

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

**EN LA PSICOLOGÍA DE HOY**



CLÍNICA, EDUCACIÓN Y CIUDAD





# EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

# EN LA PSICOLOGÍA DE HOY



CLÍNICA, EDUCACIÓN Y CIUDAD



## Compiladores

Marcela Rosero Pérez  
Edward Javier Ordóñez

## Autores

María Antonieta Ríos Potes, Joan Manuel Torres Campuzano, Natalia Barberena Borja, María del Carmen Martínez Cardona, Evelyn Tatiana Cucuyame Jaramillo, Abraham Heriberto Mora Jiménez, Marco Alexis Salcedo, Lucely Obando, Sandra Paulina Arias Aguirre, Danilo Ortíz Londoño, René Solano Macías, Angie Julieth Molina, Edward Javier Ordóñez y Marcela Rosero Pérez



EDITORIAL

2018

Experiencias significativas en la psicología de hoy. Clínica, educación y ciudad / Marcela Rosero Pérez [y otros]. -- Editor Edward Javier Ordóñez. -- Cali : Universidad Santiago De Cali, 2018.

185 páginas ; 17 X 24 cm.

Incluye índice de contenido.

1. Educación 2. Aprendizaje escolar 3. Sociedad 4. Identidad colectiva 5. Psicopedagogía. I. Rosero Pérez, Marcela, autora.

II. Ordóñez, Edward Javier, editor.

370.15 cd 22 ed.

A1616445

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



### **Experiencias significativas en la psicología de hoy. Clínica, educación y ciudad.**

© Universidad Santiago de Cali.

© Autores: María Antonieta Ríos Potes, Joan Manuel Torres Campuzano, Natalia Barberena Borja, María del Carmen Martínez Cardona, Evelyn Tatiana Cucuyame Jaramillo, Abraham Heriberto Mora Jiménez, Marco Alexis Salcedo, Lucely Obando, Sandra Paulina Arias Aguirre, Danilo Ortiz Londoño, René Solano Macías, Angie Julieth Molina, Edward Javier Ordóñez, Marcela Rosero Pérez.

1a. Edición 100 ejemplares

Cali, Colombia - 2018

**ISBN:** 978-958-5522-33-6

**ISBN (Libro digital):** 978-958-5522-34-3

#### **Fondo Editorial**

##### **University Press Team**

Carlos Andrés Pérez Galindo

##### **Rector**

Rosa del Pilar Cogua Romero

##### **Directora General de Investigaciones**

Edward Javier Ordóñez

##### **Editor en Jefe**

#### **Comité Editorial**

Rosa del Pilar Cogua Romero

Mónica Chávez Vivas

Edward Javier Ordóñez

Luisa María Nieto Ramírez

Sergio Molina Hincapié

Saúl Rick Fernández Hurtado

Sergio Antonio Mora Moreno

Francisco David Moya Chaves

#### **Proceso de arbitraje doble ciego:**

"Double blind" peer-review

#### **Recepción/Submission:**

Octubre (October) de 2017

#### **Evaluación de contenidos/Peer-review outcome:**

Febrero (February) de 2018

#### **Correcciones de autor/Improved version submission:**

Mayo (May) de 2018

#### **Aprobación/Acceptance:**

Agosto (August) de 2018

#### **Diseño y diagramación**

Juan Diego Tovar Cardenas

juantovar943@gmail.com

Cel. 301 439 7925

#### **Impresión**

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel. 333 2742

#### **Distribución y Comercialización**

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: 518 3000, Ext. 323 - 324 - 414

#### **Sugerencias y comentarios al autor:**

marcelarocero@usc.edu.co

javier.ordonez00@usc.edu.co



---

# CONTENIDO

**Presentación** ..... 11

**Capítulo 1**

**TERAPIA RACIONAL EMOTIVA CONDUCTUAL: UNA REVISIÓN  
TEÓRICA DEL ENFOQUE DE ALBERT ELLIS** ..... 15

*María Antonieta Ríos Potes*

**Capítulo 2**

**CORRELACIÓN ENTRE SÍNDROME DE BURNOUT Y RELACIÓN  
TERAPÉUTICA EN PROFESIONALES DE AYUDA** ..... 35

*Joan Manuel Torres Campuzano*

**Capítulo 3**

**CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA EN MUJERES VÍCTIMAS  
DE VIOLENCIA POR SU PAREJA** ..... 55

*Evelyn Tatiana Cucuyame Jaramillo*

*María del Carmen Martínez Cardona*

*Marcela Rosero Pérez*

*Natalia Barberena Borja*

**Capítulo 4**

**¿CIUDADES ENFERMAS O CIUDADES QUE ENFERMAN?** ..... 69

*Abraham Heriberto Mora Jiménez*

**Capítulo 5**

**LA IDENTIDAD SOCIAL EN LA CIUDAD GLOBAL** ..... 87

*Marco Alexis Salcedo Serna*

*Lucely Obando Cabezas*

*Edward Javier Ordóñez*

---

Capítulo 6  
**EL IMPACTO DEL FACTOR NEUROPSICOLÓGICO DE REGULACIÓN Y CONTROL EN LA ACTIVIDAD DEL APRENDIZAJE ESCOLAR.....** 105  
*Sandra Paulina Arias Aguirre*

Capítulo 7  
**RELACIONES DE PODER EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE CALI-COLOMBIA .....** 123  
*Danilo Ortíz Londoño*

Capítulo 8  
**CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE CALI.....** 137  
*René Solano Macías*

Capítulo 9  
**PERCEPCIÓN DE LADISCAPACIDAD EN LA SOCIEDAD .....** 161  
*Angie Julieth Molina Zamora*  
*María del Carmen Martínez Cardona*  
*Natalia Barberena Borja*

**ACERCA DE LOS AUTORES.....** 183

**PARES EVALUADORES USC .....** 189

---

# ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> <i>Rango de edad de mujeres víctimas de violencia de pareja.....</i>	<b>59</b>
<b>Tabla 2</b> <i>Nivel educativo de mujeres víctimas de violencia de pareja.....</i>	<b>60</b>
<b>Tabla 3</b> <i>Estado civil de mujeres víctimas de violencia de pareja.....</i>	<b>61</b>
<b>Tabla 4</b> <i>Puntajes de la Escala de Inteligencia Wechsler Wisc IV. Cálculo de puntuaciones índice.....</i>	<b>109</b>
<b>Tabla 5</b> <i>Perfil de Puntuaciones compuestas .....</i>	<b>109</b>
<b>Tabla 6</b> <i>Funciones cognoscitivas y habilidades escolares ENI.....</i>	<b>110</b>
<b>Tabla 7</b> <i>Funciones, síntomas, factores neuropsicológicos y estructuras.....</i>	<b>113</b>

---



---

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> <i>Distribución de la edad de los 28 estudiantes encuestados</i> .....	127
<b>Figura 2</b> <i>Gráfico de frecuencias para el género</i> .....	128
<b>Figura 3</b> <i>Gráfico de frecuencias para la universidad de los encuestados</i> .....	128
<b>Figura 4</b> <i>Distribución de frecuencias del tipo de contrato de los docentes</i> .....	129
<b>Figura 5</b> <i>Distribución de frecuencias del tiempo de vinculación de los docentes</i> .....	129
<b>Figura 6</b> <i>Distribución de frecuencias del tiempo de experiencia de los docentes</i> .....	130

---



## PRESENTACIÓN

La humanidad a lo largo de su historia ha atravesado una serie de cambios que se reflejan en la dinámica e interacción social. Un ejemplo de ello es la definición de los roles en los entornos familiares, la salud, la tecnología, la religión y las finanzas, entre otros. Muchos son percibidos como problemas, otros como una oportunidad para la adquisición, ampliación y perfeccionamiento del conocimiento. Este último tiene diferentes fuentes. No solo se adquiere a través de la lectura de libros ni de la escucha presencial a un docente en el aula de clase, sino también por medio de una interacción en la comunidad o en el entorno a través de un proceso investigativo.

La investigación es una forma mediante la cual los seres humanos dan respuesta a sus inquietudes. Analizan el acontecimiento, lo comparan, lo comprenden y, por último, aprenden algo nuevo: esto es un hallazgo fundamental para la sociedad. Se puede decir que la investigación es una parte inherente a la sociedad porque se constituye en una fuente de aprendizaje constante y de adquisición del conocimiento de forma continua. Al tiempo, ella emerge como un estímulo para la creación de una actividad intelectual porque permite desarrollar la capacidad de encontrar solución a diferentes situaciones.

La importancia de desarrollar investigación en el área universitaria es resaltada por algunos autores. Vélez y Dávila (1984), por ejemplo, en el escrito *De la Investigación Universitaria en Colombia*, señalan que la investigación y la docencia deben conformar una unidad de acción para el investigador, ya que es ésta la mejor manera de aportar al estudiante contenidos que eleven el nivel académico. Tal unidad permite al profesor reflexionar sobre sus inquietudes intelectuales y científicas en la medida que pregunta y se comunica al auditorio.

Es así como desde el programa de Psicología de la Universidad Santiago de Cali presenta una serie de textos que llevan las experiencias tejidas por sus docentes y estudiantes. En ellas se evidencia el compromiso social, a través de la investigación, para generar cambios positivos en la sociedad.

El primer tema presente en esta edición será el desarrollado por María Antonieta Ríos Potes, del área de Psicología, quien trabajó los elementos teóricos que permitieron el surgimiento de la propuesta del Doctor Albert Ellis de la Terapia Racional Conductual y describe su importancia de utilizar este diseño teniendo en cuenta las etapas y la descripción de las mismas a través de resúmenes concretos que conduce a una fácil interpretación de dicha teoría.

Seguidamente, Joan Manuel Torres Campuzano, del área de Psicología, establece una relación entre el Síndrome de Burnout y los profesionales de la salud que laboran en el área asistencial, donde recalca la importancia de cuidar a ese trabajador y qué elementos se deben tener en cuenta para evitar la sobrecarga laboral y como, desde la formación de los futuros profesionales en la academia, evitar padecer las consecuencias de este síndrome.

También, Evelyn Tatiana Cucuyame Jaramillo, María del Carmen Martínez Cardona, Marcela Rosero Pérez y Natalia Barbenera Borja, realizan una caracterización sociodemográfica de las mujeres víctimas de violencia por su pareja, indicando que esta es una problemática de índole social donde se ven involucrados elementos educativos, morales, históricos y de autopercepción que deben ser trabajados desde la formación de los hogares para cortar el ciclo de agresión y evitar su replicación.

Abraham Mora plantea una reflexión que gira alrededor de la ciudad como un organismo que se enferma y a su vez un organismo que enferma a sus habitantes. La relación ciudad y habitantes es una cuestión que se ha de considerar para pensar la salud mental como un fenómeno más amplio, en cuanto que integra varias categorías, entre ellas: el medio ambiente, la organización administrativa de la ciudad, la infraestructura, medios de participación ciudadana, salud pública entre otras.

Marco Alexis Salcedo, Lucely Obando y Edward Javier Ordóñez, por su parte, indagan por las categorías identitarias como raza, género y clase social dado que ellas ya no poseen en la actualidad la relevancia social que tuvieron en su momento en las ciudades cosmopolitas de inicio de la era moderna. Lo étnico es un referente fundamental en las llamadas ciudades globales. ¿Qué papel cumple la identidad étnica en la ciudad global? ¿Por qué? ¿Qué implicaciones trae este referente de la identidad individual y colectiva para las formas de organización social y política que han emergido o que aún se esperan surjan en un futuro? Estas son las preguntas que se intentarán responder en esta presentación.

Sandra Paulina Arias Aguirre realiza una valoración y una intervención neuropsicológica a un menor de 8 años de edad con problemas de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura. Para ello, se hizo valoración pre y pos y se aplicó un programa de intervención. En la valoración pre se encontró debilidad en el mecanismo de regulación y control (factor primario) que afecta toda la actividad de aprendizaje del niño. En la intervención se logró regular la conducta del menor por medio del lenguaje externo, lo que posibilitó la organización de su sistema ejecutivo, base de estructuración de cualquier actividad humana; su función cognitiva en general mejoró e impactó positivamente en las dificultades específicas que presentaba.

Danilo Ortíz Londoño establece las representaciones sociales de las relaciones de poder profesor–estudiante en un grupo de 28 profesores y 28 estudiantes de cinco universidades de la ciudad de Cali, en donde encontró que tanto estudiantes como profesores perciben el aula como un espacio enmarcado en relaciones de poder que trascienden la misma. Además, que tanto profesores como estudiantes, hablan de dichas relaciones cuando son ejercidas por los profesores como algo cotidiano, pero solo los estudiantes hablan de sus propias relaciones de influencia y el efecto que ejercen en la conducta del profesor. Para los profesores el poder de los estudiantes pareciera un tema tabú del cual no se debe hablar. Sin embargo, desde el discurso de los estudiantes, parece que los profesores si reaccionan ante sus actos de control.

