexto y las amistades influyen de manera significativa en su decisión de tener una experiencia lésbica, sin olvidar que tienen pareja estable. Lo anterior genera que el fenómeno de estudio rompa los esquemas socialmente permitidos y modifique las concepciones que ya se tienen preestablecidas.

A continuación, se exponen los factores socioculturales identificados, ejemplificando estos factores con apartados de las entrevistas de las participantes.

Inicialmente, la categoría sociocultural permitió identificar el papel que cumplen la *familia* y la *sociedad* en la *elección sexual* de las personas. En este sentido la mujer 1 de 25 años expresa:

Mi familia indirectamente ha jugado un papel más influenciado desde la religión por que ha sido bastante creyente inundándome principios que se debe hacer lo que agrada al señor, y también influenciándose por los prejuicios sociales, ejemplo cuando yo jugaba canicas en el colegio me decían que parecía marimacha, siempre me han mostrado que la heterosexualidad es la elección que debo de tomar (comunicación personal).

Igualmente, la mujer 2 de 22 años manifiesta:

Mi familia no ha influido para nada en mis gustos sexuales, todo lo he escogido yo; ellos nunca se han entrometido ni saben de mi vida privada, mis padres trabajan mucho y no tocamos el tema, y cuando se hace es solo para tocar el tema de no quedar embarazada por estar tan joven, igual trato de que no sepan mucho sobre eso para no tener problemas, además son muy tradicionalistas (comunicación personal).

Además, aunque la familia no influya directamente en las preferencias sexuales de los individuos, se le considera un sistema abierto que es permeado constantemente por la sociedad. De esta manera, uno de los factores que puede influir en las dinámicas familiares es la *religión*, considerando que Medellín es una ciudad muy *tradicional* en todo lo relacionado con el comportamiento sexual. Por ello la mujer 3 de 42 años, dice que:

Mi familia si ha influido debido a que es tradicionalista y no les parecería para nada sano y no les gustaría si tuviera otra preferencia sexual, lo verían como un pecado y que no está bien visto por papa dios; y no quisiera problemas con ellos y si les mostrara una inclinación homosexual, me traería muchos problemas; mientras que la sociedad ha avanzado mucho y creo que no le vería problema (comunicación personal).

En este sentido la mujer 4 de 56 años expresa que:

Yo soy de una familia campesina y muy pobre que casi no entiende del tema, todos los domingos vamos a misa somos muy creyentes y cuando llegue a la ciudad pues si la sociedad me fue educando y me fue mostrando cómo era la vida, yo no estudie, pero las experiencias me fueron formando, aprendí mucho de mi difunto esposo padre de mis hijos (comunicación personal).

De igual modo, se puede leer el sesgo establecido por los *juicios morales* y *la cultura*, se cree que este tipo de conductas en las mujeres heterosexuales se puede relacionar con la identificación con un elemento inconsciente, y no con las inclinaciones homosexuales. La mujer 1 de 25 años, lo relata así:

Los prejuicios sociales y la discriminación cumplen un rol de juzgar siempre las conductas de las personas, pero en mi caso no cumplió ninguna función, porque solo paso una vez y nadie lo supo. No, nadie lo supo porque no le di importancia además siento que las otras personas no tenían que saber nada de mi vida privada; y también lo hice por respeto a la persona con la que estuve mi encuentro (comunicación personal).

En otro relato, la mujer 2 de 22 años argumenta que:

La sociedad un espejo, una escuela abierta a muchas cosas que yo sé y que hago a diario, y más hoy en día en estos temas que, aunque siguen siendo tabú; aunque los hablo con mis amistades y con mi novio y me permitió ser consciente cuando tuve mi encuentro casual. En mi vida siempre he sido muy rebelde, los prejuicios y la discriminación de

la gente no me afecta en lo absoluto porque es lo que yo quiero y es lo que yo siento, y no me interesa lo que piense la otra gente sobre las diferentes prácticas sexuales que yo tenga, entonces no me interesa (comunicación personal).

En este sentido la mujer 3 de 42 años, nos menciona que:

Los prejuicios sociales y la discriminación si me ha parecido algo importante en los encuentros que he tenido porque los he hecho con susto y miedo, porque la gente te puede mirar raro, te trata diferente y se siente maluco como te juzga la gente y señalan tu vida privada (comunicación personal).

Por su parte, la mujer 4 de 56 años, nos afirma: “como nadie sabe que paso, pues ninguno. Creo que comí callada como se dice, a nadie le compartí entonces nadie me reprocho ni me juzgo” (comunicación personal).

Por otro lado, estos encuentros casuales lésbicos se relacionan con una multiplicidad de elementos, dado el avance tecnológico que se ha tenido en los últimos años en *la comunicación* y en el uso de *redes sociales*. En este sentido la mujer 1 de 25 años dice: “En mi caso por la red social *Facebook* fue que programe mi encuentro; con una compañera del colegio que hace mucho tiempo no nos veíamos. No me gusta usar las redes sociales para tener sexo, porque son personas que no conozco”.

En este sentido la mujer 3 nos dice que:

Pues, ha sido con personas de mí mismo círculo, en fiestas, reuniones sociales debido a mi trabajo y siempre me ha gustado que mis encuentros sean personales y no virtuales, pero al igual esto del WhatsApp siempre ayuda a tener contacto con mis amigos y compañeros.

La mujer 4 afirma que:

Pues aprendí apenas a usar wasa, y cuando estuve con esa (risas), pues mi vecina jum eso no existía eso fue en un descuido que tuvo mi marido que lo pudimos planear todo, y más que en ese entonces los hombres no estaban tan al pendiente si estábamos entre mujeres; eso fue por ahí hace 15 años, pero pase más bueno, mi esposo era muy bruto y brusco y nunca me decía nada, en cambio mi vecina ni le cuento, (risas) ella me decía cosas bonitas, me dedicaba canciones y era muy romántica (comunicación personal).

Según lo anterior, podríamos decir que el encuentro entre dos mujeres hace parte de las experiencias que posibilita *la diversidad de género* y la premisa contemporánea de que “*todo está permitido*”. En coherencia con esto, la mujer 1, dice:

Considero que es muy subjetivo de cada persona porque en mi caso no me considero lesbiana, pero así todo encontré esa libertad de poder tener mi encuentro, y aunque siga siendo un tabú para la gente todos estos movimientos de la diversidad han ayudado a que el tema se vuelva más común y las personas con tendencia homosexual puedan

tener más relaciones entre sí. Tenía el concepto de que estaba mal hecho, pero como me he relacionado con amigas lesbianas tenía más conocimiento del tema. Es algo renegado frente a muchas cosas que no se deben de hacer, lo que no es bien hecho, bien visto, aceptado, lo que es rechazado y la sociedad no habla de eso (comunicación personal).

De la misma manera expresa la mujer 4: “En ese entonces no; ya todo ha cambiado mucho, ser arepera no se podía, ahora le dicen disque lesbiana, y al menos tiene manera de expresar lo que sienten y quieren” (comunicación personal).

Sumado a lo anterior la mujer 2 nos menciona:

No considero que haya un apoyo en estos encuentros casuales, porque es decisión de cada quien hacerlo. Y tampoco creo que la otra gente acepte estos encuentros casuales. O sino mira que ni en la mayoría de los moteles aceptan que las parejas gays entren (comunicación personal).

En lo referenciado sobre la diversidad de género y la influencia en los encuentros casuales lésbicos, la mujer 3 dice: “yo creo que no les interese mucho, ya que la diversidad de género se ha centrado más en luchar por una equidad para la comunidad gay de la cual yo no hago parte, y yo sola he propiciado mis encuentros”.

Por otro lado, las entrevistadas relacionan sus encuentros lésbicos con sus *vínculos de pareja* y con los contextos sociales en los que participan ambos, los cuales han permitido que vivan esta experiencia. Con relación a esto la mujer 1 expresa:

He tenido sexo lésbico casual bajo influencia del alcohol; además por esos días había tenido una pelea muy fuerte con mi novio y tenía mucha desilusión. Y al encontrarme con mi amiga y saber que era lesbiana me entro la curiosidad. Creo que si, por que ella ese día me confesó que en el colegio yo le atraía, y al verme embriagada y que estábamos conversando del tema empezó con la insistencia y provocaciones, que fueron las que ayudaron a que se propiciara el encuentro. No, como te dije antes se me despertó la curiosidad y al saber que yo le atraía aproveche para que sucediera (comunicación personal).

También la mujer 2 manifiesta

En mi encuentro lésbico casual fui consciente aproveche que mi novio se fue de viaje e invite a la amiga de mi prima a que pasara un día de sol, cuando llegamos al hotel el día no estaba tan bonito entonces nos fuimos hacer un masaje y al terminar nos fuimos para el cuarto, yo me metí a duchar y como ya sabía que ella era lesbiana le pedí que me ayudara a estregarme bien la espalda. Entonces fue así como se dio todo. De una manera planeada y consciente (comunicación personal).

Del mismo modo la mujer 3 narra:

Aunque soy una mujer casada siempre he tenido esa atracción por las mujeres y cada vez que me enfrento a esto pienso en él, pero si mi trabajo me ha permitido conocer muchas mujeres interactuar con ellas y me he abstenido de que no haya más encuentros (comunicación personal).

También la mujer 4 expresa:

yo no estaba tomada ni nada de eso, yo creo que me deje enamorar; pues no soy lesbiana, pero deje que ella hiciera lo que mi esposo no hacía, y creo que las dos buscábamos ese cariño que esos borrachos solo le daban a las fufas. Y siempre supimos que algún día eso iba a terminar (comunicación personal).

Para finalizar este apartado, se podría plantear que los encuentros casuales lésbicos en mujeres heterosexuales con pareja estable son generados por algunas características que dependen de la historia de vida, y que han permeado la vida en pareja, y crean unas concepciones muy propias frente a la sexualidad. Estas características se estructuran como estereotipos que se fundamentan en los contextos sociales, culturales, religiosos, educativos y familiares.

Así, tener una relación lésbica al ser heterosexual y con pareja estable, es una situación compleja para la mujer que se encuentra o ha pasado por la ella, presentando diferentes sentimientos y reacciones que incluyen el verse enfrentadas a los sesgos sociales y culturales. Esta situación dificulta el reconocimiento de la experiencia ante el otro y para sí mismo, y confirma que los aspectos socioculturales siguen teniendo un peso significativo en la construcción del proyecto de vida de cada persona, haciendo que las decisiones se tomen siguiendo una funcionalidad que permitan encajar en la sociedad, y que refuerzan que este tipo de prácticas se queden en lo casual.

Discusión

Para llegar a la discusión de este artículo fue necesario hacer el análisis de la categoría sociocultural y la correlación que se tiene con los elementos expuestos desde la teoría de la sombra desarrollada por Carl Gustav Jung (Jung, et al., 1991), considerando estos dos aspectos como aquellos de mayor relevancia al afectar los comportamientos y pensamientos que llevaron a las entrevistadas a tener un encuentro casual.

Desde el inicio del análisis es importante hacer énfasis a la relación que tiene este artículo con otras investigaciones, que, aunque no describen directamente el fenómeno de estudio, permean la construcción y el desarrollo de este. Aquí se destaca la necesidad de hacer un estudio sobre las construcciones subjetivas que emergen en torno a la sexualidad, García et al. (2015) la denomina como la sexualidad sin compromiso, y las posibles conductas que se dan al estar en contacto con otro, como bien lo podrían nombrar Navarro-Pertusa et al. (2003). Además, los estudios previos

también revelan que la sociedad y la cultura confrontan al sujeto de diversas formas; por ejemplo, con la imposición de los roles y de los comportamientos sociales (Fuentes Ponce, 2016), aspectos que podrían influir sobre estas construcciones individuales.

Por otro lado, aunque las participantes no tienen una orientación homosexual, se vio la importancia de relacionar algunos estudios sobre este tema, dado que los encuentros casuales se dieron bajo una relación lésbica, explicando que en la contemporaneidad la sexualidad se desarrolla en un contexto libre y de derechos (Serrano Amaya, 1998), que desafortunadamente no deja de generar prejuicios ante la diferencia.

De acuerdo con lo anterior, aunque los encuentros lésbicos narrados por las entrevistadas sean reconocidos por ellas y se hayan dado de manera libre, están trasversalizados por factores familiares, sociales, religiosos, que inciden en la aceptación de la experiencia sexual, generando una confrontación, ya que para la sociedad este tipo de encuentros siguen siendo parte de lo prohibido. Así, estas mujeres describen la vergüenza, el señalamiento y la poca aceptación, como lo expresa Elster (1990).

De lo anterior se podría deducir que lo mismo pasaría con los encuentros casuales, y con todo aquello que incluya la sexualidad, porque, aunque sea algo propio del sujeto, Elster (1990, p. 9) explica que “La gente tiene un giroscopio interno que la mantiene apegada a las normas”, y que generaría que las personas sigan lo socialmente correcto, cumpliendo con los roles que se le han asignado a los hombres y a las mujeres por décadas. De esta forma, con tal de no sentir rechazo ni vergüenza, la persona permite castrar su deseo, el cual será proyectado en el otro como sombra, infiriendo el peso que tiene la sociedad y sus referentes en las acciones que realizamos, tanto en lo privado como en lo público, para atribuir sentidos y significados a los encuentros sexuales, que además de lésbicos son casuales.

Por ello es importante resaltar que cada uno de los encuentros casuales se dan de maneras diferentes y en situaciones distintas, a lo que se podría decir que en dicha situación no solo hay un encuentro con otro sujeto, si no que desde lo subjetivo se tiene también un encuentro con la propia sombra, de alguna manera esto posibilita que la mujer de hoy proyecte en ese vínculo lo que por años ha llevado dentro de sí y que no se ha atrevido pensar, decir o hacer, lo que le permite reconocer en sí misma factores de la sexualidad como: la emoción, la sensación, el erotismo, el deseo, y demás elementos que afloran al vivir la experiencia y que en otros escenarios la misma sociedad se ha encardado de castrar. Este proceso de ampliación de la consciencia es fundamental y se refuerza por Jung al expresar que: “La aceptación de uno mismo es la esencia del problema moral y el epítome de cualquier comprensión global de la vida” (Jung, et al., 1991, p. 181).

Por consiguiente, los cambios que se presentan en la personalidad de estas mujeres pueden ser entendidos de una manera más subjetiva que objetiva, ya que partimos de los encuentros narrados por las entrevistadas, los cuales a su vez permiten conocer el contexto de la situación vivida por ellas. Recordemos que, como seres humanos somos complejos y estamos en constante movimiento, a lo que sería pertinente decir que somos una construcción a partir de las vivencias,

y aunque se esté permeado por factores culturales, sociales, familiares o religiosos; no se está ajeno a verse reflejado en situaciones donde la sombra lo lleve inconscientemente a buscar esos espacios donde prime la libertad de ser, sentir y actuar.

A lo anterior se podría decir que las demandas de la propia sombra son gritos que deben ser escuchados; aquellos momentos de furia intensa, alegría desproporcionada o impulsividad, son manifestaciones súbitas de la sombra, que en este caso llevan a estas mujeres a tener un encuentro casual lésbico, aunque después le sobrevengan sentimientos de auto-reproche y negación, pero es innegable su ejecución. Ante esto Jung propone: “tener una relación creativa con la sombra la cual permite: Liberamos de la culpa y la vergüenza asociadas a nuestros sentimientos y acciones” (Jung, et al, 1991, p. 13).

Para concluir y después de hacer análisis de la información, se puede evidenciar que los factores socioculturales son el foco de discusión cuando se le relacionan con la sexualidad y con las practicas que conlleven a esta, en este caso los encuentros casuales. El efecto que esto ha causado al libre desarrollo de la sexualidad ha sido mantener el sesgo que se le otorga al foco de estudio y que se evidencia cuando las entrevistadas expresan sentir vergüenza y miedo de ser rechazados. Parece que aún se conservan los prejuicios sociales, logrando que el tema siga siendo oculto, se hable en voz baja y que nadie lo sepa, como muchas de las entrevistadas lo nombran, lo que deriva del esfuerzo por reprimir la propia sombra.

Consideraciones finales

Este artículo se consideró relevante debido al análisis que se hizo frente a la importancia que tiene la categoría sociocultural, y factores como la familia y la religión, en los encuentros casuales lésbicos de mujeres heterosexuales; se plantea además la correlación que tienen estos elementos con la teoría de la sombra desarrollada por Jung, et al., 1991, y con los datos recolectados en las entrevistas con las participantes.

La intención fue complementar los estudios realizados con la finalidad de analizar los encuentros casuales lésbicos de mujeres heterosexuales, y así aportar nuevos elementos que trabajen desde los factores socioculturales y que emergen de las experiencias expuestas por las mujeres entrevistadas. Se consideró la confrontación que ellas tienen entre aquello generado por el encuentro casual y la tradición, con la intención de hacer frente a la dualidad que hay entre el desarrollo libre de su sexualidad y los prejuicios sociales, lo que logra evidenciar que en ellas esta infundida la vergüenza, el miedo al rechazo, y una evasión al tema de estudio.

La confiabilidad de esta investigación se alcanzó en la medida que se implementó un diálogo constante entre el investigador principal y las participantes, se procuró resaltar la voz de estas al presentar los hallazgos. Lo anterior generó espacios en donde las participantes expresaron sus vivencias de forma tranquila y confiable, logrando rescatar la importancia que tienen para ellas este episodio y como se han visto permeadas por el factor sociocultural.

Las limitaciones del artículo corresponden en no haber utilizado otras técnicas de recolección de información para poder ampliar el proceso que viven estas mujeres cuando tiene estos encuentros. Otra limitante importante es la dificultad que se tuvo para contactar a las entrevistadas, ya que los temas de índole sexual son difíciles de abordar, lo que deja interrogantes como: ¿si aún se está inmerso en una sociedad moralista? Y ¿qué implicaciones tienen hablar del tema?

Los resultados de este trabajo pretenden constituirse como la base para otros estudios y procesos de intervención futuras, tanto en el contexto de la ciudad de Medellín, como para otras ciudades del país (Colombia), logrando así articular teorías que ayuden al análisis y comprensión de los encuentros lésbicos casuales, teniendo como población de estudio a las mujeres heterosexuales con pareja estable.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Díaz-Bravo, A., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Downing, C. (s.f.). *Espejo del Yo: Imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas*. Kairos.
- Elster, J. (1990). Racionalidad y normas sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, 1(1), 3-22. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/8726/9370>
- Fuentes Ponce, A. (2016). Otra forma de vivir la clandestinidad en tres cuentos de contarte en lésbico de Elena Madrigal. *Revista Temas de Mujeres*, 12(12). Recuperado de <http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/temasdemujeres/article/view/100/98>

- García. T., Chaverra, C., Granda, A., y Orrego, M. I. (2015). Piedra, papel o tijera: el juego del lenguaje en los tiempos del sexo casual. *Poiésis*, (30), 163-171. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1855/1480>
- Jung, C., Campbell, J., Bly, K., Dossey, M., Branden, W., y Hillman, B. (1991). Encuentro con la sombra. El poder del lado oculto de la naturaleza humana. Recuperado de <http://www.josepmariacarbo.cat/themes/demo/assets/docs/JUNG-CARL-Encuentro-con-la-sombra.pdf>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 1-20. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Navarro-Pertusa, E., Barberá Heredia, E., y Reig Ferrer, A. (2003). Diferencias de género en motivación sexual. *Phicotema*, 15(3), 395-400. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1078.pdf>
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresiones Ltda. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Serrano Amaya, J. (1998). Igualdad, diferencia y equidad en la diversidad de la experiencia sexual. Una mirada a las discusiones sobre los derechos sexuales de lesbianas y gays. En III Seminario Nacional sobre Ética, Sexualidad y Derechos Reproductivos. Recuperado de <https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos-personas-lgtbi/Igualdad%20diferencia%20y%20equidad%20en%20la%20diversidad%20de%20la%20experiencia%20sexual.pdf>

GRUPOS OPERATIVOS

Revisión de tema

La película *La ola* como un gran ejemplo de un grupo operativo

The Film The Wave as a great example of an operating group

Recibido: 2 de mayo de 2019 / Aceptado: 3 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Ángel Gómez, K. (2019). La película *La ola* como un gran ejemplo de un grupo operativo. *Poiésis*, (37), 192-197.
DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3342>

Karen Ángel Gómez*

Resumen

Este ensayo comprende un análisis psicológico de la película alemana “La Ola” con una perspectiva social, desde la teoría de los grupos operativos de Enrique Pichón Rievere, enseñados en el pregrado de psicología de primer semestre y continuados durante toda la carrera. Este escrito pretende dar un nuevo enfoque a esta película que generalmente tiene una visión política, ya que se basa en el desarrollo de un experimento social realizado en el ámbito educativo alemán por un profesor negligente a la hora de enfrentar su contratransferencia con el grupo y de frenar el caos causado en los ECROs de sus estudiantes, cuando quiso dirigir la clase con la temática de autocracia, que es el sistema de gobierno que centra el poder absoluto en una sola persona, y experimentar socialmente con ellos para que aprendieran personal y socialmente lo que de verdad significaba esa visión política. Por ello, el objetivo del presente escrito es darle una perspectiva social a través de la teoría de grupos operativos, debido a que esta película se desarrolla en un ambiente grupal, social, el cual es coordinado por un especialista que dirige el acontecer y el aprender del grupo de clase. Además, se exponen los diferentes roles de las personas que constituyen el grupo operativo y las tres fases por las que pasa con el coordinador y la tarea, que en este caso es el aprendizaje de la autocracia.

Palabras clave:

Comportamiento de grupo; Comportamiento social; Dinámica de grupo; Psicología; Psicología social.

* Estudiante de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: karen.angelgo@amigo.edu.co

Abstract

This essay comprises a psychological analysis of the German film "The Wave" with a social perspective, from the theory of the operational groups of Enrique Pichón Rievere, taught in the undergraduate of psychology of the first semester and continued throughout the Career. This writing aims to give a new approach to this film that usually has a political vision, since it is based on the development of a social experiment carried out in the German educational field by a negligent professor when facing his counter-transfer with the group and to curb the chaos caused in the ECROs of his students, when he wanted to lead the class with the theme of autocracy, which is the system of government that focuses absolute power on a single person, and experiment socially with them so that they would learn personally and socially what that political vision really meant. Therefore, the objective of this writing is to give a social perspective through the theory of operational groups, because this film is developed in a group, social environment, which is coordinated by a specialist who directs the development and learning of the class group. In addition, the different roles of the people who make up the task force and the three phases that it goes through with the coordinator and the task, which in this case is the learning of autocracy, are exposed.

Keywords:

Group behaviour; Social behaviour; Group dynamics; Psychology; Social psychology.

El director Dennis Gansel en 2008, logró llevar a las grandes pantallas alemanas una nueva película de drama y suspenso llamada *La Ola* (Die Welle en alemán). Con casi dos horas de duración, la película que fue basada en hechos reales ocurridos en el año de 1967, en una escuela estadounidense, se centró en el desarrollo de un experimento social hecho por el profesor Rainer Wenger en una escuela alemana, en la cual dirigió la temática de la autocracia, que es el sistema de gobierno que centra el poder en una sola persona de forma incuestionable y absoluta. De esta forma, el profesor Rainer crea una espiral de situaciones muy controversiales con y entre sus estudiantes, de tal manera que hace que ellos, a través de la manipulación de sus mundos internos –sin saber claramente que lo estaban haciendo– perdieran el control. A través de la teoría psicológica del psiquiatra y psicoanalista argentino Enrique Pichón sobre los grupos operativos, se explican las situaciones clave de la película que son importantes mencionar para comprender la psicología detrás de la trama y los personajes, lo que da una nueva perspectiva a esta obra cinematográfica y un mayor entendimiento de la teoría de los grupos operativos.

Con relación a esto, la película enfatiza mucho, por lo que habla en términos de grupo operativo, en un grupo centrado en la tarea; es decir, enfocado en el aprendizaje de una temática, al igual que se hace en las clases de una escuela. En este caso, la tarea era aprender sobre la autocracia, sin embargo, el profesor no realizó un encuadre adecuado, al no tener una organización apropiada sobre la logística de la clase, y, en consecuencia, su tarea sobrepasó lo académico y se desvió de forma inconsciente a una más emocional. Por esto es importante saber que el grupo tiene un impacto sobre el individuo y que el grupo implica para cada integrante conformar una unidad con otro —conformar algo que trascienda su individualidad— (Adamson, 2002). Esto desencadena tanto una actualización de vínculos internos y una regresión, en otras palabras, una reproducción del lugar de nuestro origen (Adamson, 2002), como, según lo llama George Mead, un interaccionismo simbólico en el que, a través de la interacción de un sujeto con un grupo, el primero se va a convertir en un emergente social del segundo, es decir, en un nuevo producto que resulta de una situación previa (Lema, 1985), en este caso, que resulta de la interacción social.

Por otro lado, en la película se observó que el grupo, después llamado “La Ola”, pasó por varias fases o etapas diferenciadas de una interrelación entre las tres vertientes principales de un grupo operativo las cuales son: el grupo, el coordinador y la tarea, que se unen para un correcto aprendizaje que va desde lo explícito a lo implícito. Estas fases desde las primeras etapas presentan miedos y ansiedades, hasta llegar a las terceras que son más formativas, conscientes y fructíferas. En primera instancia, se observó que en los inicios el grupo de clase no tenía una vinculación con el tema, ni con el profesor. Por consiguiente, existía una clara defensa del individualismo, en el que vemos ya roles asignados como el del coordinador (el líder formal), y asumidos como el del saboteador, que se caracterizó por enfrentar al coordinador y salir de la clase, además era la persona que inconscientemente tenía miedos y ansiedades acerca de su aprendizaje, lo que produjo una situación dilemática que implica un estancamiento en la formación. También se evidenció una segunda fase en el grupo, en la que los individuos tienden a identificarse y a homogenizarse. En esta fase surge una fuerte motivación a ser una estructura indiferenciada, es decir, a fusionarse y ser una unidad para la vivencia inicial grupal fragmentada.

El grupo expresa esta fantasía de fusión a través de la simbolización como por ejemplo la vestimenta, el saludo y el nombre común. El grupo de "La Ola", al quedarse atascado en esta fase, estructura el mito de uniformidad, en el que toda diferencia es sancionada con la exclusión (Adamson, 2002). Esto ocurrió puesto que para los integrantes pertenecer a un lugar que los hacía sentir incluidos y queridos era producir fundamental, con lo cual se perdió la verticalidad de cada uno por la pertenencia exagerada. Lo ocurrido fue causado por la mala enseñanza de la temática de clase por parte del profesor Reiner lo que hizo que el aprendizaje se desviara a una forma dilemática e irreversible. Posteriormente se expondrá el rol del portavoz, que es la persona que habla sobre la enfermedad y la problemática grupal. Tim, el portavoz de la película, no tomó bien la ruptura subjetiva del coordinador Reiner, que decidió, con gran impuntualidad e impertinencia, tomar el control de la situación fallida del grupo, y por eso expresó su enfermedad y su problemática con el suicidio. Por último, apareció el rol de chivo expiatorio con Karo, una chica que expresó la enfermedad grupal bruscamente, esto trajo como consecuencia el disgusto por parte del grupo, de tal manera que se generó un rechazo hacia ella.

En el caso del coordinador se evidencia una primera etapa en la que el grupo tiene una hostilidad con este, ya que es considerado como diferente, y después una segunda en la que se homogeniza con el grupo, con lo cual se da el mito del mejor grupo, debido a que el coordinador pierde el encuadre y su tarea se ve desdibujada, esto hace que el grupo se sienta que se encuentran en y por el líder (Adamson, 2002), precisamente como la autocracia lo promulga. En consecuencia, el coordinador se dejó llevar de su ECRO, que es el enfoque sobre el que se opera en la realidad, y no transmutó el deseo de poder y de saber que sintió por su competitividad con otros maestros y por el sentimiento de grandeza al ser admirado por su grupo, lo cual hizo que su liderazgo fuera autocrático (se hacía lo que él decía). Por lo tanto, tampoco ayudó a dinamizar el estancamiento o situación dilemática vivida por el grupo en cuestión del aprendizaje. Además, es importante recordar que el coordinador tiene una relación de compromiso y responsabilidad por un lado con el grupo en su entramado vincular y, por otro lado, en que el proceso sea rectificado y ratificado, en lo cual el profesor Reiner falló en las dos mencionadas ya que no ayudó al grupo a reconocer sus resistencias y mecanismos de defensa y su proceso no fue rectificado en ningún momento.