Rene Solano Macías realizó una investigación de los procesos y las construcciones de subjetividad que hacen los jóvenes universitarios sobre sí mismos y sobre el contexto universitario a partir del relato de sus experiencias. El enfoque fue Cualitativo de tipo Histórico-Cultural, a partir del análisis de entrevistas individuales a estudiantes de varias universidades públicas y privadas de la ciudad de Cali. Los hallazgos muestran como las elaboraciones de sentido subjetivo individual y social de los universitarios, permean y dotan de significaciones, enfoques de desarrollo o limitaciones a las prácticas y alcances de la formación. Así, el estudio ofrece acceso a una realidad cultural que fortalece o limita la pertinencia y los alcances de la Educación Superior. Estos elementos deberían considerarse para pensar la planeación y calidad de los procesos formativos.

Finalmente, Angie Julieth Molina Zamora, María del Carmen Martínez Cardona y Natalia Barberena Borja, asumen que la discapacidad es un tema relevante hoy en día en nuestra sociedad en la que se encuentran todavía barreras discriminatorias que afectan la forma en cómo se relacionan las personas con discapacidad con los demás individuos en la sociedad. Existe una relación directa entre una condición de salud, factores personales y sociales, con una connotación importante como la significación del individuo con su realidad de discapacidad. Así, el propósito de este artículo es permitir dar una mirada desde un recorrido histórico, iniciando desde la época primitiva hasta llegar al siglo XX, incluyendo también una mirada desde el enfoque biopsicosocial y desde el mismo individuo discapacitado sobre la percepción de la discapacidad en la sociedad, teniendo presente el modelo teórico humanista.

## CAPÍTULO 1

# TERAPIA RACIONAL EMOTIVA CONDUCTUAL: UNA REVISIÓN TEÓRICA DEL ENFOQUE DE ALBERT ELLIS<sup>1</sup>

*María Antonieta Ríos Potes*

### INTRODUCCIÓN

La psicología tiene sus orígenes en la filosofía; con Wundt (1832-1920), además de independizarse, se convirtió en una disciplina científica; él consideró que se debía acudir a un método riguroso para estudiar la mente con objetividad. “La preocupación central de Wundt en ese momento se centraba en encontrar métodos para descubrir las leyes naturales que rigen la mente humana” (Morris, 1992, p. 3). Su propuesta se ubica dentro de las teorías llamadas mentalistas, a las que pertenecen el estructuralismo (Wundt, 1874; Titchener, 1896), el funcionalismo (James, 1890). Cabe destacar que posteriormente el conductismo (Watson, 1930) refuta los enfoques mencionados. Así mismo, se desarrollaron consecutivamente otras corrientes psicológicas: la psicoanalítica (Freud, 1997); la humanista (Maslow, 1973); la cognitivista (Neisser, 1967), la sistémica (Wiener, 1958), (Bertalanffy, 1968), (Watzlawick, 1983) cada una con sus con-

---

<sup>1</sup> El presente artículo se obtuvo de un Manual que la misma autora realizó con el propósito de dar a conocer a los estudiantes de práctica formativa de grado octavo, noveno y décimo semestre del programa de Psicología de la Universidad Santiago de Cali, con el propósito de lograr el empoderamiento de la teoría que garantice la aplicabilidad con eficacia y eficiencia.

ceptos definidos, sus formas de intervención y sus modos de proceder, no obstante, todas apuntan a un mismo objetivo, el bienestar del ser humano.

El modelo psicoterapéutico de Ellis nace del recorrido que hizo por los diferentes enfoques de acuerdo con los resultados obtenidos; en un principio actúa bajo una perspectiva psicoanalítica, es decir, busca la génesis del comportamiento del hombre oculta en el inconsciente (Morris, 1992). Posteriormente, intenta con algunos postulados neofreudianos como la psicología individual de (Adler, 1930), (Horney, 1950), y (Fromm, 1966), cada uno de ellos, con sus fundamentos teóricos, sin embargo, todos coinciden en que el desarrollo del ser humano es un proceso que se da durante toda la vida y, sus orígenes, están en las relaciones interpersonales y socioculturales. Pasa por la teoría del aprendizaje conductista (Skinner, 1951), que se orienta en el aprendizaje de respuestas emocionales o psicológicas involuntarias y, por último, con (Bruner, 1995), la teoría cognitiva (Cloninger, 2003), que estudia las representaciones mentales, como factor que explica el comportamiento del ser humano.

El psicoanálisis interpersonal de Karen Horney (1937), aporta para el desarrollo de la teoría de Ellis, el concepto "la tiranía de los deberías" como principal perturbador de la emoción; de Alfred Adler (1930), quien hace referencia a la devaluación que realiza el hombre de sí mismo. Erich Fromm (1966), consideraba a las personas como seres esencialmente sociales, por lo tanto, su desarrollo debe ser percibido por su influencia y por sus interacciones; Harry Stack Sullivan (1959), aborda con interrogantes directos, y precisos con el propósito de conocer el significado que da el paciente a las palabras que utiliza en el entorno y la interacción donde estas surgen permitiendo apreciar la coyuntura.

En cuanto a los principios filosóficos circunscritos en la Terapia Racional Emotiva (TREC) como, "No son las cosas las que turban a los hombres, sino la opinión que de ellas forman" (Epicteto p.76 IX), no son propios de Ellis; fueron formulados por filósofos estoicos romanos entre los que se pueden mencionar, Zenón de Citium (333-262 a. C.), Séneca y Marco Aurelio (121-180 d. C.), de quienes no se encuentran escritos, sino que se conocieron por Epicteto (50-138 d. C.) a través del *Enchiridion* o Manual. De Rusell, (1952) y Koszybs-

ki (1951), retoma la influencia del lenguaje tanto en el pensamiento como en el comportamiento, en la forma como se entiende el mundo y en cómo se utiliza. De Espinoza (1632-1677), agrega el postulado donde defiende que la acción y el pensamiento correctos dependían de control que la razón ejerce sobre las emociones corporales (Leahey, 2009).

La búsqueda del comienzo de la Terapia Racional Emotiva Conductual, facilitó vislumbrar los criterios que llevaron a Ellis a crear su propio modelo psicoterapéutico después de haber practicado no sólo el psicoanálisis freudiano, sino también el neofreudiano, la teoría conductista y el cognitivism, así como los postulados básicos que adquiere de los enfoques mencionados. El conocimiento del origen y los precursores más representativos, permite apropiarse del modelo referenciado a partir de su discurso y demarcar un plan de intervención.

El lector se encontrará con los fundamentos teóricos de los autores neofreudianos, los conductistas, los cognitivistas y los filósofos que contribuyeron para que Ellis consolidara su teoría; posteriormente hallará una descripción detallada del modelo terapéutico del autor.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

La fundamentación teórica es un conjunto de constructos que permiten apropiarse de conceptos y sugieren el derrotero de la práctica profesional que se propone en un enfoque determinado (Tamayo, 2009). La psicología ha generado diversas orientaciones con sus premisas básicas "lógicamente articuladas que tiene como fin la explicación y predicción" (Pardinas, 1969, pg. 39) de los fenómenos psicológicos, no obstante, todas, persiguen un mismo objetivo, el bienestar del ser humano. La multiplicidad de perspectivas teóricas y el paso por algunas de ellas condujeron a Ellis a explorar, compilar, integrar y poner en práctica durante su quehacer como psicoterapeuta los métodos y procedimientos de los distintos paradigmas. Esta comprensión y uso de la información (Tamayo, 2009) le sirvió como base para plantear su propia teoría, sin embargo, muchos de los constructos que la constituyen no son nuevos ni propios de él.

Ellis, inició como psicoterapeuta bajo los lineamientos psicoanalíticos, igual que algunos de sus colegas, quienes, al no estar de acuerdo con las premisas y técnicas de intervención formuladas por Freud se separaron para proponer las propias, y de ellas es que Ellis obtiene algunos supuestos para consolidar la suya. Se darán a conocer las más representativas con el propósito de vislumbrar un mayor conocimiento que permita comprender el modelo psicoterapéutico y empoderarse de él, se mencionarán los autores más representativos neopsicoanalíticos, humanistas, conductistas y algunos postulados que influyeron en la construcción de la TREC. Sin embargo, primero se hará una breve descripción de las influencias de los filósofos estoicos como Zenón de Citio (fundador del estoicismo), Crisipo, Epicteto, Séneca, Cicerón, Marco Aurelio, y otros filósofos como Spinoza, Russell y Korsbisky.

El Estoicismo consideraba que, "todo lo que nos ocurre en la vida está predeterminado" (Leahey, 2009, p. 67), no obstante, el ser humano puede dominar la mente, y si las adversidades originan infelicidad, es su culpa, sin embargo, él posee la capacidad de cambiar su pensamiento (Leahey, 2009). Según la TREC, el ser humano tiene la capacidad de autocontrolar y cambiar sus ideas irracionales, por unas más racionales, aunque presente dificultades en muchos aspectos de su vida. "El autocontrol, evita al individuo ser gobernado por los sentimientos dañinos y las pasiones, porque son excesivas, poco racionales e impulsivas, además van en contra de la naturaleza racional del ser humano" (Brun, 1997). Una frase importante de Epicteto que aporta a la teoría de Ellis es: "No son las cosas las que turban a los hombres, sino la opinión que de ellas forman" (Epicteto, p.76 IX). Como se ha venido afirmando, dependiendo del pensamiento que tengan las personas acerca de los estímulos activadores bien sean internos o externos, así mismo, le perturbará o se auto-aceptará.

Ellis le da relevancia al filósofo Spinoza, porque afirma las "cosas" no cambian, ni son buenas ni malas, esto depende de la mirada del ser humano y la representación que dé a cada una de ellas; su forma de pensar y las nociones que el individuo forma al comparar unas con otras, por lo tanto, estas "cosas" pueden ser buenas malas o indiferentes. Rodríguez, 1997).

Cabe anotar que (Russell, 2003) y (Korzybski, 1951) dentro de sus aportes conceptuales, el más relevante para la teoría de Albert Ellis, es la importancia que le dan estos autores al lenguaje no solo en la forma cómo se entiende el mundo, sino también en cómo se utiliza; y la influencia del lenguaje tanto en el pensamiento como en el comportamiento de los individuos. Los seres humanos están restringidos en su discernimiento por la estructura de su sistema nervioso y la estructura de su lengua. Por esta razón, en ocasiones las percepciones y el lenguaje suelen confundirlo, puesto que, lo que está pasando en realidad no concuerda con su entendimiento sobre lo que sucede. Consideraban que, si las prácticas lingüísticas eran distorsionadas e inmaduras, así mismo sería el comportamiento, razón por la cual sugirieron programas para modificar la forma de pensar de los sujetos y la manera en la que los humanos interactúan con el mundo.

Es muy clara la relación entre las ideas de Ellis y la de los autores mencionados, pues es eso lo que pretende la TREC en su práctica, que los pacientes modifiquen sus auto-verbalizaciones para obtener pensamientos adecuados, con ideas racionales para que la consecuencia sea acorde a ellos, es decir, piensen, actúen y sientan de forma que le permita la auto-aceptación.

A continuación, se hará la reseña de los postulados neo-freudianos. (Horney, 1959), propone que cuando los niños son tratados por sus padres y otros significativos, con indiferencia, no les ofrecen afecto o les proporcionan castigos, experimentan conflicto básico; al no poder manifestar sus emociones por ser dependientes de los mismos, generan la hostilidad básica e intentarán resolver sus conflictos, para ello, puede hacer tres movimientos, uno, hacia la gente, muestra una marcada necesidad de afecto y aprobación, y una especial necesidad de un "compañero", es decir, un amigo, un amante, un esposo o esposa que lleve todo a cabo lo que él espera de la vida (Horney, 1959, p. 49).

Ellis, consideró válida esta premisa, no obstante, la articuló desde su experiencia y la llama idea irracional; "La idea de que es una necesidad extrema para el ser humano adulto el de ser amado y aprobado por prácticamente cada persona significativa de su comunidad" (Ellis, 1977, p. 10). "La idea de que se debe depender de los demás y que se necesita a alguien más fuerte en quien confiar" (Ellis, 1977, p.

76). Otro postulado de la autora es: "Trata, automáticamente de vivir de acuerdo a lo que otros esperan de él" (Horney, 1959, p. 50) es claro que, para la TREC este también provoca perturbaciones emocionales, por lo tanto, se convierte en otra idea irracional, "La idea de que uno deberá sentirse muy preocupado por los problemas y las perturbaciones de los demás" (Ellis, 1977, p. 79).

Un segundo movimiento es en "contra de la gente", mientras que en el movimiento anterior el individuo quiere (Horney, 1950) agradar a las otras personas, en este, considera que vive en un mundo malvado y que los demás son enemigos. Para la TREC, sería una idea irracional donde se cree "que cierta clase de gente es vil, malvada e infame y que deben ser seriamente culpabilizados y castigados por su maldad" (Ellis, 1977, p. 64). Otra premisa importante a rescatar del psicoanálisis interpersonal es la "tiranía del deber ser" (Horney, 1950, p. 65), éstas, son "demandas o expectativas irreales de uno mismo" (Dicaprio, 1989, p. 272). A esto la TREC le llama, procesos primarios irracionales, «exijo», «tiene que», «deberías», «tengo que» (Ellis y Grieger, 1990, p. 81), que se derivan de las ideas exigentes, y los "tremendismos", "no soportantitis" y la "condena", procesos irracionales secundarios (Ellis y Dryden, 1989, p. 26); al parecer forman las creencias irracionales que acarrear las alteraciones emocionales en las personas.

De la propuesta de (Adler, s.f.), la TREC rescató las influencias externas que enseñan al niño desde pequeños sistemas de creencias, y "la forma en que interpretamos estas influencias sientan las bases para la construcción creativa de nuestra actitud frente a la vida" (Schultz y Schultz, 2010). Esto confluye a un estilo de vida único (Adler, 1984).

La conexión [entre madre e hijo] es tan íntima y de tanta envergadura que, años después, no podremos decir que una característica sea resultado de la herencia. La madre ha adaptado, adiestrado, educado y reconstruido, una y otra vez, toda tendencia que hayamos heredado. Su habilidad, o la falta de ésta, influirá en la personalidad entera del niño (Adler, citado en Grey, 1998, p. 71).

Al respecto (Ellis, 1977, p. 59), refiere "en la sociedad existe la familia y otras instituciones que, directa o indirectamente, nos adoctrinan de tal forma que llegamos a creer en cantidad de ideas supersticio-

sas o sin sentido". Sin embargo, las experiencias vividas en la niñez también aportan creencias propias, pero en la gran mayoría estarán atravesadas por lo que aprendió de la sociedad (Ellis y Grieger, 2003).

"Otro resultado patente de la vida común lo encontramos en el lenguaje, maravilla que distingue al hombre de todos los demás seres vivientes" (Adler, 1984, p. 37). Ello demuestra que tiene su origen en la vida social del hombre. Para la TREC "el lenguaje es una particularidad que solo posee el ser humano, es complejo, dado que, puede producir símbolos que lo acompañan" (Cassier, 1953; Whorf, 1956, citados por Ellis, 1977 p. 20), mientras que el de los animales es rudimentario. Las expresiones lingüísticas que el individuo se dice a sí mismo, reflejan el legado social, es decir, el sistema de creencias, que dejan los agentes socializantes y que en muchas oportunidades son generadoras de perturbación.

Continuando con Fromm (1966), para Ellis uno de los postulados significativos que incluyó en la TREC, es que aquel consideraba a las personas como seres esencialmente socioculturales, por lo tanto, su desarrollo debe ser percibido por su influencia y por sus interacciones. Este autor, considera la familia y la sociedad parte fundamental en la formación del carácter, entendida como "los modos específicos de la relación de la persona con el mundo exterior" (Fromm, 1953, p. 67).

El carácter del niño es moldeado por el carácter de sus padres, en respuesta al cual se desarrolla. Los padres y los métodos de disciplina son determinados, a su vez por la estructura social de su cultura. La familia término medio es la "agencia psíquica" de la sociedad y al adaptarse el niño a su familia adquiere el carácter que después le adapta a las tareas que debe ejecutar en la vida social (Fromm, 1953 p, 69).

Para la TREC es fundamental la influencia que ejerce la familia desde la perspectiva relacional y comunicativa, pues, es ella quien instaura un sistema de creencias racionales e irracionales en los niños y este puede tener repercusiones en su desarrollo a corto, mediano y largo plazo; también influye en la forma como interactúan con el medio (Yankura y Windy, 1999).

Se puede rescatar también que Fromm postula que "si el hombre fuere tan solo un ente intelectual despojado de carne y hueso, alcanzaría su meta por medio de un sistema intelectual comprensivo. Pero como es un ente dotado tanto de cuerpo como mente, tiene que reaccionar a la dicotomía de su existencia no solamente pensando, sino también en el proceso de la vida, en sus sentimientos y acciones (Fromm, 1953, p. 56).

Es evidente que Fromm no fragmenta al ser humano, lo considera un ser holístico, de la misma manera (Ellis y Grieger, 1990) afirman que el hombre cuando piensa, siente y hace, de la misma forma cuando hace, siente y piensa, así sucesivamente, es decir que, no se pueden distanciar como si el ser humano se pudiera dividir, por esta razón se debe analizar e intervenir en todas y cada una de sus dimensiones.

Ahora se conocerán las aportaciones de Sullivan (1959), analista interpersonal, quien, postula igual que los autores mencionados, que el ser humano se desarrolla en un contexto social, y si se enfermase habría que considerar sus interacciones, "no es el estudio imposible de un individuo que sufre un trastorno mental; es el estudio de relaciones interpersonales trastornadas más o menos claramente en una persona en particular" (Sullivan, 1964, p. 269). Él indaga con interrogantes directos y precisos con el propósito de conocer el significado que da el paciente a las palabras que utiliza en el entorno e interacción donde estas surgen permitiendo apreciar la coyuntura, aspecto trascendental para Ellis (1977), por un lado, consideró que la psicoterapia activa proporcionaba mejores resultados y por otro, otorgó valor a la palabra.

En cuanto a la teoría humanista (Rogers, 1977), afirma que las personas, pueden elegir esbozos de sentimientos, acciones y pensamientos; por consiguiente, puede autodestruirse o autoayudarse, por eso "la reacción inicial del cliente es el descubrimiento de que es responsable de sí mismo" (p. 74). Así como sucede con los pacientes de la TREC, que descubren que con las ideas racionales e irracionales que a menudo se repiten les ayuda a tener una visión errada o positiva, tanto de su entorno como de sí mismos, para finalmente perturbarse o autoaceptarse. En la terapia conductista, se apoya entre otros, de Skinner (1979), y su "método del condicionamiento operante, para

animar a los clientes a tomar la responsabilidad de ser su propio agente de cambio primario" (Ellis y Grieger, 1990, p. 257), porque poseen la capacidad de cambiar sus ideas irracionales, y hacerle frente mediante la conducta. Al respecto, afirma Skinner (1951), "La conducta es intencional en el sentido de que el organismo se adapta con el fin de mantener o de recuperar su equilibrio" (p. 4).

Dentro de la teoría cognitiva, destaca la de Bruner (1995), quien refiere que el ser humano organiza la información y construye su realidad por medio de la acción, las imágenes mentales y el lenguaje (Bruner, 1995, p. 45). Para Ellis es claro que los problemas psicológicos no son el fruto de los eventos o circunstancias, sino de las frases que se repite constantemente, de acuerdo con sus experiencias y la interpretación que le da a la realidad, por lo tanto, es el responsable de su forma de pensar, sentir y actuar.

## DESCRIPCIÓN DE LA TERAPIA RACIONAL EMOTIVA

Ya consolidado el marco teórico de referencia que tuvo mayor influencia en la conformación de la Terapia Racional Emotiva Conductual, se continúa con la segunda parte que se configura como la amplia descripción de este enfoque teórico, por medio los conceptos más utilizados por la TREC. Se les ha proporcionado un orden prudente que converja en la estructuración de la personalidad. Como se mencionó, Ellis no fragmenta al ser humano, es decir, es cognitivo, emotivo y conductual a la vez. Sin embargo, se trató de llevar a cabo dicha fragmentación para efectos de describir y explicar de manera somera el proceso de desarrollo del hombre.

**Emociones:** uno de los pilares que sostienen el andamiaje conceptual de la propuesta teórica de la Terapia Racional Emotiva Conductual es el soporte de las emociones, ellas son planteadas como procesos no ajenos al pensamiento humano (Ellis, 1973). La emoción surge a través de tres procesos: a) a través de los procesos sensorio-motrices b) a través de la estimulación biofísica mediada por los tejidos del sistema nervioso autónomo, del hipotálamo y otros centros subcorticales; y c) a través de los procesos cognoscitivos o de pensamiento (Ellis, 1977 p. 41). Esto es un claro indicador de que el pensamiento no es la única forma para el control de las emocio-

nes, pues existen otras alternativas que dependen de circunstancias distintas y contextos situacionales, no obstante, el pensamiento o reflexión sería la vía más efectiva para cambiarla o controlarla.

La emoción se puede definir (Ellis, 1997 p. 40), como "una forma de conducta compleja que está totalmente relacionada con los demás procesos sensitivos y de respuesta". Al respecto la Dra. Arnold (1960) afirma que la emoción inicia cuando un evento se percibe como agradable o desagradable que conmina a alejarse o acercarse a él. Para ella, la emoción se da primero a nivel sensitivo, por lo que es automática e irreflexiva, pero cuando se compara con una experiencia previa, la apreciación se hace más larga y reflexiva a esto le llamó Ellis (1977), "**sensaciones puras**" y "**emociones mantenidas**" respectivamente.

**Sensaciones puras:** las "sensaciones puras" son para Ellis apreciaciones intuitivas, inmediatas o irreflexivas, son procesos sensitivo-motores, es decir, lo que prima es la reacción impulsiva; se carece de un proceso previo de discernimiento; no se evalúa el evento, sino que se reacciona de manera inmediata. Al hacer mención a las sensaciones puras no significan necesariamente que se carezca de una experiencia previa similar o un pensamiento que se pueda asociar con otros casos agradables o desagradables, lo que sucede es que ese pensamiento es muy reducido y se refiere al evento en sí. No obstante, si el suceso es muy fuerte puede generar una emoción mantenida.

**Emociones mantenidas:** si las emociones mantenidas, son apreciaciones reflexivas (Ellis 1977), entonces, se puede hablar del manejo y control de las mismas, puesto que toda emoción ratifica un pensamiento, y todo pensamiento conlleva a una emoción y estos a su vez conducen a una respuesta emocional. Un factor relevante es que dependen de un marco de referencia, las experiencias previas, por lo tanto, dependiendo de la evaluación y percepción del efecto que produjo en el sujeto, así mismo, dará respuestas emocionalmente acertadas o desbocadas. Por lo tanto, al estar involucrados los procesos de pensamiento, este tipo de emoción genera un aprendizaje, Sin embargo, este también está mediado por la influencia de los padres profesores, la religión y en general por toda la sociedad.

**Aprendizaje:** “El aprendizaje en la infancia influye de forma tan fuerte que puede hacer que un individuo piense de forma neurótica, o ilógica, pero no es una influencia funesta o irreversible” (Ellis, 1977, p. 86). Para la TREC, los niños desde sus primeros años de vida, aprenden el **sistema de creencias** que las instituciones sociales, en especial la familia, les inculca, no solo de manera verbal, sino con el ejemplo, dado que, viven y actúan de acuerdo con él. Este, está compuesto por un sin número de ideas tanto racionales como irracionales. No obstante, cuando crecen tiene la posibilidad de continuar creyendo o no, lo que les enseñaron. Si interiorizaron ideas irracionales, es de esperar que los resultados, sean la génesis de las perturbaciones emocionales, pero, si evalúan de manera consciente y no aceptan dichas ideas, si no que se formulan ideas racionales difícilmente se sentirán afectados por las opiniones de los demás y solo se centrará en lo que él mismo desea lograr en la vida.

**Sistemas de creencias:** el sistema de creencias propuesto por Ellis (1977), incluye todo el contenido del sistema cognitivo como el pensamiento, recuerdos, imágenes, actitudes, atribuciones, normas, esquemas, filosofía de vida, **ideas racionales e irracionales** y supuestos; estos pocas veces son evaluados o cuestionados de forma sensata; pueden ser aceptados como valores “buenos” o “malos”, y son defendidos de manera radical. Depende también de las experiencias tanto pasadas como las recientes. El hombre posee un repertorio de comportamientos que, en muchos casos, están totalmente mediatizados y atravesados por el mencionado sistema. Desde muy temprana edad, va acumulando aprendizajes que dependen del imaginario colectivo, como es de esperarse, infunde valores, formas de pensar y de actuar en el niño, en otras palabras, lo **adoctrina**.

**Ideas irracionales:** son el resultado de las actitudes absolutistas, catastróficas y generalizadas, que predispone al trastorno o **perturbación emocional**. No obstante, para que un individuo se perturbe emocionalmente tuvo que haber interiorizado frases que a menudo le originaron emociones, pensamientos o sentimientos autodestructivos. Se adquiere tales ideas a lo largo de la vida porque los padres y otras personas significativas son los que las incorporan por medio de un sistema de creencias erróneo y por el adoctrinamiento que se les proporciona cuando están pequeños. El individuo a me-

nudo tiene objetivos irreales y perturbaciones por la ansiedad de ser aprobada ante las personas significativas y por el afán de evitar la frustración de sus peticiones. Por esta razón, piensa de manera absolutista generando distorsiones cognitivas que derivan de los "debo" y "tengo que" siendo estas para Ellis (2000).

**Ideas racionales:** las ideas racionales son las que le permiten al ser humano alcanzar sus proyectos y objetivos, porque puede contradecir ciertas afirmaciones por medio de la experiencia, dado que, procesa cognitivamente la información y le genera pensamientos en forma de gustos, preferencias, deseos y anhelos, en vez exigencias absolutistas y dogmáticas (Ellis, 2000).