En cuanto a la clase o la tarea, en primera instancia hay resistencias ya que el grupo rechaza, duda y se aísla de esta. Después, se da la segunda fase de la tarea en la que hay una personalización con los conceptos de la clase y se entrecruza el conocimiento con las vivencias de los integrantes del grupo. El grupo, al quedar estancado en la segunda fase con la clase, no supieron cómo manejar correctamente sus sentimientos porque simplemente la tarea no era buena para el correcto desarrollo de ellos como individuos y como grupo.

Retomando lo anterior, como el profesor Reiner no llegó a la tercera fase de diferenciación con el grupo y la clase, sus acciones como coordinador hicieron que el grupo tuviera una transferencia y una idealización con él, siendo víctima principal el personaje de la película, Tim, el portavoz, que combinó el grupo, la clase y el coordinador con su propia vida familiar disfuncional, en palabras de Enrique Pichón, con su propia novela familiar, por lo que terminó suicidándose al tener la ruptura

subjetiva con el coordinador y con el grupo. En consecuencia, el coordinador tuvo una contratransferencia y sintió un sentimiento de culpa al dejarlos, ya que siente que los abandona y los desilusiona, como una madre a sus hijos.

Por último, es relevante nombrar algunos conceptos significativos de grupo operativo que se observan en la película. Con respecto a esto, según la teoría de Enrique Pichón-Riviere, el grupo de la película cayó en la enfermedad ya que falló en su adaptación a la realidad. También se pudo observar que, como en el cono invertido, había una tarea explícita y una implícita. La explícita indica un conocimiento supraestructural sobre la autocracia, y la implícita indica un aspecto infraestructural que busca una transformación de los ECROs de los integrantes pasando por las resistencias, miedos y ansiedades que acompañan el aprendizaje. Lamentablemente, esas situaciones dilemáticas no pudieron cambiarse porque la posible solución del problema grupal estaba limitada entre un sí o un no, es decir, entre un estas con nosotros o en contra de nosotros.

Para concluir, es evidente que, cuando se presenta una situación dilemática, la solución no va a ser posible ya que se limita a solo dos respuestas, mientras que en una situación dialéctica no hay límites de respuesta y se puede llegar fácilmente a una solución por medio de, —dicho también por Hegel—, la tesis, la antítesis y la síntesis. Dado lo anterior, si el coordinador hubiera sido consciente de los problemas que surgieron a través del aprendizaje de la temática, el grupo pudo haber continuado hasta llegar a la meta (formación que llegara a lo implícito), según el cono invertido de Enrique Pichón. Además, él formula en su teoría un concepto sobre el vínculo, el cual dice que el ser humano nace en una trama vincular, en una red de relaciones con los demás, y estas son precisamente las que sostienen el proceso de socialización. Por esto, al socializar y al estar inmersos en una sociedad cambiante, el ser humano construye un marco referencial para ver la realidad, esto ayuda a construir la propia identidad. A través de esto, Pichón-Riviere diferencia el mundo interno y el mundo externo, en el que el primero condiciona al segundo, lo que, en consecuencia, produce la conducta del sujeto. Este interjuego entre lo interno y lo externo condicionó a los personajes de la película que introyectaron en su interior y proyectaron al exterior sus propios mundos internos y sus propias fantasías inconscientes con sus compañeros y su líder formal (el profesor Reiner). Por esto ocurrió, como se dijo anteriormente, la transferencia y la contratransferencia entre el coordinador y el grupo, lo que desestabilizó de forma intermitente el aprendizaje. Por último, es importante añadir que todas las fases del proceso se estancaron en la segunda etapa, la cual se caracterizó por la homogenización en todos los sentidos y aspectos, lo que produjo que el grupo se sintiera como *igual*; el coordinador un *par* de los estudiantes; y la tarea como la *propia vida*. Debido a ello, la situación se salió de control, lo que dejó como consecuencia a dos personas muertas y un hombre en la cárcel (sin el conocimiento apropiado para ser coordinador de un grupo centrado en la tarea).

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Becker, C. (Productor), Gansel, D. (Director). (2008). *La Ola* [Película]. Alemania: Constantin Film Produktion / Rat Pack Filmproduktion / Medienfonds GFP / B.A. Produktion.
- Lema, V. (1985). *Conversaciones con Enrique Pichón Riviere. Sobre el arte y la locura*. Buenos Aires: Ediciones Cinco. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Zito_Unidad_1.pdf
- Adamson, G. (2002). *Fases y mitos en grupo operativo*. Buenos Aires: Escuela de Psicología Social del Sur.

JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS

Revisión de tema

La psicología como engaño: ¿adaptar o subvertir?

Psychology as Deception: Adapting or Subverting?

Recibido: 2 de mayo de 2019 / Aceptado: 18 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:Vargas Toro, J. H. (2019). La psicología como engaño: ¿adaptar o subvertir? *Poiésis*, (37), 199-205. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3343>

James Harley Vargas Toro*

Resumen

A partir de reflexiones suscitadas en el texto “la psicología como engaño” (2017) del profesor Edgar Barrero, se intentará hacer un esbozo en el que se describe someramente las vicisitudes del conflicto armado en Colombia y el papel que ha cumplido la disciplina psicológica respecto a dicho fenómeno. Se pretende entonces pesquisar los interrogantes a la luz de los intersticios que se abren dentro de la disciplina y han sido objeto de investigación en el texto que se basa el presente escrito. ¿De qué se ha ocupado la psicología en Colombia, qué caminos han transitado sus objetivos e intereses y su aparente mirada extraviada frente a las problemáticas que históricamente han configurado nuestra subjetividad? Asimismo, será menester preguntarle a esa psicología sobre la pertinencia de sus teorizaciones en concordancia o no con su propio contexto y la adopción de pensares, sentires y quehaceres propios de una psicología dominante y hegemónica, usada como un instrumento útil de manipulación ideológica y moldeamiento de las subjetividades. En efecto, la distorsión de la responsabilidad social que constituye al psicólogo, la penetración en el ámbito formativo y académico, es decir, las aulas de clase que reproducen acríticamente lo instaurado por distintos actores y la complicidad de una psicología del silencio, que dejará cuando menos un posible planteamiento: ¿desde dónde y hacia dónde se ha venido haciendo psicología?

Palabras claves:

Alternativas; Interrogante; Manipulación; Psicología; Subjetividades; Subvertir.

* Estudiante del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia.
Contacto: james.vargasto@amigo.edu.co

Abstract:

From reflections in the text “psychology as deception” (2017) of Professor Edgar Barrero, an outline will be attempted to make a sketch describing briefly the vicissitudes of the armed conflict in Colombia and the role that discipline has fulfilled psychological lybere of this phenomenon. It is then intended to examine the questions in the light of the interstitials that open up within the discipline and have been investigated in the text that is based. What has psychology dealt with in Colombia, what paths have passed its objectives and interests and its apparent misplaced gaze in the face of the problems that have historically set up our subjectivity? It will also be necessary to ask this psychology about the relevance of its theorizations in accordance with its own context and the adoption of thoughts, feelings and chores typical of a dominant and hegemonic psychology, Indeed, the distortion of social responsibility that constitutes the psychologist, the penetration into the training and academic field, that is, the classrooms that uncritically reproduce what is established by different actors and the complicity of a psychology of the will leave at least one possible approach: from where and where has psychology been done?

Keywords:

Alternatives; Questioning; Handling; Psychology; Subjectivities; Subvert.

“En presencia de la moral, como en presencia de toda autoridad, no es lícito reflexionar, y aún menos hablar: ¡allí hay que obedecer!”.
Friedrich Nietzsche

Cada época con sus discursos imperantes arrastra consigo marcas imborrables de problemáticas y acontecimientos, (no quiere decir que no se traspongan y se perpetúen en las épocas siguientes); con sus pasos, estructuran unas lógicas de pensamiento en los sujetos, formas de interacción, fuerza o debilidad en el lazo social, la alteridad como rival o posibilidad de diálogo para la construcción de tejido social. Su mirada de sí como sujetos de transformación social y política o de fatalismo y desesperanza; por lo tanto, las lógicas de una sociedad son constituyentes de las subjetividades emergentes.

El territorio colombiano lleva como impronta una configuración indignante y desoladora de violencia política, acaecida desde los años cuarenta del pasado siglo, época denominada La Violencia (con mayúscula), que deja escalofriantes cifras de asesinatos, lágrimas de sangre e impunidad, terroríficas demostraciones de crueldad, donde el otro era despojado de su condición humana y se convertía en un animal de cacería.

Sutilmente, por estos tiempos, las elites sembraron terror y zozobra como estrategia política fuertemente intransigente, en que el otro, por pensar diferente, era valorado peyorativamente y tenía que ser eliminado, pues se le atribuía el engendro perverso de la patria por no estar en el orden establecido de la dominación que articulaba potentes dispositivos de manipulación, entre ellos lo político-religioso como mantenedores de los valores y símbolos patrios, con fuertes mensajes de intolerancia al otro diferente, incitando a la desaparición de ideas ajenas al discurso imperante, tal como lo deja ver el siguiente llamamiento de Monseñor Builes citado por Barrero (2011):

¿Cuál es el enemigo de Colombia? Ya lo habéis adivinado, amados hijos nuestros: el liberalismo. Están en la obligación, igualmente so pena de pecado mortal, de votar por candidatos que garanticen la defensa de los derechos de Dios y de la iglesia, y con éstos los de la Patria y la libertad...En nombre de Cristo y de la iglesia recordamos a nuestros amados diocesanos que no pueden votar, so pena de pecado mortal, por candidatos liberales izquierdistas, porque éstos son hostiles a la iglesia (p. 93).

Un pueblo manchado de sangre donde se fue asentando de manera sistemática la legitimación de la muerte y sus rituales de brutalidad. Desaparecer física y simbólicamente al otro, ha sido una consigna de los enemigos involucrados en el conflicto armado colombiano, pues allí no era posible el diálogo, esto era cambiado por un fusil, de tal manera que se propicia una guerra psicológica en los sujetos y, en consecuencia, la parálisis subjetiva y social. Puede decirse, que la guerra psicológica propende por desarrollar sofisticados sistemas de manipulación emocional, sembrando el miedo, la negación, y el olvido colectivo (Barrero, 2011). Así pues, el sujeto ante la incertidumbre existencial es vulnerable y de fácil acceso para venderle las políticas de terror, puesto que no hay discernimiento para la reflexión crítica sobre su realidad y su mundo.

Con ello se modifican y se alternan los valores de respeto con los que un ser humano puede convivir mínimamente en la diferencia con el otro, y son cambiados por valores sanguinarios como: la intolerancia por el que piensa diferente, la crueldad, la deshumanización y las más denigrantes acciones que un ser humano en nombre de ideologías institucionales, legales o ilegales despliega toda belicosidad posible para con sus semejantes, descendiendo a las más oscuras pasiones de odio y venganza, con el precepto de estar haciendo lo moralmente correcto. Cabe recordar que en nombre de la razón se han exterminado y sacrificado pueblos enteros.

La maniobra discursiva que consiste en adjudicarle al enemigo una identidad animal, cosificarlo, tiene como objetivo distanciarlo del género humano y facilita psicológicamente que se le pueda cazar, capturar, descuartizar, criminalizar, torturar o matar, sin el más mínimo remordimiento ni compasión y sin el sentimiento de estarle desconociendo ningún derecho (Angarita, 2015, p. 13).

El desprestigio, la guerra y la aniquilación frente al que piensa contrariamente al orden se han convertido en un elemento constitutivo para la solución de conflictos en Colombia transmitidos de generación en generación, como una especie de herencia simbólica, en que el mundo de los significados en el psiquismo de los sujetos está altamente impregnado por la suspicacia y la duda frente a la otredad, subjetivando las lógicas de relacionamiento de la sociedad colombiana en una rivalización de la vida cotidiana, generando una paranoia colectiva, pues a mayor sospecha frente a la mirada del otro, menor solidez en el tejido social.

Aquellos elementos estructurantes de la subjetividad han sido generados por las elites, pues se han encargado de la polarización social, donde el problema no son los polos opuestos, sino la satanización del opositor y la dimensión guerrerista que hay en los antagonistas. "La polarización social obedece a todo un proceso de ideologización en la que las personas incorporan los intereses de las clases dominantes hasta el punto de llegar a encontrar gusto en la eliminación de los grupos contrarios a dichos intereses" (Barrero, 2011, p. 88).

En cuanto más se imponía sigilosamente lo terrorífico como factor estructurante de la sociedad colombiana, a su vez se acrecentaba legítimamente la aniquilación del enemigo, y el inmenso número de víctimas, tanto más surgía lo que luego sería costumbre: la naturalización y la normalidad de eliminar física y simbólicamente a quién pensara distinto al modelo. Se ha hablado de números y estadísticas, como si el dolor y el sufrimiento fuese cuantificable. Pocos espacios para la reconstrucción del dolor y su reparación, el acompañamiento a las víctimas y la acción de gestión social:

Lo anterior amenazaba con volverse normal en el país; tal como sucedió. Entre tanto, nuestra recién llegada Psicología empezaba a mirar para otro lado y le daba la espalda al horror que apenas daba sus primeros pasos. Ese síndrome de la mirada extraviada y de la postura perdida vendría a ser una característica estructural de la Psicología hegemónica en Colombia (Barrero, 2011, p. 175).

El carácter sumiso que se impuso dentro de la psicología en Colombia frente a las prescripciones europeas y norteamericanas con sus designios de objetivación del sujeto y su contexto, no le permitieron acompañar y escuchar con atención las voces de un pueblo hundido en la impunidad, marcado por la injusticia, la desigualdad social y las muchísimas expresiones de vulneración de derechos humanos. Una parálisis epistémica, e investigativa alejada de nuestras realidades, paralizada para desarrollar salidas específicas para problemas específicos.