Si una persona empieza a ser racional de forma consecuente enseguida dejará de estar tan afectado por lo que los demás puedan pensar de él y empezará a preocuparse en primer lugar de lo que él quiere hacer en la vida y lo que piensa de sí mismo (Ellis, 1977, p. 85).

El fruto de este tipo de pensamiento será la **Autoaceptación**. Igual que las ideas irracionales, las racionales, pueden ser el producto del adoctrinamiento recibido desde la niñez o la evaluación que haya realizado del sistema de creencias que le proporcionaron.

**Adoctrinamiento:** (Ellis, 2004) la sociedad y la cultura, particularmente sus agentes socializantes como la familia, la iglesia, la escuela, los medios masivos de comunicación, y otros condicionantes conforman un espectro constructor de patrones de conducta que se vislumbran como adoctrinadores dinámicos. "En la sociedad existente, la familia y otras instituciones directa o indirectamente nos adoctrinan de tal forma que llegamos a creer en cantidad de cosas supersticiosas o sin sentido" (1977, p. 59). Las emociones, sentimientos y pensamientos no son ajenos a este proceso socializante. Sin embargo, lo exterior, no es el único estímulo adoctrinador, también los condicionantes internos que se manifiestan con frases que el individuo se dice así mismo, es decir, **autoverbaliza** lo autoadoctrina hasta causarle según sean sus ideas, perturbación emocional o autoaceptación.

**Autoverbalización:** es para la TREC las frases e ideas que el individuo se dice así mismo y si son inadecuadas conlleva a la **perturba-**

**ción emocional**, de lo contrario a la **autoaceptación** (p. 53). “Si la emoción mantenida se apoya, por lo general, en las autoverbalizaciones y ciertas emociones negativas originan estados desagradables y que contribuyen poco a la felicidad humana y que hacen del mundo un pobre lugar donde vivir”, entonces, el ser humano debe aprender que el pensamiento o mejor, de las emociones mantenidas, y las emociones asociadas a él, se pueden controlar analizando la manera como se expresan las palabras y las oraciones interiorizadas: esto indica, que las perturbaciones emocionales se pueden erradicar modificando la forma y el contenido de lo que se dice así mismo (Ellis, 2000).

**Perturbación emocional:** la emoción no puede existir con total autonomía, con identidad específica; es parte fundamental del complejo sensorial-motriz-cognitivo-emotivo. Cuando este conjunto sistemático se altera o pierde balance, se produce la perturbación emocional. (Ellis y Maclaren, 2004) afirman que las personas se autodestruyen de “manera cognitivo-emocional-conductista porque se alteran a sí mismas de forma interrelacionada. Las exigencias absolutistas, la manera errónea de interpretar el ambiente y las creencias falsas que ha desarrollado el ser humano sobre sí mismo hacen que viva irremediamente trastornado teniendo como resultado **consecuencias inadecuadas**; motivo por el cual Ellis sugiere, y lo que forma parte de su estilo terapéutico es totalmente sensato, extender lo racional y reducir lo irracional (Ellis, 1977).

**Consecuencias inadecuadas:** la TREC sostiene que “cuando el ser humano experimenta ciertas emociones disfuncionales o contra-productivas como sentimientos de culpa, depresión, inutilidad o rabia, están actuando y sintiendo de modo inapropiado” (p 32). Por lo tanto, las consecuencias inadecuadas son resultado del contacto con las circunstancias a través de las sensaciones puras, el advenimiento de los procesos de adoctrinamiento y la consolidación de las emociones mantenidas que obstaculizan de manera innecesaria y absurda la felicidad del hombre, y con sus metas a corto, mediano y a largo plazo. El individuo tiende a compararse con los demás y esa presión va generándole baja autoestima y ansiedad. Sin embargo, la vida del ente humano no depende de los demás, ni de superarlos en todos los frentes, pues el desenlace puede ser probablemente desventajoso para el individuo.

**Autoaceptación:** Ellis equipara la autoaceptación (Ellis, 2003) con la conceptualización realizada por Carl Rogers sobre la "aprecio positiva incondicional" (Rogers, 1994, p. 97), el sujeto debe aceptarse tal cual es, independiente de la valoración y aprobación de otros y de las metas no logradas, sin presiones, evaluaciones, ni juicios, porque según Ellis, (1977), pueden llevar tanto a una sobrevaloración como a una desvalorización por los fracasos o rechazos, lo que ocasionaría ansiedad y depresión en el sujeto si no se llevan a cabo de manera adecuada. En este caso la persona no se califica a sí mismo, sino a sus conductas, o características y de igual forma lo hace con los demás; por lo tanto, esta actitud le hará experimentar **consecuencias adecuadas** (Ellis y Grieger, 1990).

**Consecuencias adecuadas:** "Si una persona es rechazada por otra significativa, sus creencias racionales acerca de este rechazo le harán sentir consecuencias apropiadas" (Ellis y Harper 1962, p. 63), por lo tanto, no hará demandas absolutistas; sentirá, pensará y actuará de manera saludable, experimentará emociones funcionales y no tendrá sentimientos de culpa; al no compararse con nadie, no se sentirá inútil ni con baja autoestima, además lograría conseguir los objetivos y las metas propuestas.

**Personalidad:** son muchos elementos de influencia que participan en su configuración. Las creencias y el adoctrinamiento social tienen una amplia participación en la conformación de la personalidad, en la manera como se evidencia la manifestación del yo interno, de cómo se interactúa con los demás, mostrando un rasgo que identifica, que recuerda que se asocia con el ente corporal, con su denominación y el lugar que ocupa en la sociedad.

Lo que llamamos personalidad consiste en gran parte en creencias, fundamentos y actitudes; que los hombres y las mujeres tienden a actuar saludablemente cuando tienen valores basados en la razón y en la experiencia; y que cuando tienen metas y propósitos absolutistas y perfeccionistas pueden sentir trastornos emocionales (Ellis, 1977, p. 62).

Cuando las actitudes están soportadas en posturas razonables, el resultado es de equilibrio, pero existe un riesgo que consiste en trasladar ese equilibrio a un estado de ansiedad, es decir, el indi-

viduo se altera y se perturba, haciendo de sus emociones un caos, difícil de detectar para los demás. No obstante, las emociones son también susceptibles de ser controladas por las ideas, por la estructura mental sólida. Pero cuando refleja una conducta absolutista, el individuo pierde las proporciones y se le sale de las manos dicho control, las circunstancias se hacen muy difíciles para él y especialmente, para los que interactúan con él.

## **CONCLUSIÓN**

El marco conceptual descrito y revisado rodea la propuesta definida por Albert Ellis como herramienta terapéutica. Se puede evidenciar, que los postulados que sustentan la TREC, y algunos instrumentos teóricos que aportaron e influyeron en el diseño y conformación de la misma, han brindado un soporte eficaz en el tratamiento de diversos trastornos. Combinar las corrientes psicológicas, permitieron abordar al ser humano desde su componente racional, emotivo y conductual, evitando fraccionarlo, este panorama sugiere que las propuestas creadas con fines similares como los enfoques psicológicos, pueden complementarse, en lugar de desaprobarse unas a otras.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, A. (s.f.). *El carácter Neurótico*. Buenos Aires: Paidós.
- Adler, A. (1930). *Individual psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Adler, A. (1984). *Conocimiento del hombre*. España: S.L.U. Espasa Libros.
- Arnold M. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Bertalanffy, L. (1968). *Teoría general de los sistemas*. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. México: fondo de cultura Económica.
- Brun, J. (1997). *El estoicismo*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: MORATA.
- Cloninger S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México, S.A.: Person Education.
- Dicaprio, N. (1989). *Teoría de la personalidad*. México: Mac Graw Hill.
- Ellis, A. y Harper R. (1962). *Psicoterapia Racional Emotiva*. México: Herrero Hnos, sucs, S.A.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy: The rational-emotive approach*. New York: Julian Press.
- Ellis, A. (1977). *Razón y Emoción en Psicoterapia*. Nueva York: Lyle Stuart, 1962. En rústica: Nueva York: cita del press.
- Ellis, A. y Dryden W. (1989). *Práctica de la Terapia Racional Emotiva*. New York: Desclée de Brouwer, S.A.
- Ellis, A. y Dryden W. (1989). *Práctica de la Terapia Racional Emotiva*. La teoría General de la RET. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

- Ellis, A., Grieger R. (1990), *Manual de Terapia Racional Emotiva*. De un modelo lineal a uno contextual de los ABC de la RET. España: Desclée de Brouwer, S.A. vol 2.
- Ellis, A. (2000) *Usted puede ser feliz*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A.
- Ellis, A., Grieger R. (2003), *Manual de Terapia Racional Emotiva*. De un modelo lineal a uno contextual de los ABC de la RET. España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Ellis, A. (2004) *Cómo vivir con un neurótico*. Cómo se originan los trastornos emocionales. Barcelona España: ediciones belisco.
- Ellis, A. Maclaren C. (2004). La alteración psicológica y el cambio. En Ellis, A., MacLaren, C., *Las relaciones con los demás: terapia del comportamiento emotivo racional*, Barcelona, España: Oceano Ambar.
- Epicteto, (s.f.). *Manual de Epicteto*. Madrid: en la oficina de Aznar, Traducido del Frances al Español por D. Enrique Ataide y Portugal.
- Freud, S. (1997). *Introducción al psicoanálisis*. California: Alianza.
- Fromm, E. (1953). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1966). *The Heart of Man*. Fondo de Cultura Económica.
- Horney, K. (1937). *The neurotic personality of our time*. Nueva York: Norton.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The Struggle Toward Self. Realization*. New York: Norton.
- Horney, K. (1959). *Nuestros conflictos interiores*. Buenos Aires: Psique.
- James, W. (1890), *Principios de Psicología*. New York: Henry Holt and Company.
- Korzybski, Alfred. (1951). *El papel del lenguaje en los procesos perceptivos*. Nueva York: Robert R. Blake y Glen V. Ramsey.
- Leahey, T. (2009). *Historia de la psicología*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Maslow, A. (1973). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México, D. F.: Trillas.
- Morris, C. (1992). *Introducción a la psicología*. México: Prentice-Hall Inc.
- Neisser, U. (1967). *Psicología Cognoscitiva*. México: Trillas.
- Pardinas, F. (1969). *Metodología y técnica de la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Rodríguez, J. (s.f.) *El pensamiento filosófico-político de Baruch Spinoza*, en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/26759.pdf>.
- Rogers, C. (1977). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C., Barry S. y colaboradores. (1977). *Persona a persona, El problema de ser humano, una nueva tendencia en psicología*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Russell, B. (2003). *La conquista de la felicidad*. Barcelona: Enbolsillo.
- Schultz, D., Schultz, S. (2010). *Teorías de la personalidad*. México, D.F.: Cengage Learning™.
- Skinner, B. (1938). *The behavior of organisms*. Nueva York, Appleton-Century. Traducción española: *La conducta de los organismos: un análisis experimental*, Barcelona, Fontanella, 1979.
- Skinner, C. (1951). *Psicología de la educación*. México: Unión.
- Sullivan, S. H. (1959). *Conception of modern psychiatry*. Buenos Aires: Psique.
- Sullivan S. H. (1964). *La esquizofrenia como proceso humano*. México: Printed in México.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa Noriega.
- Titchener, E. (1896). *An outline of psychology*. New York: Macmillan.

Watson, J. (1930). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

Watzlawick P. (1983). *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Herber.

Wiener, N. (1958). *Cibernética y sociedad*. Buenos Aires: Sudamérica.

Wundt W. (1874). *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. Alemania: Engelmann.

Yankura J. y Dryden W. (1999). *Terapia conductual racional Emotiva*. España: Desclée de Brouwer, S.A.

## CAPÍTULO 2

# CORRELACIÓN ENTRE SÍNDROME DE BURNOUT Y RELACIÓN TERAPÉUTICA EN PROFESIONALES DE AYUDA<sup>2</sup>

*Joan Manuel Torres Campuzano*

### INTRODUCCIÓN

**A**l compararlos con otro tipo de trabajadores, los que ejercen como profesionales de la salud y la asistencia social se exponen continuamente a una serie de circunstancias que tienden a ser en exceso estresantes: la sobrecarga laboral, los turnos extendidos, la baja compensación salarial, el riesgo de contraer infecciones, los dilemas éticos, la escasez de recursos, el clima laboral inapropiado, la responsabilidad de atender el sufrimiento del otro, entre otras. Estos son proclives a desarrollar condiciones de afectación física y psicosocial como las que se engloban bajo la categoría diagnóstica de *síndrome de burnout*, el cual es definido como un síndrome constituido por tres características principales: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal; y

---

<sup>2</sup> El presente artículo compila la revisión documental de uno de los ejes temáticos centrales de la asignatura Electiva de Profundización II (Riesgos Psicosociales) ofertado en décimo semestre del programa de Psicología de la Universidad Santiago de Cali, buscando la integración de reflexiones y discusiones realizadas en el semillero de investigación en psicología humanista Rompecabezas, el cual se enmarca en la línea de investigación Sujeto y Cosmovisión del mismo programa.

se presenta en profesionales de ayuda a personas, como por ejemplo, médicos, enfermeras, psicólogos y trabajadoras sociales (Maslach y Jackson 1981).