Esa psicología sin postura, copiosa de un modelo que pretende explicar las problemáticas de una sociedad categorizando los sujetos que la conforman, entre lo funcional y disfuncional, usando como mecanismo *la psicologización y patologización* que conlleva a la construcción de sujetos dóciles movidos como objetos entre lo anormal que es inútil y rebelde para el sistema y lo normal como lo productivo y aceptado. En efecto, por un lado, ocurre la sumisión y distanciamiento de los sujetos de las problemáticas sociales y los reclamos a la ilegitimidad de un Estado y; por el otro, el soporte del status quo y sus fuertes armas de manipulación ideológica. En este orden de ideas, “la psicologización puede hacer también que los individuos se adapten a sus dificultades en lugar de superarlas” (Kenneth, 2012, p. 14)

No sería entonces muy atrevido pensar que la psicología se suma a los aparatos ideológicos que posee un estado para el mantenimiento del orden que tiene como objetivo la adaptación social, el acomodo del sujeto a una sociedad que es la misma causante de su desvalimiento. Siguiendo a Ian Parker en su trabajo *“La psicología como ideología”*, como se citó en Barrero, (2011) dice que “Por su parte, los que se benefician de convencer a las personas de que los problemas pueden ser reducidos a cómo pensamos o sentimos, con gran razón, también creen en la Psicología” (p. 45).

En tal sentido, poco es el compromiso ético que ha mostrado la psicología y más bien es notorio su uso para los poderes ideológicos enajenándose de lo que ha sucedido en su contexto. Desviando sus intereses al prestigio y el status científico con las teorizaciones que poco o nada tienen que ver con las problemáticas sociales que emergieron a la luz del conflicto.

Su aparente ceguera no le permitía vislumbrar lo oculto de las balas que no solo asesinaban, sino que comenzaron a dirigir el porvenir sangriento de la sociedad colombiana. Esa obediencia que anesthesiaba su capacidad de reflexionar, observar, y poner su acción en lo que transcurría en el contexto; de unificar voces de indignación y solidaridad con el inicio de procesos investigativos que visibilizaran las formas de violencias psicológicas, pero su parálisis fue evidente negando su saber a los millones de víctimas que han padecido la mezquindad de las guerras. Tal vez se está hablando de una psicología colonizada, que ha sido más de allá que de acá desde esta perspectiva se podría decir que:

Ello obedece en lo fundamental a esa condición histórica de sumisión y obediencia ciega que ha hecho que la Psicología latinoamericana se encuentre a las órdenes de la Psicología europea y norteamericana. Órdenes que provienen de los centros de producción científico-académica, las transnacionales económico-políticas y la maquinaria bélica imperial que necesita de la Psicología para sus operaciones cotidianas de guerra psicológica contra diversos pueblos del mundo (Barrero, 2017, p. 175).

Ahora bien, los efectos de esta psicología se han mantenido y reproducido desde las máximas entidades en que se propaga dicho saber, con la obligación de enseñar lo que establece la academia y el sistema educativo e investigar aquello más productivo y lucrativo que pueda ser indexado para el renombre de la universidad. De esta forma se degrada la coherencia de una profesión pensada éticamente para dignificar y subvertir las formas de existencia del ser humano.

En consecuencia, se invisibilizan y se silencian las voces de millones de sujetos y comunidades en sus condiciones indignas de existencia y donde es menester intervenciones del campo psicológico, tal vez la postura inadvertida de la disciplina pasa por el poco lucro que esto pueda generar. “De esta forma, la investigación psicológica al negarse a investigar problemas tan evidentes en Colombia, como la violencia política, la corrupción y la desigualdad social, entre otros, termina ayudando a encubrir dichas problemáticas” (Barrero, 2017, p. 71).

Es entonces la mercantilización del conocimiento psicológico y la tecnificación de la enseñanza pues, los estudiantes terminan siendo cuando menos plomeros del psiquismo humano, técnicos de las emociones, y siendo un reproductor pasivo del sistema. Peor aún, la descontextualización y banalización de los problemas históricos psicosociales, tal vez porque se le denomina improductivo y es una molestia para las elites del poder. “en un país donde no ha pasado nada”. Los principios éticos de sensibilidad y solidaridad de la psicología parecen que son cambiados por el valor del mercado.

El proyecto neoliberal no es ajeno al campo de la Psicología. Una de sus manifestaciones es justamente la forma como se utiliza el saber psicológico para inducir al consumo y naturalizar el desprecio hacia quienes no caen en ese campo perverso de la mercantilización de la vida cotidiana. La consecuencia para la Psicología es la deshumanización de las prácticas profesionales, investigativas y académicas en general (Barrero, 2017, p. 205).

En definitiva, se pone de manifiesto la deuda histórica de la psicología con el territorio colombiano, un pueblo cercenado en múltiples formas por los efectos de la guerra, fracturando su tejido social, psicológico y material. Esa historia que poco se muestra y más bien se oculta, deja ver como el saber psicológico ha adoptado pensares, sentires y quehaceres propios de una psicología dominante y hegemónica prestando sus conocimientos para ser utilizados por los aparatos de control para la reproducción de sus lógicas mercantiles y de explotación, es de notarse que esa psicología que presume en sus slogans publicitarios de estar al servicio de la transformación social y de los menos favorecidos, no ha sido coherente en su praxis. Y es en este sentido, que puede afirmarse que la psicología es en sí misma un engaño.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Angarita, P. E. (2015). *La construcción del enemigo en el conflicto armado colombiano*. Medellín, Colombia: Sílabo.
- Barrero, E. (2011). *De los pájaros azules a las águilas negras. La estética de lo atroz. Psicohistoria de la violencia política en Colombia*. Bogotá, Colombia: Cátedra libre.
- Barrero, E. (2017). *La psicología como engaño. ¿adaptar o subvertir?* Bogotá, Colombia: Catedra libre.
- Kenneth, M. (2012). La psicologización y la construcción del sujeto político como un objeto vulnerable. *Teoría y crítica de la psicología*, 2, 3-18. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/documents/2MCLAUGHLIN.pdf>

Revisión de tema

El lugar de la psicología en los procesos de justicia restaurativa

The place of psychology in restorative justice processes

Recibido: 2 de mayo de 2019 / Aceptado: 3 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Garzón Betancourt, C. A. (2019). El lugar de la psicología en los procesos de justicia restaurativa. *Poiésis*, (37), 206-211.
DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3344>

Carlos Antonio Garzón Betancourt*

Resumen

La justicia restaurativa es uno de los modelos de justicia con los que se cuenta en la actualidad, específicamente en el contexto colombiano, empleado generalmente en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes, pero no para el sistema de responsabilidad penal para adultos. No obstante, actualmente se desarrollan determinadas intervenciones que ameritan la atención de la justicia restaurativa y el lugar que tiene específicamente la psicología en dichos procesos, manteniéndose este punto como motivo del ensayo. En este sentido, se hace uso del enfoque metodológico de la hermenéutica para la comprensión de los textos propuestos, con el fin de plantear un punto de discusión.

Palabras clave:

Justicia restaurativa; Psicología; Justicia retributiva

Abstract

Restorative justice is one of the models of justice that is currently available, specifically in the Colombian context, generally used in the criminal responsibility system for adolescents, but not for the system of liability for adults. However, certain interventions are currently being developed that merit the attention of restorative justice and the place that psychology specifically has in these processes, maintaining this point as the reason for the trial. In this sense, the methodological approach of hermeneutics for understanding the proposed texts is used, in order to raise a point of discussion.

Keywords:

Restorative justice; Psychology; Retributive justice.

* Profesional en psicología, estudiante de especialización en Intervenciones Psicosociales, Universidad Católica Luis Amigó. Psicólogo: Centro de Atención al Joven Carlos Lleras Restrepo. Medellín-Colombia.
Contacto: Carlos.garzonbe@hotmail.com

Introducción

El siguiente ensayo tiene como propósito principal, establecer una diferencia entre los diferentes modelos de justicia que existen, de tal forma que sea posible dilucidar la transición de la justicia retributiva a la justicia restaurativa, así como el indagar acerca del lugar que tiene la psicología en el desarrollo de estos procesos restaurativos. Para ello, se realizará un ensayo reflexivo en el que se mencionen los puntos centrales de la justicia restaurativa y algunos apuntes respecto a la psicología, de tal manera que se parte desde una metodología hermenéutica literaria, consistente en la comprensión de textos, además de lo analógico-comparativo.

Acerca de la justicia restaurativa y la justicia retributiva

La justicia restaurativa ha sido un tema controversial en la actualidad, específicamente en el contexto colombiano en el que se ha ofrecido un cumulo de opciones frente a este punto, pues cada vez, la sociedad colombiana tiene más acercamientos con la justicia restaurativa, sin que sepa específicamente de qué trata todo esto. Así, casos como el proceso de paz celebrado en medio del conflicto armado en Colombia, o el sistema de responsabilidad penal para adolescentes hace uso de este modelo de justicia, aunque, generalmente el mismo contexto colombiano pida un modelo retributivo, como lo es el caso de determinados partidos políticos que exigen que no haya impunidad para aquellos que se han adherido a estos procesos.

Ahora bien, ¿a qué hacemos referencia cuando hablamos de un modelo de justicia retributiva? En palabras de la cotidianidad, nos referimos a este tipo de justicia como aquella que imparte el castigo, o bien se pone del lado de la sanción, pues mientras más grave sea un delito, a más tiempo será sancionado o más drástico será su castigo, como es el caso de otros países, en el que se emplean castigos como la pena de muerte, es decir, un modelo completamente retributivo, o en el caso de Colombia, en el que las sanciones pueden ser extremadamente largas y complejas.

Por otro lado, en contraposición del ejemplo anterior, existen también países, en vía de desarrollo, que han dejado de lado un modelo de justicia retributiva y se ha centrado en un modelo de justicia restaurativa, que tiene como efecto de este pensamiento el que casi no se haga uso de las cárceles o de la privación de la libertad, o que no padezcan lo que el contexto colombiano tolera en la actualidad, a saber, el hacinamiento de las cárceles que ya no tienen espacio para un recluso más. En esta medida, se sabe que estos países europeos, no sólo se basan en una intervención restaurativa, sino también pedagógica y psicosocial, lo que en otras palabras puede denominarse atención integral, al tanto de todas las dimensiones que componen al ser humano, pues tal como lo mencionan Blanco y Rodríguez (2007) “la psicología, en su vertiente teórica y aplicada, es una

ciencia al servicio del bienestar de personas, de grupos de comunidades” (p. 5). No obstante, se debe tener sumo cuidado al realizar las comparaciones con los diferentes modelos, ya que el planteamiento de este no implica necesariamente que omita otro.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario para este ensayo, ahondar en lo que es la justicia restaurativa, así como su impacto en la sociedad y cómo es vista actualmente en nuestro medio, y a su vez, sobre el impacto que tiene la psicología como disciplina encargada de los procesos humanos y sociales, o bien, como una ciencia que da cuenta de un método, metodologías, estrategias, actividades y técnicas.

En esta medida, de acuerdo con Tonche y Umaña (2017), no hay una claridad acerca del nacimiento de la justicia restaurativa como tal, sin embargo, es posible identificar las diferentes prácticas que se plantean en este modelo, en comparación con diferentes prácticas ancestrales que han existido en la sociedad (p. 230), o, en otras palabras

Los sistemas de atribución de responsabilidad en los cuales los participantes se organizan en círculos para atribuir a una solución o consecuencia a la situación problemática son una práctica recurrente en diversas poblaciones originarias del continente americano y del mundo (Tonche y Umaña, 2017, p. 230).

Así, al referirnos a lo ancestral, es fundamental resaltar que lo más importante de esas prácticas es lo referido a la responsabilización del individuo, haciéndose hincapié en que no sólo es referido al victimario, sino también referido a los demás actores sociales.

Según Tonche y Umaña (2017) la justicia restaurativa se ha establecido entonces como un “modelo alternativo de justicia” (p. 230), que se enfoca en algo tan necesario como la gestión de conflictos. Esto implica que, la justicia restaurativa más que un simple modelo que se ve inmersa en el ámbito de lo político y lo penal, hace parte de un modelo propuesto desde la gestión de conflictos.

En cuanto a su definición, son muchas las variables que se encuentran entorno a la justicia restaurativa, ya que, si bien algunas corrientes se esmeran por definirla, existen otras posturas que prefieren conservarla como una noción móvil que debe tener para así una variedad de principios y criterios, pero no una definición como tal, en palabras de Zehr (2012), como se citó en Tonche y Umaña (2017), se dice que:

¿Cómo entonces, se debe definir justicia restaurativa? Aunque exista una comprensión general sobre sus contornos básicos, los profesionales del tema no han logrado un consenso en cuanto a su significado específico. Algunos de nosotros cuestionamos la utilidad de una definición particular. Si bien se reconoce la necesidad de tener principios y criterios aptos, nos preocupa la soberbia y el propósito de establecer una conceptualización rígida (p. 230).

La justicia restaurativa entonces, “propone un cuadro teórico y filosófico alternativo al del derecho tradicional” (Tonche y Umaña, 2017, p. 230). No obstante, es importante clarificar, que, si bien se propone en oposición a lo punitivo y lo considerado como tradicional, también se encuentra

enmarcado como un modelo de justicia que no debe desconocer las otras. A continuación, es importante mencionar, conforme a la caracterización de Tonche y Umaña (2017), los puntos en los que se centra la justicia restaurativa, a saber: “El crimen es definido de acuerdo a la afectación de las personas y a las relaciones” (p. 231); “El daño es definido en concreto” (p. 231); “El crimen es reconocido como relacionado a otros daños y conflictos” (p. 231); “Las personas y las relaciones son las víctimas” (p. 231); “Víctima y ofensor son vistos como partes primarias” (p. 231); “Necesidades y derechos de las víctimas son centrales” (p. 231); “Dimensiones interpersonales son centrales” (p. 231); “La naturaleza conflictiva del crimen es reconocida” (p. 232); “Afectaciones del ofensor son importantes” (p. 232); “Ofensa entendida en un contexto amplio: moral, social, económico y político” (p. 232).

En definitiva, la justicia restaurativa, consiste en restaurar los daños ocasionados, de manera tal, que el ofensor se responsabilice de sus actos para proponerse la restauración y se posibilite su reintegración a la sociedad. En otras palabras, es un “modelo alternativo de administración de conflictos cuyo objeto es reparar los daños y restaurar las relaciones afectadas por un conflicto concreto” (Tonche y Umaña, 2017, p. 232).

El lugar de la psicología

Consecuentemente, llegados a este punto es en que debemos indagar acerca del lugar que tiene la psicología en el desarrollo de estos procesos. Para ello, es fundamental resaltar la necesidad de una intervención psicosocial que mantiene la relación con diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas, sin embargo, aquí solo se abordará específicamente lo relacionado a la psicología.