El síndrome de burnout también ha sido definido como una respuesta extrema y desadaptativa ante el estrés laboral crónico, que se caracteriza porque el individuo desarrolla la idea de fracaso profesional, la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado y actitudes negativas hacia las personas con las que trabaja (Gil-Monte, 2007).

Así, la presente reflexión enfatizó en el modo en que dichas afecciones pudieran relacionarse o derivar de la relación terapéutica establecida entre los profesionales de la salud y sus pacientes, teniendo en cuenta además la manera en que ello podría condicionar el alcance de los objetivos terapéuticos, para explorar y describir las estrategias profilácticas y correctivas que se usan con mayor frecuencia o que convendría usar en torno a estas problemáticas.

Se consideró el grupo de afecciones psicológicas más comúnmente documentadas en la literatura especializada, a saber, las relacionadas con los signos y síntomas de estrés laboral y síndrome de burnout, dado que constituyen una de las quejas típicas del personal asistencial y de la salud, teniendo en cuenta que "algunas de estas pueden desgastar las capacidades y funciones consideradas como esencia de la personalidad" (Arrivillaga, Correa y Salazar, 2007, p. 233). Además, se expone algunos fundamentos filosóficos y teóricos que explican lo pertinente que resulta para este tipo de profesionales reflexionar en torno a la relación que establecen consigo mismos y con sus pacientes, y en menor grado, con sus colegas y demás compañeros de trabajo.

Se evaluó también el papel que juegan las instituciones educativas y de salud en torno al manejo preventivo y/o correctivo del estrés laboral y el síndrome de burnout. Asimismo, se presentan algunas razones por las cuales los psicoanalistas, los psicólogos y los psiquiatras son advertidos tempranamente en su formación para estar atentos y detectar las posibles situaciones de riesgo inherentes a la relación terapéutica, planteando, de paso, el cuestionamiento de si ocurre lo mismo entre profesionales de otras disciplinas terapéuticas, pues pareciera que aquellos que se forman en campos distintos

(fisioterapeutas, terapeutas del lenguaje, terapeutas ocupacionales, etc.) no suelen ser advertidos para gestionar tales factores de riesgo, y por tanto, tienden a no desarrollar una cultura de autocuidado psicológico individual, grupal ni gremial con el fin de evaluar y elaborar las posibles afecciones psicológicas surgidas o potenciadas por la relación terapéutica.

El documento consta de tres apartados, en los cuales se hace referencia a los riesgos laborales (psicosociales) típicos del ejercicio de carreras de la salud y la asistencia social, el papel que juega el autoconocimiento para el adecuado manejo de la relación terapéutica y un análisis de la responsabilidad y el alcance de la Academia y las instituciones de salud frente al manejo preventivo y correctivo del estrés laboral y el síndrome de burnout.

## **LOS RIESGOS PSICOSOCIALES COMUNES AL EJERCICIO DE CARRERAS DE SALUD Y ASISTENCIA SOCIAL**

Aquel que busca sanar o asistir a otros suele experimentar ciertas paradojas emocionales, e independientemente de la disciplina particular que ejerza, este tipo de trabajador ha de ser consciente de su predisposición a desarrollar probables afectaciones a causa de su ejercicio profesional y reaccionar consecuentemente para la elaboración de las mismas.

En el caso de los profesionales de la salud mental, por ejemplo, los elementos de incertidumbre vividos en su labor de atender a personas que sufren configuran un escenario que contiene riesgos con dimensiones identificables del síndrome de burnout (Olabarria y Mansilla, 2007). Del mismo modo, la calidad de vida laboral puede verse afectada por agotamiento o cansancio psicológico, inconformidades con el salario y escaso acceso a actividades de entretenimiento, ocio y descanso debido a las altas demandas laborales típicas en este tipo de carreras (Puello Vilorio Y, Quintero Ramírez N, Canova Barrios C, Camargo Mejía Y, Amaya Hernández L et al., 2014).

Por otra parte, cuando el contexto laboral no responde a las expectativas personales, es posible que comience a generarse incertidumbre y agotamiento emocional; aspectos que llevan paulatinamente

a posteriores cuadros de estrés, al surgimiento de enfermedades psicosomáticas y a una progresiva sensación de frustración (Aparicio y Marsollier, 2011).

Lo anterior cobra especial relevancia toda vez que se ha encontrado relación entre calidad de vida laboral y la salud general de los trabajadores sanitarios, independientemente de variables sociodemográficas como género, edad, estado civil, profesión, cargo o área de trabajo (Buitrago y Martínez, 2011). De igual manera es necesario tener en cuenta lo importante que es para estos trabajadores obtener satisfacción del rol que desempeñan y de las relaciones interpersonales que establecen con sus compañeros y superiores (Bormann y Abrahamson, 2014).

## **AUTOCONOCIMIENTO Y RELACIÓN TERAPÉUTICA**

Las reacciones subjetivas de los profesionales de la salud y la asistencia social, que pueden ser múltiples y variadas, funcionales o desadaptativas, no se hacen esperar, pues al igual que sus pacientes, los profesionales también son humanos; sujetos de su propio sistema de creencias, de su configuración particular de rasgos de personalidad, de su cultura y de sus propios conflictos, por tanto, sus reacciones subjetivas pueden manifestarse a través de todo lo que hacen, incluso cuando realizan actividades siguiendo lineamientos *objetivamente* definidos.

En el caso de los psicoterapeutas, por ejemplo, la ansiedad, el temor a que el consultante abandone el proceso y la falta de seguridad y confianza en sí mismo afectan la capacidad para desarrollar la relación empática y segura que es fundamental en las primeras fases de la terapia (Luborsky, 1994). Al mismo tiempo, el apego seguro del consultante permite que el terapeuta se sienta cómodo y confiado para dar apoyo y soporte y, por lo tanto, desarrollar una mejor alianza terapéutica (Arias y Navia, 2011); lo cual pone en evidencia lo fundamental que resulta establecer una relación terapéutica adecuada en todo proceso de atención en salud y asistencia social.

Para seguir ahondando en las reacciones que puede suscitar el paciente en el profesional, conviene retomar algunos conceptos básicos

de la orientación psicoterapéutica humanista, en donde resulta vital para el psicoterapeuta estar atento a la relación terapéutica. Algunos autores, basados epistemológicamente en la fenomenología, exhortan al psicoterapeuta a prestar especial atención a sus actitudes, principalmente, a su disposición a aceptar a los pacientes sin criticarles a razón de sus quejas, y a reaccionar empáticamente ante las problemáticas por las que éstos consultan, lo que sería el equivalente a *ponerse en los zapatos* de la persona atendida sin juzgarla ni dirigirla:

La función del terapeuta sería la de asumir, en la medida de lo posible, el marco de referencia interno del cliente para percibir el mundo tal como éste lo ve, para percibir al cliente tal como él mismo se ve, dejar de lado todas las percepciones según un marco de referencia externo y comunicar algo de esta comprensión empática al cliente. [...] Cada vez más, el terapeuta no-directivo juzga que la comprensión y la aceptación son efectivas, y concentra todo su esfuerzo en el logro de una comprensión profunda del mundo privado del cliente (Carl Rogers, 1977, p. 40).

No obstante, aunque la puesta en práctica de la actitud empática por parte del terapeuta sea benéfica y útil, ésta debe ejercerse con sumo cuidado, en vista de que -si es malinterpretada o malograda- tiene implícito el riesgo de devenir una situación en la que el terapeuta ya no sería capaz de distinguir claramente entre su propio marco de referencia y el de su paciente, de manera que ya no tendría lugar un proceso de comprensión empática, sino un proceso de identificación emocional, abriendo paso a una circunstancia en la que el terapeuta podría experimentar los odios, temores, angustias y demás afectos del paciente como si le fueran propios, por lo que, finalmente, paciente y profesional estarían igual de desvalidos frente a la necesidad de atención del primero; y ante semejante perspectiva ¿quién ayudaría a quién?

En consecuencia, es necesario que el terapeuta esté constantemente atento a sus propias experiencias. A este respecto, otro de los pilares filosóficos de las psicoterapias humanistas, el existencialismo, enfatiza, entre otras cosas, en la obligación de asumir la responsabilidad por la propia individualidad y por las consecuencias que tienen los propios actos sobre los demás.

El primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es, y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia. Y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres (Sartre, 2006, p. 13).

Es posible apreciar en esta sentencia de Sartre un fundamento ético, pues el principio que exige asumir la responsabilidad por los propios actos y los efectos que pueden generar estos sobre los demás, no es solamente un código de conducta o una actitud que se busca que el paciente adquiera durante la terapia, lo que exige también -o más bien- es que el propio terapeuta asuma la responsabilidad por todo lo que es y lo que surge de él mismo en el contexto de su interacción con el paciente, por cuanto sus actitudes y reacciones condicionan sin lugar a dudas su rol profesional y el cumplimiento de los objetivos terapéuticos.

Por otra parte, en el contexto de la elaboración del psicoanálisis como método terapéutico, en lo que a la captación y elaboración de la información ofrecida por el paciente en la consulta se refiere, Freud propone la práctica de una *atención parejamente flotante*, con lo cual advirtió lo riesgoso de fijarse en uno sólo, o en apenas algunos de los componentes del discurso emitido por el paciente en la sesión.

Tan pronto como uno tensa adrede su atención hasta cierto nivel, empieza también a escoger entre el material ofrecido; uno fija un fragmento con particular relieve, elimina en cambio otro, y en esa selección obedece a sus propias expectativas o inclinaciones. Pero eso, justamente, es ilícito; si en la selección uno sigue sus expectativas, corre el riesgo de no hallar nunca más de lo que ya sabe; y si se entrega a sus inclinaciones, con toda seguridad falseará la percepción posible (1912, p. 112)

Freud no sólo previno acerca del uso focalizado de la atención sobre unos pocos contenidos referidos por el paciente en la consulta; habló también sobre las implicaciones del *furor sanandi*, esto es, los efectos que conllevan la prisa y el anhelo de propiciar la cura al paciente. Así, encontró en su experiencia clínica ciertas razones para aludir a un fenómeno al que definió con el concepto de *con-*

*tránsferencia*, lo que en algunas acepciones puede entenderse como "todo aquello que por parte de la personalidad del analista puede intervenir en la cura [...], lo cual tiene como corolario la necesidad del analista de someterse él mismo a un análisis personal" (Laplanche y Pontalis, 1996, p. 84).

En este sentido, dentro del referido fenómeno contratransferencial, podrían incluirse todas las sensaciones, emociones, pensamientos, actitudes, estereotipos, prejuicios y expectativas, además de los propios complejos y resistencias del terapeuta, los cuales, de no ser manejados por este podrían interferir en el curso o la efectividad del proceso psicoterapéutico. En efecto, ya desde la primera década del siglo pasado, el mismo Freud recomienda a todos los analistas investigar continuamente sus propias dinámicas psíquicas, que bajo este enfoque se consideran primordialmente inconscientes.

Ningún psicoanalista puede ir más allá de lo que le permiten sus propios complejos y resistencias interiores. Por ello exigimos que inicie su actividad por un autoanálisis y siga profundizándolo mientras aprende, con la práctica en sus pacientes. Quien no efectúe semejante autoanálisis hará bien en renunciar, sin vacilación, a tratar a los enfermos analíticamente (Freud, 1910, citado de Laplanche y Pontalis, 1996, p. 40).

Con el tiempo, se ha considerado aplicar el concepto de *contratransferencia* más allá de los dominios del psicoanálisis y la psiquiatría. En esta vía se encuentran iniciativas como la de Michael Balint (1986), quien recomienda a todos los médicos, indistintamente de su área de especialidad, incluir sus reacciones subjetivas en el proceso diagnóstico: propuso una idea según la cual un médico debiera ir más allá de lo nosológico y lo taxonómico al momento de diagnosticar una enfermedad.

Este autor se basa en su propio concepto del médico como medio de curación, argumentando que si este se reconoce a sí mismo como la fuente de donde proviene y a través de la cual fluye el proceso de atención, entonces ha de entender que su subjetividad debiera funcionar como un factor protector y no como un factor de riesgo o iatrogénico, facilitando así el desarrollo de una intervención más funcional que implique que el profesional tenga conciencia sobre la forma en que opera su subjetividad en el proceso de atención.

Seguramente, aunque en principio tales recomendaciones pudieron ser dirigidas exclusivamente a los médicos, con el advenimiento del trabajo interdisciplinar en salud, profesionales de otros campos han debido atender el mismo llamado, como quiera que nadie que atienda a otro en un contexto terapéutico, de apoyo o asistencia social, puede juzgarse inmune al fenómeno contratransferencial ni a los empujes del *furor sanandi*.