Es importante tener en cuenta que la psicología no sólo se centra en un ámbito que abarca solo al individuo, es claro que, entre la epistemología y los campos de la psicología, nos encontramos con la perspectiva de lo social, y es allí donde la psicología deja puntos esenciales en los cuales se debe centrar. Por un lado, es bien sabido que la psicología y la población colombiana, se encuentra inmerso en un contexto marcado por la globalización y el neoliberalismo, un sistema que en estos momentos se mantiene por su propia cuenta, además, si se quiere ser más preciso, debemos comprender que el contexto colombiano se encuentra marcado por sucesos históricos de violencia, división de partidos políticos, e incluso, de avistamientos de guerras civiles, sin contar la corrupción y extravío de lo político, así, según Blanco y Rodríguez (2007) “no podemos hablar de intervención sin tomar en consideración a las personas implicadas en ella como beneficiarios” (p. 6).

La psicología entonces es la responsable, en primer lugar, de generar espacios para la memoria histórica que no permita el olvido de lo que ha conformado dicho contexto. En segundo lugar, si bien el foco principal de la justicia restaurativa es el de restaurar el daño ocasionado por parte del victimario, u ofensor, hacia su víctima, la psicología debe estar al margen de la sensibilización y

comprensión, manteniendo un espacio en el que el victimario se pueda responsabilizar de su acto delictivo, pues es bien entendido que la justicia restaurativa, a diferencia de la justicia retributiva, se centra en las necesidades de ambas partes (víctima y victimario), por encima de cualquier castigo, desde esta perspectiva se comprende que los victimarios, a su vez, han sido marcados por un contexto., además, la sensibilización no se dirige solo a los victimarios, sino también a la sociedad en general, que aún se siente atemorizada de permitir la reintegración al medio social de estos actores, prefiriendo una modalidad de estereotipos vueltos prejuicios, cayendo, finalmente en la exclusión (Ovejero, 2010, p. 240).

Posteriormente, es la psicología la llamada a intervenir los actores que han conformado un escenario de violencia mediante la realización de actos delictivos, además, la responsable de crear espacios de intervención, pues las cárceles actualmente no cuentan con psicólogos que realicen procesos dignos a sus reclusos, sólo se cuenta con este tipo de procesos en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes, dejándonos implícitamente una reflexión, a saber, ¿sólo los individuos que han cometido un acto delictivo siendo menores de edad tienen posibilidad de cambio? Si fuera así, la psicología sólo podría centrarse en esta población. Por ello, al momento de intervenir esta población, debemos centrarnos en preguntas que orienten una intervención integral, es decir, mantener la capacidad de responder a un orden de preguntas como: ¿Qué estructura psíquica corresponde al individuo que se encuentra frente a mí? ¿Qué factores protectores posee el individuo? ¿Cuáles son los factores de riesgo del individuo? ¿El individuo presenta alguna psicopatología? ¿Cuál es el proyecto de vida del individuo? ¿El individuo se responsabiliza del daño causado? ¿Hay ausencia de culpa en el individuo frente al daño? ¿El individuo se arrepiente del daño? ¿qué oportunidades tiene el individuo una vez finalice la sanción? El atender a estos interrogantes podrá brindar un panorama que permita un plan de intervención.

Actualmente, también debemos agregar algunos interrogantes para la reflexión del momento y debidamente contextualizada, a saber: ¿Está la sociedad colombiana preparada para dar paso a la justicia restaurativa? ¿Cómo lograr un proceso restaurativo en el que, tanto víctima como victimario puedan alcanzar una tranquilidad frente a lo acontecido? ¿Se refiere la justicia restaurativa a una postura ideal o utópica? ¿Cómo se podría dar la transición de un modelo de justicia retributiva a un modelo de justicia restaurativa? ¿Son posibles los procesos de cambio para aquellas personas que han cometido diferentes actos delictivos? ¿Está el contexto social preparado para la reintegración de estos individuos? Si aún no se tienen muy claras las respuestas a estas preguntas, entonces se ha llegado a la importancia del lugar que tiene la psicología en los procesos de justicia restaurativa, pues aún queda mucho por sensibilizar y proponer, ya que se cuenta con muy poco en nuestro contexto.

Conclusión

Para concluir, es necesario que los profesionales encargados de intervenir y proponer desde el campo de la psicología den un paso importante en el ámbito de lo social, específicamente en un contexto que lo exige, pues como se ha visto, los modelos de intervención con los que contamos en la actualidad, partiendo de un modelo de justicia retributiva, no son suficientes para generar un cambio y un impacto a nivel social, es claro que las cárceles no están cumpliendo su función, o por lo menos la pensada en un primer momento, pues estas no permiten, ni la reintegración a la sociedad, ni el cambio en el individuo, por el contrario, sirven como un medio de exclusión en el que ya no hay espacio para este tipo de población. Así, quizá sea la misma estrategia de la cárcel la que nos está diciendo en estos momentos que no es la adecuada, pidiendo una y otra vez que se replanteen intervenciones dignas.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Blanco, A., y Rodríguez, J. (2007). *Intervención Psicosocial*. Madrid, España: Pearson.
- Ovejero, A. (2010). *Psicología social*. Madrid, España: Editorial biblioteca nueva.
- Sánchez-Mejía, A. L. (2016). Agendas en competencia para abordar la violencia intrafamiliar: Justicia restaurativa vs. punitivismo. *Vniversitas*, (132), 423-482. doi: <http://dx.doi.org/10.1144/Javeriana.vj132.acav>.
- Tonche, J., y Umaña, C. E. (2017). Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición: un acuerdo de justicia ¿restaurativa? *Revista Derecho del Estado*, (38), 223-241. doi: <https://doi.org/10.18601/01229893.n38.09>

Revisión de tema

Lenguaje periodístico y enfermedad mental: una mirada crítica al abordaje de la información

Journalistic language and mental illness: a critical look at the approach to information

Recibido: 2 de mayo de 2019 / Aceptado: 3 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Trujillo Jaramillo, S. (2019). Lenguaje periodístico y enfermedad mental: una mirada crítica al abordaje de la información. *Poiésis*, (37), 212-220. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3345>

Stephany Trujillo Jaramillo*

Resumen

Los medios masivos de comunicación tienen gran incidencia en la construcción y deconstrucción de la realidad, como también en la subjetividad de cada individuo, de lo que estos consideran normal y anormal, y por supuesto de la significación que por medio del lenguaje le dan al mundo. Al hacer un análisis breve de las noticias publicadas en algunos diarios nacionales e internacionales, se encontró que el lenguaje que usan en la mayor parte de los abordajes periodísticos es estereotipado y basado en prejuicios personales del editor, no en fuentes con autoridad en el tema a exponer. La enfermedad mental, quienes la viven, al igual que sus familias, son víctimas de la estigmatización y de las consecuencias negativas que esta genera, reforzadas por la prensa y su discurso, siendo este una forma de perpetuar los imaginarios sociales existentes. Por tal motivo es indispensable llevar a cabo estrategias para la reducción del estigma hacia las personas con enfermedad mental, y así promover su recuperación e inclusión social, usando como herramienta principal a los medios de comunicación y el uso que hacen del lenguaje.

Palabras clave:

Enfermedad mental; Estigmatización; Estrategias; Lenguaje; Medios masivos de comunicación.

* Estudiante de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Comunicadora social, Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. Contacto: stephany.trujilloja@amigo.edu.co

Abstract

The mass media have a great impact on the construction and deconstruction of reality, as well as on the subjectivity of each individual, of what they consider normal and abnormal, and of course the significance that through language they give to the world. When making a brief analysis of the news published in some national and international newspapers, it was found that the language they use in most journalistic approaches is stereotyped and based on the personal prejudices of the editor, not on sources with authority on the subject to expose. Mental illness, those who live it, as well as their families, are victims of stigmatization and the negative consequences it generates, reinforced by the press and its discourse, this being a way of perpetuating the existing social imaginary. For this reason, it is essential to carry out strategies for the reduction of stigma towards people with mental illness, and thus promote their recovery and social inclusion, using as a main tool the media and the use they make of language.

Keywords:

Mental illness; Stigmatization; Strategies; Language; Massive means of communication.

Introducción

La enfermedad es una condición inherente al ser humano, no se puede concebir a este sin ella, sea física o mental. La enfermedad mental, especialmente ella, ha sido mal entendida e incomprensida, sin embargo, es un concepto que nos ha inquietado desde el antiguo Egipto, donde ya se tenían referencias escritas de las afecciones mentales, en las que posteriormente trabajaron los griegos (Diez, 2006).

Desde que haya humano implícitamente hay salud y enfermedad, y por supuesto hay preguntas. En ese intento por dar respuestas se ha incurrido en graves errores e incluso injusticias, es como si para encontrar dichas respuestas hubiera que perderse. El enfermo mental ha pasado por todos los tipos de tratos posibles, y hoy, aunque hay grandes mejoras en sus tratamientos y en la percepción social que se tiene de ellos, no están exentos de estigmatizaciones, satanizaciones y demás formas de discriminación, incluso reforzadas por la prensa, su manejo del lenguaje y su habitual resignificación de las fuentes. Este ensayo abordará la incidencia que tienen los medios masivos de comunicación y su lenguaje en los estigmas hacia las personas con enfermedad mental, será una crítica al lenguaje periodístico estereotipado y a la influencia que representan para la subjetividad de cada individuo y por ende de la sociedad.

¿Cómo los medios masivos de comunicación por medio de su lenguaje perpetúan los estigmas hacia las personas con enfermedad mental?

Desde la antigüedad, la enfermedad mental ha tenido diferentes connotaciones y ha sido comprendida, explicada e incluso vivida de variadas maneras. La locura y quien la padece ha sido vista como símbolo de admiración, como castigo divino, como posesión demoniaca, como un ratón de laboratorio en el cual experimentan, como un peligro para la sociedad, y por ende “hay que aislarlos” y, finalmente como una persona que necesita ayuda médica. En la actualidad no se dista mucho de considerarlos un peligro para los demás, siendo los medios de comunicación canales de dispersión de tales imaginarios.

Los medios masivos de comunicación crean subjetividades, inciden y tienen gran impacto en el desarrollo moral, social y cultural de las sociedades, teniendo en cuenta que los individuos consumen lo que los medios les ofrecen y a los cuales son receptivos, muchas veces sin una lectura crítica de sus contenidos.

Sin embargo, es creciente la percepción social de que el discurso que emplean los medios masivos para transmitir sus mensajes no es una fuente de información valiosa, sino de desinformación. Se percibe que estos canales hablan desde el desconocimiento, o mejor, hablan desde su subjetividad (la del periodista y/o su dirección editorial), y que muchas veces hablan desde

su opinión, sin dejar esto expresamente claro en su comunicación, informando desde sus sesgos mentales, desde sus ideologías y creencias, más no desde la fuente con autoridad y experticia. Y aunque el periodista está en todo su derecho de tener todas estas características, también está en la obligación profesional y la responsabilidad social, de no redactar las noticias desde su parecer, sino desde un conocimiento real del tema a exponer, con responsabilidad hacia las audiencias –en las que tanta incidencia tiene- y desde el respeto y consideración hacia las personas que tienen problemas o trastornos mentales.

De la misma forma en que no se le llama “canceroso” a una persona con cáncer, o no se le llama “sidoso” a una persona con sida, no debería llamársele “depresivo” a una persona con depresión, o llamar “loco” a una persona con esquizofrenia. Primero, porque eso no define a alguien en su integralidad; un individuo no es depresivo, es un individuo con una cantidad de características y rasgos que lo conforman, y entre esos rasgos a veces se desarrolla un trastorno o varios, es decir, la persona es más que el trastorno en sí mismo y no debería reducirse a eso. Segundo, porque la calificación para definirlo, además de reducir a la persona a su condición patológica, también genera el imaginario social de la peligrosidad, de que enfermedad mental es sinónimo de peligro, de amenaza. Tercero, porque al percibir ese juicio valorativo, las personas con trastornos mentales o simplemente con algún malestar emocional que requieran ayuda se nieguen a buscarla por miedo al señalamiento de la sociedad. Los falsos prejuicios son barreras que generan sufrimiento a las personas con problemas de salud mental, y que dificultan su recuperación.

Según, (López et al., 2008) investigaciones sobre el estigma y la discriminación en salud mental, han revelado que un gran número de personas con trastornos y problemas mentales, así como sus familias, no acceden a los servicios de salud debido al estigma público y al autoestigma o estigma internalizado.

La siguiente tabla resume los tres componentes clásicos del estigma según la psicología social:

Tabla 1.
Resumen de los tres componentes clásicos del estigma según la psicología social

	Estigma público	Autoestigma
Estereotipo	Creencias negativas sobre un grupo (peligrosidad, incompetencia, falta de voluntad).	Creencias negativas sobre uno mismo (peligrosidad, incompetencia, falta de voluntad).
Prejuicio	Conformidad con las creencias y/o reacciones emocionales (miedo, rabia).	Conformidad con las creencias y/o reacciones emocionales (baja autoestima, desconfianza sobre la propia capacidad, vergüenza).
Discriminación	Comportamiento en respuesta al prejuicio (rechazo, negativa a emplear, negativa a ayudar).	Comportamiento en respuesta al prejuicio (falta de aprovechamiento de oportunidades de empleo, rechazo a buscar ayuda).

Fuente: (López, 2008)

Frente a esta problemática, lo que se propone como parte de la solución, del tratamiento, de la respuesta no solo clínica sino social, es que hay que dignificar a estas personas por medio del lenguaje, el mismo que los ha estigmatizado.

De esta estigmatización, tenemos pruebas a diario, en diferentes medios periodísticos nacionales e internacionales. Un ejemplo claro es un titular del diario El Tiempo, en el año 2014, que había publicado un editorial sobre la salud mental en Colombia, con un recuadro que decía: “Detrás de los asesinos solitarios suele haber individuos con graves trastornos mentales como esquizofrenia y bipolaridad”. El mismo diario publicaba una opinión según la cual entre los jóvenes yihadistas europeos predominan “los depresivos”. Otra publicación más reciente, del año 2015 del diario El Espectador reproduce una noticia con el titular “Un esquizofrénico podría estar sentado a su lado sin saber que padece la enfermedad”. Por su parte, La revista Semana con su titular “Los niños suicidas”, algo que perfectamente se puede nombrar de otras maneras para referirse a la creciente cifra de niños que se quitan la vida en Colombia. Y así, otros medios de comunicación, esta vez internacionales como ABC de España, caen en el abordaje inadecuado de los trastornos mentales, como se evidencia en la noticia sobre el avión que se accidentó en los Alpes franceses bajo el mando del Capitán Andreas Lubitz, en la que definieron el accidente como consecuencia de los problemas de salud mental del piloto, quien había estado en tratamiento por depresión; incluso algunos medios usaron titulares como “psicosis terrorista” o “el piloto suicida”.