En este punto conviene aclarar que las disciplinas terapéuticas podrían seguir distintos móviles o propósitos. De acuerdo con Joseph Rychlak (1968), al menos en el contexto de la psicología y más específicamente en el ejercicio psicoterapéutico, se encuentra en los motivos *Ético* y *Curativo* un par de derroteros que guían la investigación, la conceptualización y la praxis hacia el abordaje de problemas reales, buscando mejorar la calidad de vida de las personas y contribuir a la disminución de sus síntomas problemáticos. Pero además, este autor confiere a la teorización psicoterapéutica un tercer motivo, *el Erudito*, el cual consiste en la búsqueda del conocimiento como un fin en sí mismo. Este último pareciera ser el móvil que más aplica a ciertas psicoterapias existenciales y al mismo psicoanálisis, en donde no es que exista una renuencia manifiesta a buscar la cura, sino más bien esta se entiende como un proceso o evento concomitante a la exploración y clarificación de experiencias y a la investigación de la vida anímica inconsciente, respectivamente.

Podría ocurrir, además, que la decisión personal de seguir una carrera de salud o de asistencia social tenga implícito, en algunos casos, el deseo por el conocimiento *per se*, más que la inclinación a aplicar saberes con fines terapéuticos o de manejo clínico. Aun así, ¿cómo pretender que un profesional de la salud o la asistencia social no se vea motivado por la intención de ayudar, sanar, contener o cuidar a otros? Más allá de lo que pueda significar para cada disciplina terapéutica *sanar, contener, ayudar, asistir, cuidar*, etc. si alguien que decidió ser profesional de la salud o la asistencia social no se ve movilizado a cumplir dichos propósitos, habría de poner en duda su vocación y el acierto en su elección de carrera.

Más aún, la certeza de que los profesionales de la salud y la asistencia social no lleguen a identificarse emocionalmente con alguno de sus pacientes tendría lugar sólo en la medida en que los primeros

permitieran cualquier condición que anulara su capacidad de ser empáticos, en tanto la empatía demarca la puerta de entrada hacia la *identificación emocional*.

En este orden de ideas, se hace necesario que estos profesionales sean capaces de establecer un límite más o menos definido entre su propio yo y el de las personas que atienden, dado que existe un lugar donde debe diferenciarse "lo propio" (self) de "lo otro" (otherness), (Perls, 2012), y en el contexto de la consulta el profesional es un otro; representa la "otredad" para el paciente, y por ello, la interacción paciente/profesional debe ser tomada en cuenta y formar parte del proceso terapéutico (Martínez, 2013), de manera que reconozcan y asuman la responsabilidad sobre sus reacciones y la forma en que éstas pueden afectar su intervención, además de ser conscientes del modo en que interpretan la realidad de cada paciente y sus consecuentes formas de abordarla.

En concordancia con lo anterior cabría preguntarse si existen métodos para que estos profesionales revisen las maneras en que su subjetividad pudiera afectar sus procesos de intervención y las formas en que interpretan la realidad de las personas que atienden. Por fortuna, la respuesta es afirmativa.

Idealmente, todos aquellos que trabajan atendiendo a personas que sufren debieran llevar a cabo un proceso de reflexión personal, por medio del cual sean capaces de identificar sus puntos ciegos, además de explorar sus prejuicios y creencias con respecto a la muerte y el sufrimiento; las formas en que asumen su rol profesional y las distintas reacciones emocionales asociadas a su labor; para lo cual lo más recomendable sería asistir a un proceso psicoterapéutico individual, preferiblemente antes del ejercicio laboral y con cierta continuidad una vez ingresen en etapa plena de ejecución de su rol profesional.

Igualmente, a nivel grupal, existen estrategias como la propuesta por Michael Balint (2012), que recomienda a todos sus colegas médicos, aplicar el concepto de *contratransferencia* en su ejercicio diagnóstico y de intervención. A través de la metodología de los célebres Grupos Balint, o Grupos Reflexivos Tipo Balint, los integrantes del equipo interdisciplinar se reúnen una vez a la semana por

espacio de una o dos horas para comentar un caso, pero no desde el punto de vista del estudio de caso ni sobre el análisis del caso en torno a su historia clínica, sino más bien para analizar los problemas que surgen en la relación profesional/paciente.

Concretamente, cualquiera de los integrantes del equipo profesional empieza a comentar sobre una dificultad que haya tenido en la atención a algún paciente en particular, la cual se espera sea esclarecida con la ayuda del psicoterapeuta que debe guiar al grupo durante estos encuentros, quien por medio de su intervención *-fomentando la participación activa de todo el equipo-* debe reconocer los factores y condiciones que emergen de la interacción profesional/paciente, para posteriormente ejecutar un proceso de clarificación de experiencias y retroalimentación.

Lo enriquecedor de estas metodologías grupales es que permiten reconocer y experimentar las características del trabajo en equipo, lo que exigiría a sus integrantes tratar asuntos dialécticos y pragmáticos: sus estilos de comunicación, la calidad de sus relaciones interpersonales y su ejercicio del liderazgo; además de fomentar el cruce de opiniones y conceptos entre profesionales de distintas disciplinas, promoviendo la empatía y la posibilidad de que cada uno se vea a sí mismo en la mirada del otro, lo que sin duda les dotaría de mayores insumos y herramientas en torno a cualquier reacción emocional adversa que surja de su labor, fomentando, de paso, la práctica del *apoyo social*, el cual ha demostrado ser uno de los principales factores protectores ante los riesgos psicosociales en el mundo del trabajo.

Por supuesto la utilización de este tipo de abordajes está siempre atravesada por un acto de voluntad; la recomendación de asistir a un proceso psicoterapéutico individual será viable y provechosa sólo en la medida en que la persona así lo decida. Asimismo, en el caso de las intervenciones grupales, se requiere más que el interés de cada uno de los integrantes del equipo de salud, pues la posibilidad de poner en funcionamiento un proceso como el que se maneja en los Grupos Balint sólo se concreta si hay voluntad administrativa por parte de las personas que dirigen las instituciones de salud y de asistencia social, por cuanto es preciso tener en cuenta cuestiones como las rotaciones de los profesionales, el encuadre de turnos,

la asignación de honorarios estipulados al terapeuta, entre otros asuntos logísticos.

Pero ya sea que se practique la actitud empática de manera deliberada y atenta buscando evitar la *identificación emocional* con las problemáticas del paciente, o que se interprete y maneje la *contratransferencia* en su sentido riguroso como un fenómeno primordialmente inconsciente; o dicho de otra forma, independientemente del enfoque del psicoterapeuta consultado y/o de la orientación teórica del facilitador de procesos grupales contratado, lo fundamental es poder reflexionar acerca del propio rol emocional y la manera en que éste interviene con el rol profesional, dado que, en cualquier caso, la probabilidad -o si se quiere, el riesgo- de experimentar los efectos de la *contratransferencia* y de la *identificación emocional* estará siempre implícita entre este tipo de profesionales, mientras puedan estos dedicarse a la práctica clínica o a la atención de pacientes.

Por lo demás, las razones para asistir a psicoterapia no deben implicar siempre la búsqueda de una cura a condiciones psicopatológicas. Claramente, emprender la tarea de conocerse a sí mismo conlleva ciertas ventajas a la persona que así lo decida, y a este respecto Freud (1991) comenta:

Parece natural que un análisis como este, de alguien prácticamente sano, no termine nunca. Quien sepa apreciar el elevado valor del conocimiento de sí adquirido [...], así como del mayor autogobierno que confiere, proseguirá después como autoanálisis la exploración analítica de la persona propia y tendrá la modestia de esperar siempre nuevos hallazgos tanto dentro como fuera de él mismo (p. 116).

Cabe aclarar que la anterior sentencia fue emitida por Freud en el contexto de una sugerencia dirigida exclusivamente a quienes estén interesados en ejercer como psicoanalistas, en su ***Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico***, en concordancia con su consigna de que todos estos debieran practicar un autoanálisis o someterse al análisis con la ayuda de algún colega.

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta lo propuesto por Michael Balint en similar sentido, se podría decir que las ventajas de

tal práctica pueden estar a la mano de cualquier profesional de la salud y la asistencia social, y aplicarían también para aquellos que no tengan por oficio el ejercicio de alguna disciplina terapéutica, ni que experimenten signos o síntomas constitutivos de ningún cuadro psicopatológico; pues, sin lugar a dudas, el autoconocimiento obtenido por la vía psicoterapéutica sería benéfico para cualquier persona, incluidas aquellas que puedan considerarse psicológicamente *sanas*.

## **LA INSTITUCIÓN DE SALUD Y LA ACADEMIA FRENTE AL ESTRÉS LABORAL Y EL SÍNDROME DE BURNOUT**

Recientemente, la expansión de la medicina basada en la evidencia y la exigencia de las aseguradoras y algunos sistemas nacionales de salud han hecho cada vez más necesaria la demostración de eficacia, eficiencia y efectividad en los procedimientos terapéuticos, imponiendo la aplicación de tratamientos empíricamente soportados (Arias y Navia, 2011). A este propósito, cabe mencionar que en Colombia la Resolución 2646 de 2008 expedida por el Ministerio de Salud y la Protección Social señala que los factores psicosociales (características del trabajo y de la organización que influyen en la salud y bienestar de las personas) deben ser evaluados en el trabajo, con el fin de desarrollar acciones de prevención e intervención que mejoren la calidad de vida de los trabajadores (Cardona, Múnera y Sáenz, 2011).

Por tanto, se entiende que la responsabilidad sobre la prevención y el manejo de las afectaciones psicosociales de los profesionales de la salud y la asistencia social no recae solamente sobre ellos mismos, y que la ejecución de propuestas de prevención y manejo debe darse de acuerdo con estrategias que demuestren rigor conceptual y validez técnica, las cuales deben articularse, por normativa legal, a los sistemas administrativos y de gestión implementados en las instituciones de salud.

Adicionalmente, del mismo modo en que iniciativas como los Grupos Balint requieren de voluntad administrativa para su puesta en marcha y sostenimiento, existen otras variables de tipo organizacional que también debieran tenerse en cuenta, puesto que las decisio-

nes que toman los directivos en torno a la planificación y la gestión del personal pueden influir en la carga de estrés laboral afectando el nivel de bienestar del personal de salud y su calidad de vida, en cuanto incrementa el agotamiento físico, mental y promueve la aparición de trastornos asociados al estrés (Lima, Freitas, Dos Santos, Pereira y Reis, 2013).

De ahí que una adecuada prevención y manejo de los riesgos que conlleva este ejercicio profesional requiera avistar lo individual, lo grupal y lo institucional, ya que la caída de las expectativas, la frustración, el estrés y el desgaste también inciden en la disminución de la calidad de las organizaciones, visto tanto desde su vertiente objetiva (el rendimiento y la productividad) como desde su vertiente subjetiva (la satisfacción, la motivación y la calidad de vida de los trabajadores) (Aparicio y Marsollier, 2011).

De otro lado, añádase al asunto la cuota de responsabilidad que pudiera corresponder a la Academia en términos preventivos, dado que para los profesionales en formación el periodo de práctica profesional no sólo representa un ejercicio de confrontación entre la teoría y la realidad; también implica poner en contraste con la realidad las expectativas con que inician su proceso previo de incursión al mercado laboral. Es en este nivel donde el practicante entra en contacto directo con las distintas formas en que se ejecutan las actividades de diagnóstico, planeación, ejecución y seguimiento a los procesos de intervención propios de su disciplina, encontrando que incluso en ciertas ocasiones la realidad controvierte lo que en las aulas se imparte.

Así las cosas, uno de los desafíos planteados a la educación actual consiste en superar la brecha existente entre la formación y el trabajo, es decir, dar respuesta efectiva al desfase detectado entre lo que el sistema educativo dice ofrecer y las exigencias y desafíos reales del mundo laboral. Quizá sea éste un problema de larga data, pero ante los profundos cambios políticos, económicos y socioculturales de las últimas décadas, cada vez reviste mayor interés (Aparicio y Marsollier, 2011), máxime cuando investigaciones recientes sugieren que los estudiantes universitarios, en particular del campo de la salud, pueden llegar a sentirse física, mental y emocionalmente exhaustos, con una sensación de no poder dar más de sí mismos,

en ocasiones con sentimientos de autosabotaje, indiferencia y baja eficacia frente a los estudios (Palacio, Caballero, González, Gravini y Contreras, 2012).

En consecuencia, detectar prontamente manifestaciones del síndrome de Burnout entre los futuros profesionales de la salud es beneficioso tanto para los estudiantes y los educadores, como para los futuros empleadores y clientes (Balogun y Cols, 1996, citado en Palacio et al, 2012), ya que no solo ofrece evidencias empíricas de la existencia de dicha afección en esta población, sino la oportunidad de desarrollar acciones y programas de prevención del síndrome de Burnout desde el periodo mismo de la formación, que se reviertan en la calidad del proceso de aprendizaje y en el afrontamiento de las variadas situaciones de estrés comunes al quehacer del futuro profesional (Palacio et al, 2012).

Paradójicamente, los cursos universitarios de desarrollo humano suelen ser vistos por algunos actores del sistema educativo como apéndices sin sentido en las mallas curriculares (García, 2014), y aun cuando se encuentren asignaturas reglamentarias sobre ética, bioética y psicología en la mayoría de carreras de salud y de asistencia social, estas pocas veces redundan en una preparación previa para el afrontamiento de las afectaciones subjetivas que aparecen típicamente cuando se ejerce este tipo de carreras.