A manera de profundización

Haciendo un análisis breve de los titulares y noticias publicadas por algunos medios de comunicación se puede observar que la estigmatización de la enfermedad mental tiene dos componentes principales: uno, el mal uso de los términos que definen los trastornos mentales y dos, la relación que hacen de los hechos violentos con la enfermedad mental.

Existe una investigación en la que hacen un análisis más profundo y organizado de cómo la prensa favorece la estigmatización hacia la enfermedad mental, realizado por el grupo de investigación en Salud Mental y Atención Primaria de Tarragona-Reus del Instituto de Investigación en Atención Primaria Jordi Gol en España, en este estudio se ha revisado el contenido de 23 diarios españoles durante el año 2010, su conclusión general es que “demasiado a menudo las noticias presentan al individuo con enfermedad mental como peligroso, violento e impredecible, y en cambio son más escasas las informaciones en las que este se presenta como un individuo capacitado, productivo y útil” dice el coordinador del grupo de investigación, el doctor Enric Aragonés.

Este uso del lenguaje no se reduce a lo escrito ni al estilo periodístico del medio de comunicación, donde aún se usan términos nada vigentes y ofensivos para referirse a la persona con enfermedad mental como “loco” o “perturbado”, o para referirse a un hospital mental como “manicomio”, sino también al lenguaje visual, en el que usan imágenes que transmiten improductividad, disfuncionalidad, peligrosidad o aislamiento social, imágenes que distorsionan la realidad de las enfermedades mentales.

Los medios de comunicación son muy influyentes en la percepción de la realidad que tienen las personas, de lo que consideran normal y anormal, de lo socialmente aceptable e inaceptable, son creadores de subjetividades.

Los medios de comunicación, quizá los principales encargados de aquella labor, transmiten representaciones de los sucesos cotidianos, llenan los vacíos de nuestra limitada percepción, alimentan nuestros imaginarios y contribuyen, así, a la construcción social de aquello que entendemos como «la realidad». Lo anterior debe alertarnos sobre el peligro, siempre latente, de que en ese proceso de construcción, la información, las representaciones, y consecuentemente la propia realidad, sean conscientemente manipuladas (Arellano, 2015, p. 118).

Es decir, los medios de comunicación tienen la capacidad de perpetuar el estigma asociado a la enfermedad mental, o por el contrario contribuir con una gestión del conocimiento, donde se promuevan opiniones no estereotipadas.

Las consecuencias negativas de estas opiniones no solo afecta a las personas con problemas y trastornos mentales, sino también a sus familiares o grupos cercanos significativos, principalmente por la tensión que experimentan ante la incertidumbre, el alejamiento de sus redes sociales para evitar el señalamiento y el rótulo, pues la enfermedad mental aunque es un diagnóstico clínico también es un diagnóstico social, igualmente por los gastos que implica una persona con enfermedad mental en el hogar, hay casos en los que los familiares deben dejar de trabajar para convertirse en cuidadores, especialmente en periodos de crisis o recaídas, y también por el desgaste emocional, entre otras consecuencias.

Lo recomendable sería evitar la asociación de la enfermedad mental con comportamientos delictivos y peligrosos, ya que es dañina y contribuye a falsas creencias, esta no es equiparable a maldad injustificada, así solo se infunde miedo, y el miedo lleva a un comportamiento de evitación, lo que hace que la sociedad aparte a las personas con enfermedad mental y les niegue oportunidades.

Es importante evitar términos inexactos y ofensivos, en vez de decir “loco” es mejor referirse a ellos como personas con enfermedad o trastorno mental, o simplemente llamarlo por su nombre, para eso lo tiene. De otro lado, en lugar de decir “manicomio” es más preciso decir hospital mental o centro de salud mental, igualmente, en lugar de decir “reclusión o internamiento” es mejor decir ingreso. No son eufemismos, o simples caprichos de cambiar la forma de nombrar algo, no se trata de solo la forma por la forma, sino que en el fondo hay una razón muy clara, es porque por medio del lenguaje se le da significación al mundo, se construyen sentidos y se delimitan imaginarios, y en la interpretación y razonamiento que deriva el nombrar, el mencionar, el definir a una persona, se crean percepciones e ideas sobre esta, que en ocasiones son prejuiciosas, y explicadas desde el estereotipo personal y los tópicos populares.

También, desde una perspectiva periodística, se deben evitar titulares sensacionalistas o que destaquen injustificadamente aspectos negativos, es decir, incluir el problema de salud mental en la noticia únicamente si es imprescindible para entender la información y nunca con intención morbosa. Evitar imágenes negativas, la enfermedad mental es “invisible” y emplear como recurso fotografías de otras enfermedades distorsiona la realidad, y por supuesto evitar usar términos de salud mental fuera de contexto, por ejemplo, como recurso para hacer alusión a una dualidad emplean el término de bipolaridad. Hay muchas formas de usar el lenguaje correctamente y, sobre

todo, responsablemente, para no generar más estigmas sociales y auto-estigmas en las personas con problemas o trastornos mentales, además hay que tener en cuenta que cualquier persona puede en algún momento de su vida desarrollar un evento o problema de salud mental, nadie está exento de eso.

En Colombia, el Estudio Nacional de Salud Mental, muestra cifras que indican que el 40,1%, es decir, 2 de cada 5 personas de la población colombiana alguna vez en su vida presenta un trastorno mental, alrededor de 8 de cada 20 colombianos encuestados presentaron trastornos psiquiátricos alguna vez, siendo los más frecuentes los trastornos de ansiedad con el 19,3%, los trastornos del estado de ánimo con el 15% siendo más prevalentes en las mujeres, y los trastornos por consumo de sustancias psicoactivas con un 10,6% con mayor prevalencia en los hombres (Ministerio de Salud y Protección Social y Colciencias, 2015).

Existe un lineamiento propuesto por el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, donde dan pautas de comunicación para reducir los estigmas hacia la salud mental en el país (Rodríguez Araújo, 2014). Al igual que en otros países, como España, Italia, Estados Unidos y Chile, que también vienen trabajando en iniciativas que brindan información sobre tratamientos, realidades y problemas mentales; de tal manera que se pretende reducir el estereotipo de peligrosidad que existe y potenciar las habilidades individuales de personas con problemas mentales, para que tengan herramientas de afrontamiento ante la discriminación, además de promover su autoestima y no el autoestigma, y así lograr que ellos se empoderen de sus derechos y trabajen por la inclusión social de sí mismos y de sus familiares.

En el lineamiento, hacen referencia a unas estrategias de comunicación para reducir el estigma por medio de tres contenidos estratégicos:

1. Esquema de comunicación. Dirigido a sensibilizar a los comunicadores sociales y estudiantes de comunicación y periodismo sobre cómo abordar las temáticas de salud mental desde un enfoque positivo y no sensacionalista.
2. Acciones comunicativas. Entre personas con trastornos o problemas mentales, sus familias y cuidadores, periodistas, estudiantes de comunicación, editores de medios, entre otros, para desarrollar foros, conversatorios, talleres y otros espacios que favorezcan el diálogo, la discusión y la construcción conjunta sobre los temas de salud mental, dando un manejo y cubrimiento respetuoso, usando un lenguaje incluyente y positivo de los temas de salud mental. Para así transformar los imaginarios sociales que existen.
3. Piezas de apoyo. Manuales o guías de buenas prácticas informativas, boletines de prensa sobre la forma adecuada de dar cubrimiento periodístico y comunicativo a los temas de salud mental.

Conclusión

Se ha subrayado la responsabilidad de los medios de comunicación en la perpetuación de estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias, como consecuencia de la representación negativa e imprecisa que hacen de los trastornos mentales.

De lo anterior se podría deducir que la reducción del estigma es una estrategia clave para promover la recuperación e inclusión social de las personas con trastornos y problemas mentales. También que es necesario promover y aumentar el conocimiento social frente a la enfermedad mental, facilitar información, dejar hablar a los protagonistas, no limitarse a hacer crónicas de sucesos desde un lenguaje despectivo y un enfoque anecdótico, y lo más importante, menos compasión y más recursos. Las personas con trastornos mentales no necesitan de la lastima, necesitan ayuda para reivindicar sus derechos, esos mismos que tienen por el solo hecho de ser personas y de existir.

Como dice la escritora colombiana y madre de un hijo que se suicidó como consecuencia de una enfermedad mental Piedad Bonnet (2014):

Yo sueño que así como se está ganando la batalla contra la estigmatización de los homosexuales, después de años de represión y descrédito, haya un día en que las personas con enfermedad mental puedan confesarla, y en vez de rechazo reciban respeto y oportunidades de vida (párr. 5).

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Arellano, D. B. (2015). Construcción de la realidad a través de los medios de comunicación: terrorismo islámico, intereses geopolíticos y criminalidad en la Triple Frontera del Paraná. *Anagramas*, 13(26), 115-136. Recuperado de https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/1481/Anagramas_239.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bonnet, P. (1 de noviembre de 2014). Periodismo y estigmatización. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/periodismo-y-estigmatizacion-columna-525420>
- Diez, J. A. (2006). *La asistencia psiquiátrica anterior al siglo XVIII*. Navarra: Gobierno de Navarra fondo de publicaciones.
- Marcelino López, M. L. (2008). La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental. Una estrategia compleja basada en la información disponible. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XXVIII(101), 43-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265019652004&idp=1&cid=456706>
- Ministerio de Salud y Protección Social y Colciencias. (2015). Encuesta Nacional de Salud Mental (Tomo 1). Recuperado de https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/saludmental_final_tomoi_color.pdf
- Rodríguez Araújo, D. M. (2014). *Lineamientos Estrategia de Comunicación para la Reducción del Estigma en la Salud Mental*. Bogotá: MINSALUD.

Revisión de tema

Reflexiones ético-políticas sobre el quehacer del profesional de la psicología en Colombia

Ethical-political reflections on the work of the psychology professional in Colombia

Recibido: 2 de mayo de 2019 / Aceptado: 18 de julio de 2019 / Publicado: 20 de agosto de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Múnera Zapata, S. (2019). Reflexiones ético-políticas sobre el quehacer del profesional de la psicología en Colombia. *Poiésis*, (37), 221-227. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3346>

Sara Múnera Zapata*

Resumen

La psicología con su saber puede contribuir con perpetuar el sufrimiento o buscar transformar los patrones que generan malestar dentro de lo social desde el plano discursivo que complejizan un estado de bienestar. Es por esto que no es una exageración decir que los psicólogos en Colombia deberían reflexionar sobre la realidad social, entender cómo un discurso social y su estructura operante influyen en la psique de las personas, además de cómo genera ambientes externos que complejizan un bienestar propicio para una reflexión transformadora a la que, se presume, se dirige toda psicología. En este sentido cabe preguntarse si la psicología en Colombia se ha pensado para mantener una estructura hegemónica y divergente con la realidad, o si por el contrario, menciona lo que no puede ser mencionado; de igual forma, vale preguntarse por la postura que ha tenido la psicología, donde la neutralidad y la omisión también tienen un mensaje implícito; y que los estudiantes tenemos la posibilidad y el derecho de reflexionarla, de transformarla, de llevarla a los actos y discursos, que promueva el cambio y la vida digna.

Palabras clave:

Discurso social; Psicología; Postura ética y política; Transformación.

*Estudiante de octavo semestre del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de estudio Juventud y Comunidad. Medellín-Colombia. Contacto: sara.muneraza@amigo.edu.co

Abstract

Psychology with its knowledge can contribute to perpetuating the suffering or seek to transform the patterns that generate discomfort within the social from the discursive plane that complexify a welfare state. That is why it is not an exaggeration to say that psychologists in Colombia should reflect on social reality, understand how a social discourse and its operating structure influence the psyche of people, as well as how it generates external environments that complicate a favorable well-being for a transformative reflection to which, presumably, all psychology is directed. In this sense, it is worth asking whether psychology in Colombia has been thought to maintain a hegemonic and divergent structure with reality, or if, on the contrary, it mentions what cannot be mentioned; in the same way, it is worth asking about the position that psychology has had, where neutrality and omission also have an implicit message; and that students have the possibility and the right to reflect it, to transform it, to take it to acts and speeches, to promote change and a dignified life.

Keywords:

Social discourse; Psychology; Ethical and political posture; Transformation.

No es exagerado decir que a los psicólogos en Colombia les correspondería reconocer y reflexionar más acerca de la realidad social en la que viven, pues si su objetivo es la salud mental, deberían estudiar cómo un discurso social y su estructura operante influye en la psique de las personas, además de la necesidad de comprender qué y cómo se generan ambientes que dificultan la creación de un bienestar al que, se presume, se dirige toda psicología.

Es evidente que la psicología puede contribuir con su saber al sostenimiento de los poderes que perpetúan el sufrimiento o de buscar transformar los patrones que generan malestar dentro de la sociedad; es decir, cooperar, ya sea con la indiferencia o la acción, con el sistema que busca legitimar la violencia y las ideologías discriminantes y criminalizadoras o por el contrario, aportar a la transformación, la emancipación y la justicia social que nuestra sociedad amerita

En este sentido, cabe preguntarse si la psicología en Colombia se ha pensado para mantener una estructura hegemónica inequitativa, o si, por el contrario, trabaja con lo que no puede ser dicho y con lo que es mantenido en el silencio y estático de nuestra realidad social.

El profesional de la psicología en Colombia debería estar atento a los discursos sociales y políticos hegemónicos, pues las acciones que se realicen desde allí tienen implicaciones en lo subjetivo y en las dinámicas de la sociedad. El engaño ejercido por quienes están en lugares de poder político, académico, económico, etc. a través de sus acciones de manipulación provoca rupturas en el tejido social, que afectan el desarrollo y la convivencia adecuada de una población. Además, pueden generar insensibilidad, confusión o legitimización de hechos violentos, dado que en algunos discursos políticos se justifica la violación a los derechos y la vida de ciertos sectores de la sociedad, generalmente los más desprestigiados y marginados (población indígena, obreros, estudiantes, comunidades pobres, excombatientes...).