A este respecto, Nel Noddings (1992; 2002; citada por Chau, Daza y Vega, 2008) menciona que el propósito fundamental de la educación es cuidar y formar para el cuidado. Lo que aplicaría con mayor razón a la educación superior ofrecida a los estudiantes de carreras de salud y asistencia social, ya que este tipo de carreras se supone redundan en el desarrollo de competencias relacionadas con el autocuidado y el cuidado del otro. Así las cosas, las instituciones educativas solo podrían formar para el cuidado y el cuidado del otro si proveen las condiciones para que sus estudiantes cuiden y se sientan cuidados.

Aun así, es poco común ver dentro de las mallas curriculares de este tipo de carreras, cursos que hagan énfasis en la importancia de mantener una adecuada relación terapéutica, sobrellevar relaciones laborales funcionales con los compañeros y colegas, o prepararse

para afrontar el sufrimiento, el estrés, la invalidez y la muerte misma de los futuros pacientes.

Todos los anteriores se entienden como aspectos que quedan implícitos en el proceso formativo, como asuntos que cada docente toca a su manera; acaso como cuestiones que debió prever quien decidió matricularse en una carrera de este tipo, o a lo sumo, atribuyendo al sentido común el manejo de todas estas situaciones, olvidando que el sentido común no suele ser comúnmente compartido, por lo que a la larga, podría ser errónea la fe sobreestimada en aquella capacidad de raciocinio que se asume como colectiva y omnipotente: el llamado sentido común no es más que otro escenario en donde actúa a sus anchas la subjetividad.

## CONCLUSIONES

Es preciso concluir que la presente reflexión no pretende configurar un análisis conceptual definitivo sobre el tema; la intención es establecer una visión general sobre algunas reacciones emocionales que comúnmente subyacen o se detonan a propósito del ejercicio de carreras de asistencia social y de la salud, dejando entrever, además, que aunque los psicoanalistas, los psiquiatras y los psicólogos sean los llamados a reflexionar más rigurosamente entorno a la cuestión de la relación terapéutica -por cuanto esta constituye un tema de interés teórico-práctico común a estas tres disciplinas-, no son estos los únicos profesionales que debieran prestarle atención, ni ser los únicos interesados en gestionar el riesgo de fenómenos como la **contratransferencia** y la **identificación emocional** con sus pacientes, lo cual merece tanta atención como la que en los últimos años se ha prestado a los efectos del síndrome de Burnout, máxime cuando es plausible establecer una correlación entre las variables mencionadas.

Al fin y al cabo, es una reflexión que atañe a todos los profesionales de la salud, indistintamente de la diversidad de nociones, principios filosóficos y conceptos propios de cada disciplina, pues más allá de las consideraciones teóricas y técnicas sobre el tema, que por su pertinencia resultan bastante urgentes, se trata de una cuestión que es básicamente de naturaleza ética y moral; pues los profesionales

de la salud y la asistencia social intentan atender, cuidar y sanar a otros; luego, ¿quién les atiende? ¿Quién les cuida? ¿Quién les sana a ellos?

Son los mismos profesionales de la salud -en ejercicio o en formación- los que deberán estar prestos a resolver los efectos de la paradoja del sanador no sanado y a promover la restauración justa del cuidador no cuidado, evitando de paso caer en las aporías del **furor sanandi** y la **identificación emocional**.

En definitiva, como seres humanos, este tipo de trabajadores también necesitan ser atendidos por el entorno en general, por las organizaciones para las cuales laboran, por las instituciones educativas que los forman, y por sus colegas y otros profesionales de la salud, en particular, una empresa en la que se hace necesaria la acción conjunta entre las organizaciones administradoras de los servicios de salud y de asistencia social, las instituciones operadoras de dichos servicios, las distintas agremiaciones de profesionales y la Academia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, M y Marsollier, R. (2011). *El bienestar psicológico en el trabajo y su vinculación con el afrontamiento en situaciones conflictivas*. Psicoperspectivas, 10 (1), 209-220. Recuperado el 6 de junio de 2017 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Arias, E. M y Navia, C. E. (2012). *Alianza terapéutica y su relación con las variables de apego del terapeuta y del consultante*. Universitas Psychologica, 11(3), 885-894.
- Arrivillaga, M. Quintero, D. y Salazar, I. (2007). *Psicología de la salud. Abordaje integral de la enfermedad crónica*. Bogotá: Editorial El Manual Moderno.
- Balint, M. (1986). *El médico, el paciente y la enfermedad*. Buenos Aires: Editorial Libros Básicos.
- Bormann, L., & Abrahamson, K. (2014). *¿Do staff nurse perceptions of nurse leadership behaviors influence staff nurse job satisfaction? The case of a hospital applying for Magnet designation*. Journal of Nursening Administration, 44(4), 219-25.
- Chaux, E. Daza, B y Vega, L. (2008). *Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa*, consultado en julio de 2017, en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-168209.html>.
- Engler, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad*. México: Mc Graw-Hill, Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Freud, S, (1991). *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico*: en Obras completas volumen 12. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- García, D. (2014). *Ética del cuidado de sí y desarrollo humano: un reto para la Educación Superior*. Revista Lasallista de Investigación, 11(1), 125-132.

- Gil Monte, P. R. y Moreno Jiménez, B. (Comp.) (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Laplanche, J. Pontalis, J. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lima, J., Freitas, R., Dos Santos, F., Pereira, R., & Reis, L. (2013). *Estrés en la actividad administrativa de enfermería: consecuencias para la salud*. *Avances en Enfermería XXXI (2)*, 144-152.
- Luborsky, L. (1994). Therapeutic alliances as predictors of psychotherapy outcomes: Factors explaining the predictive success. En A. O. Horvath y L. S. Greenberg (Eds.), *The working alliance: Theory, research, and practice* (pp. 38-50). New York: Wiley.
- Martínez, Y. (2013). *Filosofía existencial para terapeutas y uno que otro curioso*. México: Ediciones LAG.
- Maslach, C. and Jackson, S. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Ministerio de la Protección Social (2006). Anexo Técnico No. 1 de la Resolución 1043, 2006. Consultado en julio de 2017, en <http://www.minproteccionsocial.gov.co/salud/Paginas/SistemaObligato-riodeGarant%C3%ADadeCalidad-SOGC.aspx>.
- Olabarría, B. Mansilla, F. *Ante el burnout: cuidados a los equipos de salud mental*. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 1-14, abr. 2007. ISSN 2254-6057. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4029/3883>>. Consultado en julio 20 de 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.12.num.1.2007.4029>.
- Palacio, S. Caballero, C. González, O. Gravini, M. y Contreras, K. (2012). *Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el pro-*

*medio académico en estudiantes universitarios. Universitas Psychologica, 11(2), 535-544.*

Perls, F. (2012). *Sueños y existencia*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Puello Vilorio Y, Quintero Ramírez N, Canova Barrios C, Camargo Mejía Y, Amaya Hernández L et al. Calidad de vida percibida por el personal de enfermería de las unidades de cuidados intensivos de una clínica privada de la ciudad de Santa Marta. *Investig Enferm. Imagen Desarr.* 2014; 16(1): 87-99. doi:10.11144/Javeriana.IE16-1.cvp.

Quitmann, H. (1989). *Psicología humanística Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Barcelona: Editorial Herder.

Rogers, C. (1977). *Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teoría*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Rychlack, J. (1968). *A philosophy of science for personality theory*. Boston. Houghton Mifflin.

Sartre, J. P. (2006). *El existencialismo es un humanismo*. México: Éxodo.



## CAPÍTULO 3

# CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA EN MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA POR SU PAREJA

*Evelyn Tatiana Cucuyame Jaramillo  
María del Carmen Martínez Cardona  
Marcela Rosero Pérez  
Natalia Barberena Borja*

### INTRODUCCIÓN

**L**a violencia es definida como cualquier relación por medio de la cual, un individuo o grupo social, afecte la integridad física, psicológica o social del otro (Quiñones y Arias, 2011). Con respecto a la violencia contra la mujer, o maltrato en la relaciones de pareja, se puede indicar que ha sido una problemática que ha prevalecido en diferentes sociedades, religiones y posturas políticas y económicas a lo largo de la historia de la humanidad. La violencia contra las mujeres en el ámbito de la pareja se ha producido por múltiples causas, su incidencia es mayor en determinadas características sociodemográficas y por esto, el presente trabajo tiene por objeto presentar los diferentes aspectos que ilustran algunas investigaciones que explican la violencia de pareja y los factores de riesgo sociodemográfico que han sido detectados en la investigación y que pueden explicar este fenómeno.

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2017), en su informe manifiesta que casi un tercio (30%) de las mujeres del mundo que han tenido una relación de pareja, ha sufrido alguna forma de violencia física y/o sexual por parte de su pareja en algún momento de su vida. En Colombia dentro de los tipos de violencia más comunes está la violencia intrafamiliar y lo sigue siendo según el Instituto Nacional de Medicina Legal (2016), además refiere un notable incremento en el último año, con un total de 50.707 casos, donde el 40% de las víctimas fueron mujeres entre los 30 y 80 años de edad.

La mayoría de estos casos se registran por violencia entre parejas y su principal agresor, en un 90%, son los hombres. Es por ello que la premisa retomada en el presente artículo como punto central de abordaje, será la violencia en pareja (VP). Esta es definida como uno de los tipos de violencia más graves a nivel interpersonal, por medio de la cual se destacan patrones de conducta del victimario hacia su víctima como lo son, las agresiones sexuales, el acoso sistemático y amenazante, extorsión económica, entre otros (Pueyo, López & Álvarez, 2008). A la vez, dicho tipo de agresión logra repercutir en diferentes facetas de la víctima, en ámbitos familiares, domésticos y sociales.

En Colombia, según las cifras del Instituto de Medicina Legal, en referencia del Centro de Referencia Nacional (2015), se evidencian un incremento en las cifras de violencia contra la mujer desde el 2015 y señaló que entre enero y febrero de ese año, 735 niñas y mujeres adolescentes fueron víctimas de violencia por parte de un familiar o cuidador y 6.269 fueron víctimas de violencia de pareja. 126 mujeres han sido víctimas de homicidio; 2.631 acudieron al Instituto para ser valoradas por un presunto delito sexual, en el marco de la violencia intrafamiliar.

En el año 2016 según el mismo instituto, la violencia intrafamiliar tuvo un incremento superior al 20%. En total, se registraron 49.712 casos, entre los cuales las más afectadas (9.544 casos) fueron las mujeres entre 20 y 24 años. En el análisis realizado se encontró que las mujeres que viven en unión libre son las principales víctimas de la violencia intrafamiliar. Según datos de Medicina Legal, citados por el periódico El Tiempo (2016), "en segundo lugar están las mujeres solteras y muy de lejos, en tercer lugar, las mujeres casadas" (Párr. 7). En promedio, uno de cada cuatro ataques en casa ocurre contra mujeres en esa condición.

Los resultados obtenidos en la literatura y estadísticas, ilustran con más fuerza la necesidad de alerta a la violencia física, porque en el 2016 se produjeron un total de 40.483 casos reportados, donde el 80 % de casos de violencia en pareja iban acompañados de consumo de alcohol. Desde la perspectiva psicológica en diversas investigaciones, se ha estudiado el vínculo entre el consumo patológico de alcohol y la violencia de género, afirmando que los maltratadores consumen más alcohol que los que no ejercen violencia contra su pareja (Campos Moreira, Ferigolo, Fernández, et al. 2011).

La relevancia de este artículo consiste en ilustrar los resultados obtenidos en una investigación sobre Caracterización Sociodemográfica en mujeres víctimas de VP, bajo un estudio descriptivo de tipo transversal realizado a 22 mujeres víctimas de violencia por su pareja reportadas en el Hospital Primitivo Iglesias de la Ciudad de Cali. Lo anterior permitió ilustrar y comparar cuáles son los aspectos fundamentales de la caracterización sociodemográfica presentes en la población de mujeres víctimas de violencia en pareja y su relación con las diversas formas de violencia a las que son sometidas las mujeres en el ámbito de la relación conyugal.

Las conclusiones y recomendaciones de esta investigación, buscaron orientar y aportar elementos para futuros trabajos en torno al tema de Violencia de Pareja, así como evidenciar la necesidad de realizar acciones en el acompañamiento a las mujeres en las rutas de atención en denuncias propias o en casos detectados por terceros en ámbitos hospitalarios. Asimismo y dado que la violencia de pareja supone un importante problema de Salud Pública y Salud Mental pues genera graves daños a la integridad física, psicológica y mental en la víctima, en este caso la mujer, pues puede producir a mediano o largo plazo secuelas en la lesionada, llegando hasta la muerte (Organización Panamericana de la Salud [OPS] – Organización Mundial de la Salud [OMS], 2017). Así pues, nuestro propósito fue contar con datos que nos permitan desempeñar un papel vital en el tema de entender la prevalencia de acuerdo a la caracterización sociodemográfica de mujeres con VP, permitiendo responder y prevenir en el maltrato a la mujer, identificando, según características, posibles abusos tempranos, tratamiento, atención adecuada y la atención interdisciplinar que una problemática social como esta requiere en el tema de la Salud.