Entonces, si la psicología en su postura ético-política como profesión ha enunciado su deber de aportar al desarrollo digno del ser humano y si tiene una postura de defensa de la salud mental, ¿por qué ignora las decisiones políticas, los discursos impositivos que perpetúan la desigualdad, el desprecio, la competencia y la discriminación?

Una psicología que se encuentre ajena a la realidad en la que se mueven los sujetos que interviene, y que se preocupa más por su status científico, por cómo es vista, que poco aporta a promover la convivencia, la solidaridad, y la salud mental desde las relaciones que el sujeto tiene con otros y con su entorno, no podría considerarse una psicología coherente con sus valores y principios, como se señalará más adelante a partir del código de ética del psicólogo en Colombia.

Si lo que realmente busca la psicología es un renombre o elevar su status, poniéndose al servicio de los discursos adaptativos, sin duda contribuye a mantener un sistema que necesita del sufrimiento para ser perpetuado y esto muchos de nuestros colegas lo saben; es común escuchar

comentarios como “necesitamos que haya personas sufriendo para nosotros poder trabajar”, o “es necesaria la desigualdad porque si se acaba ya no tendríamos trabajo”. Una psicología que piense así, ¿qué tipo de salud mental y bienestar concibe y promueve?

Una disciplina que soslaye el alcance de la crueldad humana, el egoísmo, la avaricia y demás factores que contribuyen con la discriminación y la eliminación de lo diferente, que no actúe para apaciguar el sufrimiento y que no luche por la mitigación de las desigualdades, es una disciplina que por omisión está favoreciendo a esa crueldad. Además, pierde su razón de ser, se convierte en una herramienta más de los poderes, de las élites y el sistema neoliberal. En este sentido, la psicología es en sí misma un engaño, como dice Barrero (2017) en *Psicología como engaño*:

Una cosa es tener amor por la humanidad y otra muy distinta es tener interés en la comunidad. Una cosa es tener amor por la psicología y otra, es ver en la psicología un campo fértil para el ejercicio del poder personal en nombre de esta disciplina. Una cosa es ver en el otro a un ser humano legítimo necesitado del saber psicológico y otra cosa es ver en ese ser humano necesitado, a un potencial cliente con rostro de cifra económica, de valor monetario, de objeto de intercambio mercantil (p. 31).

Por otro lado, ¿cómo pensar una psicología que no sea social, si toda psicología tiene una intencionalidad para con el sistema imperante? Aquella que se podría catalogar como individual, o que no trabaja a profundidad lo social, lo que hace es, a menudo ingenuamente, cumplir con reproducir aquellos patrones de comportamiento en los individuos que para el sistema son funcionales, es decir, hacerlos útiles, que todo sujeto encaje en los moldes preestablecidos.

Además de esto, se podría pensar que la supuesta postura neutral hacia los asuntos sociales es una ceguera voluntaria en la que se está permitiendo que se haga uso del saber psicológico para controlar el comportamiento de la sociedad en general, lo que permite que se impongan modos doctrinarios de concebir la realidad social en los cuales se deja de pensar para seguir unos patrones comportamentales e ideológicos. La psicología puede llegar a promover estos modos sin dimensionar la influencia que opera sobre sí misma y los demás, justamente por ese argumento de ser neutrales, o no considerarse sociales. En otras palabras, todo psicólogo sabe qué función cumple en la sociedad.

Si se ponen estas reflexiones a la luz de la (Ley 1090, 2006) o del (Código Deontológico y Bioético de la Psicología en Colombia, 2009), se encuentran varios asuntos: en primer lugar, el principio ético denominado de “beneficencia y no maleficencia de la sección primera del manual” (p. 69), invita a hacer lo más conveniente hacia las personas, especialmente con el más necesitado. De acuerdo con esto, se debería reflexionar sobre cómo se ha usado el saber psicológico al servicio del poder que mantiene esta desigualdad y además teorizar y actuar sobre y con las poblaciones que presentan esta característica, principalmente a quienes sufrieron a causa de las dinámicas del conflicto armado que ha atravesado el país.

De lo anterior, se relaciona el principio del mal menor que hace referencia a que “se debe actuar evitando el daño que se deriva de la omisión” (Código Deontológico y Bioético de la Psicología en Colombia, 2009, p. 71). Frente a esto, es necesario analizar la postura que ha tenido la psicología, donde la supuesta neutralidad y la omisión también tienen un mensaje implícito, no solo en el campo clínico, sino también en otros campos de acción en los que todos los psicólogos tienen responsabilidad, incluso aquellos que se catalogan como “no sociales”. Es deber de la psicología conocer la realidad social, los discursos que generan daño, y reflexionar sobre su neutralidad en cuanto a lo político y social se trata, tener una postura frente a aquello que puede generar daño a los sujetos y las comunidades.

Finalmente, otro principio del código de ética en la sección segunda del manual es el denominado de solidaridad; se supone que el psicólogo no debe ignorar las condiciones de desventaja que ponen en riesgo la salud de las personas, “ni debe negarse a participar en ayudas a personas en situación de riesgo” (Código Deontológico y Bioético de la Psicología en Colombia, 2009, p. 97). Para que este principio se haga realidad, el profesional de la psicología debería estar preparado con una mirada contextual y crítica, no ser ajenos a los poderes y decisiones que propagan la desigualdad y la pobreza, que fomentan condiciones de desventaja, así como tener presente la utilidad que tiene el saber psicológico, ya sea al servicio de las elites (por acción u omisión) o ya sea para con el desfavorecido en busca de su autonomía y emancipación.

No se puede seguir pensando que los problemas de una persona, y los posibles malestares (tanto en el plano mental, como el social), son un producto desligado de la realidad externa del sujeto o que las condiciones objetivas y las ideologías no influyen profundamente en la psique de las personas. Si la psicología en Colombia quiere cumplir con lo que ontológicamente está establecido, debería fijar su atención y análisis en cómo los lugares de poder generan un discurso y las consecuencias de este.

Existe la opción entonces de develar esta influencia que se ejerce desde la psicología y esclarecer esos asuntos sociales y globales que el sistema hace complejos para confundir con discursos ideológicos; Martín-Baró, como se citó en Barrero (2017) en *La Psicología como engaño*, lo dirá así:

Al psicólogo social le compete ayudar a desmantelar el discurso ideológico que oculta y justifica la violencia, desenmascarar los intereses de clase que establecen la desigualdad social y las actitudes discriminatorias, poner al descubierto los mecanismos y racionalizaciones a través de los cuales la opresión y la represión se legitiman y se perpetúan (p. 147).

Dicho de otra forma, desde la psicología se podría contribuir a la denuncia de hechos injustos como la violencia social y política, pues como se dijo anteriormente, es parte de nuestros deberes esclarecer los discursos ideológicos que perpetúan y justifican estos hechos, como también pronunciarse, tener una postura que sea crítica y de análisis de los malestares de la civilización, fomentando su reflexión en las aulas, en la academia, para generar luego una praxis transformadora.

Así mismo, para una transformación significativa hay que pensar una psicología desde la realidad del sujeto o el grupo, contextualizar las teorías aportadas desde otros lugares del planeta, dimensionar su importancia ya sea para perpetuar el sistema inequitativo o para hacer uso de esos saberes y buscar contribuir a la emancipación tanto mental como física del ser humano.

También, construir nuevos saberes incluyendo los que ya tiene la población a acompañar; sobre todo hay que saber de la historia por la que han pasado nuestros pueblos y la identidad que han construido a partir de hechos históricos. Aquí la psicología podría jugar un papel importante en reconocer dichos hechos históricos y eventos del pasado que van forjando el presente, pues si no se les da la debida importancia, no se puede pretender contribuir con el tejido social, la convivencia y la solidaridad. Además, esto es importante en la medida en que ayuda a esclarecer hechos, pues la psicología es una herramienta en la guerra discursiva, y el actuar debe pasar por la reflexión.

Es relevante insistir que la psicología permite analizar la parálisis psicosocial, es decir, la inmovilidad, la indiferencia generalmente inducido, los estigmas guerreristas, la justificación de violencias y el no reconocimiento de lo multicultural, y sabiendo esto tomar acciones que minimicen los daños en las comunidades.

Se puede contribuir también con acciones de visibilización y esclarecimiento de las secuelas que generan en la sociedad esos discursos impositivos, que, dicho sea de paso, pueden ocasionar malestar, y en muchos casos podrían ser los productores de patologías; un ejemplo de ello es el discurso del sistema consumista y competitivo actual, (como explica Zygmunt Bauman (2007) en *Vida de consumo*). Por consiguiente, es necesario entender a quién está sirviendo el saber psicológico, y con qué intención se está teorizando, aprendiendo y actuando. Esto, para tratar de no caer en la trampa ingenua de la instrumentalización que el sistema necesita.

La psicología debe contribuir con la visibilización de aquello que genera malestar, y debe empezar desde la academia, desde la revisión teórica y reflexiva del actuar de la psicología a través de la historia; los jóvenes, los estudiantes, tienen la posibilidad, el derecho y el deber de reflexionarla, de transformarla, de llevarla a los actos y discursos que promuevan el cambio, la vida digna, y tener presente esas teorías emancipadoras que le apuestan a una idea de libertad y saber articularlas a los diferentes contextos que hay en Colombia.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Barrero, E. (2017). *Psicología como engaño. ¿Adaptar o subvertir?* Bogotá: Cátedra Libre Martín-Baró.
- Congreso de Colombia. (6 de septiembre de 2006). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. [Ley 1090 de 2006]. DO: 46.383.
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2009). *Deontología y bioética de ejercicio de la psicología en Colombia*. Bogotá: Javegraf. Recuperado de https://www.infopsicologica.com/documentos/2009/Deontologia_libro.pdf

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES

Políticas Editoriales

Enfoque

La revista electrónica del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó, tiene como objetivo primordial, la divulgación de información pertinente sobre los desarrollos de los diferentes ámbitos de la psicología, tanto en nuestro medio, como en el resto del mundo; a la vez sirve de apoyo al Programa en el cumplimiento de sus objetivos en docencia, investigación y extensión. Poiésis es una revista de divulgación; esto significa que sus criterios no son los de una revista científica, aunque algunos de sus artículos responden a productos resultado de investigaciones, su difusión es semestral (dos números al año). Con esta publicación se busca aportar al desarrollo de la ciencia a partir de discusiones y debates a nivel regional, nacional e internacional en el área de la Psicología.

Público objetivo y alcance

La revista está dirigida al público en general por el carácter genérico en sus publicaciones, procurando contribuir al saber y conocimiento científico-académico en cualquier tema relacionado con todos los ámbitos y corrientes de la Psicología.

Tipos de artículos que se reciben

Se reciben artículos académicos y artículos de investigación científica en el área de la Psicología, ya se trate de contribuciones de los docentes, los estudiantes, los graduados y del público externo.

Los artículos deben ser inéditos, escritos en Word con interlineado a 1.5 líneas, fuente Arial de 12 puntos. Deben incluir el título, resumen y palabras clave en español e inglés.

- **Artículo de investigación científica y tecnológica:** producto de proyectos finalizados de investigación. La estructura contiene seis partes: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- **Artículo de reflexión derivado de investigación:** producto de proyectos finalizados de investigación, con una perspectiva analítica, crítica o interpretativa. Recurre a fuentes originales. El texto debe tener como estructura: introducción, desarrollo, conclusiones y referencias.
- **Artículo de revisión:** documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los

avances, las técnicas de desarrollo y el estado actual de la disciplina. Se caracteriza por presentar una revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. En su estructura debe contener: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

- **Reporte de caso:** documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular, así da a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática de la literatura sobre casos similares.
- **Artículo de reflexión no derivado de investigación:** documento que da cuenta de la reflexión personal de un autor sobre un tema o problemática de su interés.
- **Artículo corto:** documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requiere de una pronta difusión.
- **Editorial:** texto escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un invitado por parte de la revista.
- **Reseñas de libros:** se divulgarán reseñas de textos propuestos por alguno de los miembros de los comités, y cuando así se haga obedecerá a libros que se consideren pertinentes o relevantes para las disciplinas que cubre la revista.

Proceso de revisión por el Comité editorial

Los miembros del Comité seleccionan con rigurosidad los artículos a partir de los criterios establecidos por la revista; sin conflicto de intereses respecto al tema o artículo elegido. El conflicto de intereses se interpreta como cualquier tipo de relación de índole financiero, profesional o personal que incida en la objetividad y en la presentación de la información. En el proceso de selección de los escritos se tienen en cuenta:

1. La validez como producto de una investigación.
2. La pertinencia y el aporte que hace a las ciencias en general.
3. El hilo conductor y sentido de lo que se escribe.
4. La actualidad de lo expuesto.
5. La correspondencia y la coherencia del documento.

Manual para la presentación de los artículos

Es importante que los contribuyentes se ciñan a las indicaciones del presente manual para la aceptación inicial de sus artículos, pues la primera selección de los mismos obedece al seguimiento del formato, las directrices y las políticas de *Poiésis*.

Formato general de los artículos

El texto debe ser escrito en Microsoft Word, tamaño carta.

- Las márgenes utilizadas serán de 3 cms. en todos los lados: superior, inferior, derecho e izquierdo.
- Letra Arial, tamaño 12 puntos.
- Texto en interlineado a 1,5.
- Extensión máxima: 35 páginas, que incluyen cuadros, gráficas, referencias, y notas.
- Se debe escribir con correcta ortografía y gramática.
- La redacción debe ser clara y precisa (sintaxis).
- El título del texto debe presentarse en español e inglés.
- El escrito debe tener una nota por cada autor, que indique en estricto orden: formación académica, filiación institucional, pertenencia a algún grupo de investigación, paíscuidad, correo electrónico y ORCID.
- El resumen del texto se presenta en español e inglés (abstract), con una extensión máxima de 350 palabras. Debe contener la idea principal, objetivos, metodología, una breve descripción de los hallazgos y las conclusiones.
- Las palabras clave se presentan en español-inglés, escritas con mayúscula inicial, separadas por ; y en orden alfabético.

Formato para la presentación de los artículos

En el caso de artículos producto de investigaciones: el **título** debe ser tipo *abstract* con una extensión de 12 palabras; si incluye subtítulo la extensión máxima total es de 18 palabras. En él se deben identificar las variables y asuntos teóricos que se investigan. Debe tener nota al pie de página indicando el nombre del proyecto de investigación del que se deriva el artículo, las entidades financiadoras, el código del proyecto, fase de desarrollo y fechas de inicio y finalización.

La **nota de autor** (para cada uno de los autores) debe contener lo siguiente: declarar su máximo nivel de formación académica y el programa del que egresó, su filiación institucional, correo electrónico y el número de registro en ORCID. Se entiende que quienes firman como autores han contribuido de *manera sustancial* a la investigación. Para ampliar información sobre quien merece autoría, remitirse al *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (APA, 2010, p. 18).

El **resumen** debe ser **analítico**, estructurado de la siguiente manera: introducción, método, resultados y conclusión, y con un máximo de 180 palabras. En el caso de los artículos de reflexión derivada de investigación, el resumen debe, del mismo modo, expresar clara y sucintamente el objetivo del artículo, los principales supuestos de los que parte, los argumentos que utiliza como soporte y la tesis que lo estructura. Jamás deben aparecer citas ni referencias en un resumen.

Todas las **palabras clave**, sin excepción, deben ser extraídas del *Tesaurus de la Unesco*, disponible en: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>. Deben ser entre tres y cinco palabras clave.

Los autores deben **traducir** al inglés el título, el resumen y las palabras clave. No se recomienda hacerlo a través de *softwares* o páginas web.

Las **notas al pie de página** únicamente se utilizan para aclaraciones o digresiones, jamás para referencias ni para información importante. Cuando sean necesarias las notas al pie, deben ir en letra Arial tamaño 10 puntos.

Estructura del artículo: en la **Introducción** se plantea el problema de investigación, los antecedentes y el marco teórico, las hipótesis y los objetivos específicos. En **Método** se describe como se estudió el problema: caracterización del estudio, de los participantes, el procedimiento del muestreo y las técnicas de recolección de datos. En **Resultados** se da cuenta de los hallazgos de la investigación; si es necesario, se hace uso de tablas y figuras. En la **Discusión** se muestra la significación de los resultados en dialogo con los antecedentes y el marco teórico. En las **Conclusiones** se escucha la voz propia de los autores, con las implicaciones que tiene la investigación realizada y la contribución teórica o practica que hace a la disciplina en que se enmarca. Cualquier ayuda técnica –funciones de apoyo como recolección o ingreso de datos, reclutar participantes, dar sugerencias para el análisis estadístico o lectura y análisis del artículo– o apoyo financiero recibido –tipo contrato o beca–, amerita agregar una sección de **Agradecimientos**. Por último, en las **Referencias** deben ir listadas todas las obras a que se hizo mención en el artículo. Es importante cotejar todas las partes de cada referencia con la publicación original, de manera que no se omita información para su fácil ubicación, incluyendo los DOI o las URL si están disponibles.

Articulación de las citas

Las citas y referencias se deben adecuar al Manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2010). Esto implica que debe haber plena correspondencia entre citas y referencias.

En normas APA únicamente se listan en las referencias las obras efectivamente citadas bien sea directa o indirectamente. Es importante verificar que se respete siempre la manera como se firman los autores, esto es, que si lo hacen con dos apellidos, así aparezcan tanto en el momento de la cita como en el listado de referencias. Igualmente, es necesario conservar el orden de aparición de los autores en las fuentes consultadas, pues obedece al grado de contribución en la investigación.

Cita textual corta: también conocida como cita literal; es cuando se reproducen con exactitud las palabras de un autor. No se debe alterar ninguna palabra del texto y en caso de precisar introducir alguna, se debe poner entre corchetes. La cita corta, que es inferior a 40 palabras, va entre comillas y luego de ellas se abren paréntesis para introducir el o los apellidos de los autores, el año y la(s) páginas donde se encuentra. Las citas textuales nunca van en cursiva y todo énfasis debe indicarse a quién pertenece (si se encuentra en el original o es un énfasis que se quiere hacer). Ejemplo: “Es infinitamente más cómodo, para cada uno de nosotros, pensar que el mal es exterior a nosotros, que no tenemos nada en común con los monstruos que lo han cometido.” (Todorov, 1993/2004, pp. 163-164).

La referencia correspondiente sería así:

Todorov, T. (1993/2004). Gente común. En *Frente al límite* (pp. 129-167). 2ª ed. México: Siglo XXI.

Citas literales o textuales de más de 40 palabras: las citas literales que tienen más de cuarenta palabras se escriben en párrafo aparte y sin comillas ni cursiva. Para efectos de su clara identificación para la diagramación, en la Revista Poiésis se escriben en un tamaño de 10 puntos, con sangría a 2,54 cm. y sin comillas. Concluida la cita, se escribe punto antes de la referencia del paréntesis y posterior a este. Ejemplo:

La enfermedad mental tiene implicaciones tanto personales como familiares. Tanto los estilos de afrontamiento como la conducta de enfermedad varían en función de los recursos que el sujeto pone en juego, entre los recursos ambientales el principal es la familia, de aquí la especial importancia que cobra el grupo familiar en el tratamiento de la persona con enfermedad mental. (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45).

La referencia correspondiente sería así:

García Laborda, A. y Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Paráfrasis o cita no literal: este tipo de cita toma las ideas de una fuente original y las reproduce, pero no con los términos originales, sino con las propias palabras del autor. Se utiliza para exponer ideas generales. Ejemplo: los trabajos de Matthew Benwell (2015) intentan potenciar una mirada renovada en el campo de la geografía social.

Esta es la referencia correspondiente:

Benwell, M. (December, 2015). Reframing Memory in the School Classroom: Remembering the Malvinas War. *Journal of Latin American Studies*, 48(2), 273-300. Recuperado de DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X15001248>

Trabajos de múltiples autores: cuando se cite un trabajo de dos autores, siempre deben ponerse los apellidos de ambos. Ejemplo: (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005). Cuando el trabajo comprenda de tres a cinco autores, se citan todos los autores en la primera aparición. En las demás citas del mismo texto, se escriben los apellidos del primer autor y se termina con et al., indicando el año y la página. Ejemplo: 1ª cita: (García del Castillo, López-Sánchez, Tur-Viñes, García del Castillo-López y Ramos, 2014). 2ª y demás citas: (García del Castillo et al., 2014). Si el texto tiene de seis autores en adelante solo se ponen los apellidos del primer autor seguido de et al. (sin cursiva) desde la primera aparición de la cita. Ejemplo: (Torres Pachón et al., 2015).

Las referencias correspondientes a los tres trabajos citados en estos ejemplos y organizadas alfabéticamente son:

García del Castillo, J. A., López-Sánchez, C., Tur-Viñes, V., García del Castillo-López, A. y Ramos, I. (2014). Las redes sociales: ¿adición o progreso tecnológico? En A. Fernández (coord.), *Interactividad y redes sociales* (pp. 261-279). Madrid: Visión.

García Laborda, A. y Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... 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 DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

Autor corporativo: cuando el autor es una entidad con sigla muy conocida, en la primera cita se escribe el nombre completo y en las siguientes se abrevia a la sigla conocida. Ejemplo: (American Psychological Association [APA], 2010). Sigüientes citas: (APA, 2010).

Citas secundarias: corresponde a las citas de citas, es decir, cuando un texto fue leído por un autor diferente a quien redacta el artículo. En este caso, debe indicarse claramente el autor que citó directamente la fuente. No es recomendable hacer uso de este tipo de citas. Únicamente es aceptable emplearlas cuando el trabajo original ya no se imprime, no se encuentra a través de bases de datos y demás fuentes de internet o no está disponible en español. Es aconsejable consultar directamente la fuente primaria. Ejemplo: "la mayoría de los sandieguinos se oponía a fortalecer los vínculos entre San Diego y Tijuana, y el 54% de los entrevistados declaró nunca haber visitado esta ciudad" (Nevins, 2002, p. 82, como se citó en Muriá y Chávez, 2006, p. 39). En ese caso, en las referencias irán Muriá y Chávez (2006).

Citas en otro idioma: las citas en otro idioma deben traducirse, generalmente en una nota al pie de página. Puede citarse la traducción en el cuerpo del texto, o dejar la cita en el idioma original. En este caso, deberá escribirse en cursiva.

Citas de entrevistas: el material original, producto de entrevistas, grupos focales o conversatorios, no se incluye en la lista de referencias. Al citar en el cuerpo del texto, se procede así: (Codificación del informante. Comunicación personal, fecha exacta de la comunicación). Ejemplo: “Nuestras historias son parecidas, aunque no iguales” (P5, 3:3. Comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).

Autocitas: no son recomendables las citas que aluden a trabajos previos del autor o autores de un artículo, pues “La autocita es equivalente a autopremiarse por reconocimientos que otros debieran hacer, si un autor es merecedor de tal distinción” (Valderrama Méndez, 2008, p. 1). La referencia de esta cita es:

Valderrama Méndez, J. O. (2008). Las autocitas en artículos de revistas de corriente principal. *Información tecnológica*, 19(5), 1. Recuperado de DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642008000500001>

Envío del artículo

Los artículos deberán enviarse a través del correo: poiesis@amigo.edu.co o a través de los envíos en línea de la revista: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/user/register>. Es preciso verificar que se cumplen los criterios mínimos, para ello contemple lo siguiente:

- Las márgenes son de 3 cms. en todos los lados: superior, inferior, derecha e izquierda de cada página.
- Letra Arial, tamaño 12 puntos.
- Texto en interlineado 1,5, justificado.
- Las tablas no tienen líneas separando las celdas, usan interlineado sencillo y están identificadas con su respectivo título y fuente. Igual con las figuras.
- Todas las figuras y tablas están dentro del texto en el sitio que les corresponde y no al final de todo. Además, las tablas y figuras están numeradas y poseen título. En caso de emplear figuras o tablas de otros autores, se dan los créditos y se les solicita el permiso de uso.
- Las figuras se anexan además en formato JPEG de alta calidad: 1200 dpi para imágenes en blanco y negro, 600 dpi en escala de grises y 300 dpi para color.
- El manuscrito tiene una extensión máxima de 35 páginas, que incluyen cuadros, gráficas, referencias, y notas.
- El artículo está escrito con correcta ortografía y gramática.
- Aparecen en *cursiva* los títulos de libros, revistas, periódicos, películas y programas de televisión, las anclas de una escala y para las palabras en otro idioma.
- Se evita el uso de *citas* secundarias o “citas de citas”.
- El uso del *ampersand* (&) es exclusivo para citas y referencias *en inglés*.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha enviado previamente a otra revista (o se ha proporcionado una explicación en Comentarios al editor).
- El texto fue escrito en Microsoft Word.
- En las citas y referencias **aparecen los dos apellidos de los autores hispanoamericanos**, cuando así se firman en el trabajo consultado.
- Se han añadido direcciones web para las referencias donde ha sido posible.
- Se ha cumplido con la forma de citar directa e indirectamente, con el respeto debido a la propiedad intelectual.

Los envíos son revisados inicialmente por el director-editor y luego por miembros del Comité editorial para comprobar que el artículo sea legible, este adecuado a la normativa y que sea de calidad y pertinencia.

Aval del comité de ética

Con el fin de evidenciar que se cuenta con los permisos necesarios de las personas naturales y jurídicas implicadas en los textos, cada artículo de investigación que se envíe a la revista deberá contar con el aval del Comité de ética del consentimiento y asentimiento informado de la investigación, así, se solicita a los autores adjuntar una copia del mismo al momento de remitir su contribución.

Revisión de pruebas

Si un artículo es aceptado para su publicación, luego de la evaluación por el comité editorial, se procede a la normalización y corrección de estilo. A los autores se les remite el documento corregido para que realicen la revisión correspondiente y envíen su aprobación u observaciones, de manera que prosiga con la diagramación. En ningún caso se podrán hacer modificaciones de contenido ni incluir material adicional.

Política de detección de plagio

Cada artículo remitido a *Poiésis* será revisado a través del software iThenticate para verificar la originalidad del mismo, esto es, que no haya sido publicado anteriormente o que no atente contra los derechos de autor. Esta revisión arroja un porcentaje de índice de similitud mostrando los contenidos similares y las páginas web donde se encuentran. El reporte del iThenticate se analiza en función de verificar que los autores hayan realizado una correcta citación de las fuentes y sus respectivos autores o titulares, y así prevenir el plagio.

Ética de la revista

El Comité editorial es el encargado de revisar todos los artículos, en virtud de que los procesos evaluativos velen por la calidad académica de la revista.

El Director-editor y el Comité editorial tendrán la libertad para emitir su opinión sobre la viabilidad de publicación del artículo. Las decisiones editoriales se informarán a los autores de manera oportuna.

Se consideran motivos de rechazo: el plagio, la adulteración, discurrir o falsificar datos del contenido y del autor, artículos que no sean inéditos y originales, artículos que hayan sido publicados en otro idioma, la presencia de autores fantasma o invitados que realmente no contribuyeron al estudio o al manuscrito, así como la omisión de un autor que haya contribuido al estudio y no haya sido listado en las notas de autor. En caso de duda o disputa de autoría y coautoría se suspenderá el proceso de edición y la publicación del texto hasta que sea resuelto. El articulista se comprometerá a respetar las leyes nacionales e internacionales de Derechos de Autor y de Protección a menores. De igual manera, el manuscrito no debe contener material abusivo, difamatorio, injurioso, obsceno, fraudulento o ilegal.

Bajo ninguna circunstancia la dirección de la revista solicitará al o a los autores la citación de la misma ni publicará artículos con conflicto de intereses.

Si una vez publicado el artículo: (1) el autor descubre posibles errores de fondo que vulneren la calidad o científicidad de su texto, podrá requerir el retiro o corrección del mismo. (2) Si un tercero detecta el error, es obligación del autor retractarse y se procederá al retiro o corrección pública.

La revista Poiésis es de libre acceso y no cobra a los autores por el proceso editorial ni por la publicación; estos costos son asumidos por la Institución.

Toda reclamación se recibirá por escrito mediante correo electrónico a poiesis@amigo.edu.co

Las contribuciones deben enviarse al siguiente correo electrónico: poiesis@amigo.edu.co o a través de los envíos en línea de la revista: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/user/register>

La contribución debe enviarse mediante:

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis>

poiesis@amigo.edu.co

Universidad Católica Luis Amigó

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Transversal 51A N° 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66

www.ucatolicaluismigo.edu.co