## **MATERIALES Y MÉTODO**

La investigación fue un estudio descriptivo con diseño transversal, se empleó muestreo no probabilístico por conveniencia, en la que participaron 22 mujeres víctimas de violencia por su pareja, que consultaron por este caso, entre agosto de 2012 y mayo de 2013, en el Hospital Básico Primitivo Iglesias de la Ciudad de Cali-Valle (Colombia). Dentro de los criterios de inclusión se encuentra que fueran mujeres mayores de edad y que estuvieran registradas en la base de datos del Departamento de Psicología de este Hospital. Las mujeres que participaron lo hicieron de forma voluntaria.

La recolección de datos se realizó a través de una entrevista semiestructurada a partir de un guión de preguntas. Se tomaron datos sociodemográficos como la edad, nivel educativo, ocupación, estrato socioeconómico, estado civil y la existencia de hijos o no. Se realizó una prueba piloto en el manejo del tiempo de ejecución y ajuste en el número y contenido de este instrumento.

Se diligenció individual y anónimamente el consentimiento informado, donde las mujeres autorizaban que se les realizara la entrevista y el manejo confidencial de la información, garantizando su anonimato.

Dentro de lo procedimental, se solicitó permiso y autorización del Hospital Básico Primitivo Iglesias para acceder a la base de datos del Departamento de Psicología donde se encontraban registradas las mujeres víctimas de violencia por su pareja que consultaron por este caso, entre agosto de 2012 y mayo de 2013.

Las participantes fueron contactadas telefónicamente en la que se citaban al Hospital con previa información del motivo de la citación.

Las entrevistas se llevaron a cabo en este Hospital, diligenciado el consentimiento informado. Estas entrevistas fueron realizadas por una estudiante de décimo semestre del período 2013B, del programa de Psicología de la Universidad Santiago de Cali, como parte de su trabajo de grado. La estudiante en su momento, recibió capacitación para el manejo de dicho instrumento y se documentó sobre aspectos conceptuales, teóricos, legales y resultados estadísticos en Salud Pública sobre violencia de pareja.

Los datos obtenidos de estas entrevistas se incorporaron en una matriz en Microsoft Excel. Se realizó un análisis descriptivo, mediante el cálculo de porcentajes de cada una de las variables sociodemográficas.

## RESULTADOS

Mediante la entrevista semiestructurada de violencia de pareja se logró recoger información de 22 usuarias del Hospital Básico Primitivo Iglesias, registradas en la base de datos del área de psicología por casos de violencia de pareja.

Se estimó que el 90% de las mujeres entrevistadas fueron víctimas de tipo de violencia física y psicológica, mientras que un 4.5% de violencia emocional.

En la tabla 1, se muestra que el 27% de mujeres víctimas de violencia de pareja se encuentran en el rango de edad entre 21-26 años, seguido por el 18% en rangos de edades entre 27-29 años y 41-45 años.

**Tabla 1.** Rango de edad de mujeres víctimas de violencia de pareja ▼

EDAD (AÑOS)	ENTREVISTADOS	PORCENTAJE
17 -20	3	14%
21-26	6	27%
27-29	4	18%
32-36	3	14%
41-45	4	18%
47-53	2	9%
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia (2017).

En cuanto al nivel educativo se puede observar que el 18% de las entrevistadas solo realizó estudios de básica primaria, el 5% aún tiene sus estudios de bachiller incompletos. Mientras el 36% culminó

sus estudios de bachiller. El 14% realizó estudios técnicos, el 18% culminó estudios tecnológicos y para concluir el 9% realizó estudios profesionales o universitarios (tabla 2).

**Tabla 2.** Nivel educativo de mujeres víctimas de violencia de pareja ▼

NIVEL EDUCATIVO	PORCENTAJE
Bachiller	36%
Técnico	14%
Primaria	18%
Incompleto	5%
Tecnólogo	18%
Profesionales	9%
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Fuente: elaboración propia (2017).

De acuerdo a la ocupación de las 22 entrevistadas, se halló que el 27% eran empleadas independientes y se desempeñaban en labores como la peluquería, manicuristas, ventas. El otro 27% desempeñaban labores dependientes, es decir vinculadas laboralmente a una empresa realizando oficios varios o labores de oficina y el 46% de las entrevistadas eran amas de casa lo cual nos explica que dependían económicamente de su pareja.

Con respecto al estrato social se puede observar que el mayor porcentaje, con el 59% pertenece a estrato 1 mientras el 41% pertenece a estrato 2.

En la tabla 3, se muestra que el 14% al momento de la entrevista estaban solteras. El 40% convivían en unión libre con su agresor. Un 14% estaban casadas. El 23% se habían divorciado y un 9% eran novios al momento de la agresión. Lo que indica que el mayor porcentaje es el 40% en la que seguían conviviendo con su agresor a

pesar de que hace algunos meses habían pasado por una situación de violencia de pareja.

**Tabla 3.** Estado civil de mujeres víctimas de violencia de pareja ▼

ESTADO	ENTREVISTADOS	PORCENTAJE
Soltera	3	14%
Unión libre	9	40%
Casada	3	14%
Divorciada	5	23%
Novios	2	9%
▷ TOTAL	▷ 22	▷ 100

Fuente: elaboración propia (2017).

De acuerdo con el núcleo familiar, se observa que el 73% de las 22 entrevistadas tenían hijos con su agresor, mientras que el 27% no tenían. Lo que nos evidencia que el mayor número de estas mujeres aparte de depender económicamente de su agresor, tienen hijos con él.

## DISCUSIÓN

En esta investigación se buscó describir las características sociodemográficas en mujeres víctimas de violencia por su pareja. Analizando los resultados de diferentes investigaciones, se encontró relación y diferencia de varios aspectos importantes y por ello se mencionaran algunos:

El presente estudio muestra que el mayor porcentaje de mujeres que experimentaron violencia de pareja es del 27%, donde el rango de edad es de 21-26 años. Mientras que el menor porcentaje es del 9%, y en este rango se encontraban las mujeres entre los 47-53 años. *A diferencia del estudio salud mental en mujeres maltratadas por su pareja. Un estudio con muestras de México y España* (García Oramas y Matud Aznar, 2015), en el cual se relata que la edad pro-

medio de las mujeres maltratadas de México y España se encontraba entre los 33-39 años en españolas y 32-50 años en mexicanas. Así mismo, la investigación, "*Mujeres víctimas de violencia de género en centros de acogida: características sociodemográficas y del maltrato*" (Fernández – González, Calvete & Orue (2017)), en su estudio muestra que la edad promedio de mujeres maltratadas fue de 34 años. A diferencia de la investigación "*Necesidades de cuidado y la dinámica familiar de mujeres violentadas: un estudio analizado desde las catorce necesidades*" de Virginia Henderson (Herrera, Lloja y Gálvez (2016)), que corrobora que 30% de las mujeres víctimas de violencia se encontraba entre los 18-25 años. En igual forma, el Instituto de Medicina Legal, refiere que el 2016, se recibieron 49,712 casos, en los cuales fueron mujeres en edades de 20 a 24 años, estando de dicho modo en rangos de edades similares a la presente investigación.

Ahora bien, la escolaridad o el nivel educativo inciden en la aparición o no de un evento violento contra la mujer. De las entrevistadas en el presente estudio, el 36% de las mujeres tenía culminado solo sus estudios de bachiller, el 5% tenía sus estudios suspendidos, mientras el 9% eran profesionales y contaban con mayores oportunidades en el campo laboral. A diferencia de lo referenciado en el estudio de "*la violencia familiar (conyugal/pareja) en las ciudades de Cartagena y Barranquilla en el Caribe colombiano*" Silva (2017), que refleja que en cuanto al nivel de estudios, por Barranquilla, se encontró lo siguiente: sin estudios: (6.6%), con básica primaria completa (26.6%), con básica primaria incompleta (13.3%), con básica secundaria completa (13.3%), con básica secundaria incompleta (26.6%), a nivel técnico (a) (13.3%), evidenciando entonces que el mayor porcentaje tenía solo su básica primaria culminada y su secundaria sin terminar. Así mismo, otra característica sociodemográfica es la ocupación de la mujer, de las 22 entrevistadas, el 27% eran empleadas independientes, el otro 27% desempeñaban labores dependientes, es decir, vinculadas laboralmente a una empresa realizando oficios varios o labores de oficina, y el 46% de las entrevistadas eran amas de casa lo cual nos explica que dependían económicamente de su pareja y las hacía más vulnerables a sufrir casos de violencia. Se encuentra semejanza con la investigación, *Necesidades de cuidado y la dinámica familiar de mujeres violentadas: un estudio analizado desde las catorce necesidades de Virginia Henderson* de (Herrera, et

al., (2016), donde la mujer maltratada ama de casa es del 47%, con trabajo independiente 31% y estudiante 11%.

También es cierto que el estrato socioeconómico es determinante en la violencia por la pareja; de las entrevistadas el mayor porcentaje, 59% pertenece a estrato 1, mientras el 41 % pertenece a estrato 2, lo que indica que la economía de estas mujeres es básica. De acuerdo con el estudio, "*Variables psicosociales y riesgo de violencia grave en parejas con abuso de sustancias tóxicas y maltrato previo*" (Amor, Bohórquez, De Corral y Oria (2012), refieren que existe mayor riesgo de violencia de la pareja cuando se presenta menor autonomía económica por parte de la mujer, así mismo, Silva (2017), encontró que el nivel socioeconómico de las parejas encuestadas, estuvo distribuido en las siguientes frecuencias: bajo 13, medio 2, alto 0, siendo así el estrato más bajo el que mayor probabilidad tuvo de presentar violencia por su pareja.

Hay que reconocer que el estado civil y el núcleo familiar son otras características importantes dentro de esta investigación. De las mujeres entrevistadas el 40% convivían en unión libre con su agresor, lo cual, concuerda con el estudio de Salud mental en mujeres maltratadas por su pareja. Un estudio con muestra de México y España (García Oramas y Matud Aznar (2015), en el que se muestra que las mujeres maltratadas utilizadas en el estudio, manifiesta tener un estado civil de matrimonio, encabezado por las mujeres mexicanas con el 36,6%, seguido de las españolas con el 35,6%; por otra parte en unión libre conviven el 41,6% de las mujeres mexicanas, seguidas se las españolas con el 28,7%, y en no convivencia habitual con el 19,8% las mujeres mexicanas y españolas con el 32,7%. Por otra parte, "*Mujeres víctimas de violencia de género en centros de acogida: características sociodemográficas y del maltrato*" (Fernández González et al., 2016), refieren que las mujeres víctimas de la violencia y participantes de su estudio, el 45,5% era solteras, casadas el 31,1%, separadas - divorciadas el 17,8%.

En promedio, uno de cada cuatro ataques en casa ocurre contra mujeres en esa condición de su estado civil, y más frecuentemente todavía es que dentro de las entrevistadas el 73% tenían hijos con su agresor, mientras que el 27% no los tenía. Se evidencia relación con el estudio, "*Asociación entre la violencia doméstica y la calidad*

*de vida de las mujeres*” (Tavares de Lucena, De Toledo Vianna, Fernandes & Torres, 2017) que muestran que 80,0% de las mujeres violentadas relataron poseer hijos.

Respecto al tipo de violencia, se estimó que el 90% fueron agredidas de forma física y psicológica, mientras que un 4.5% de violencia emocional. De la misma manera, la investigación, *“Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja”* (Aiquipa Tello (2015)), expone que la frecuencia de mujeres víctimas de violencia de pareja, representando el 49% del total, ninguna reportó violencia de tipo sexual, siendo más frecuente el tipo físico (la cual implica algún tipo de violencia psicológica). De igual forma, el Instituto de Medicina Legal (2016), expone que en Colombia el tipo de violencia más común es la violencia doméstica, y que en mayor porcentaje, se genera la agresión por parte de sus parejas; reforzando el concepto dado en la investigación, *“Alcohol and domestic violence: A cross – over study in residences of individuals in Brazil”* (Campos Moreira et al., 2011), donde expone que el 80% de violencia hacia la mujer son dados por su pareja, bajo el consumo de alcohol. Por el contrario, en el estudio, *“Relación entre la violencia en el noviazgo y observación de modelos parentales de maltrato”* (Martínez Gómez, Vargas Gutierrez, Novoa Gómez, 2016), refiere en sus participantes, que el 50% fueron objeto por lo menos una vez de violencia psicológica, seguida de la violencia emocional con el 60.9% y violencia física con el 23,5%.

Como se puede evidenciar existen mayores porcentajes de violencia física en la mujer, incluida en ella la violencia psicológica. Dicha problemática se desarrolla por diversos factores sociodemográficos como se narra a lo largo del artículo.

## CONCLUSIONES

En relación con la caracterización sociodemográfica en mujeres víctimas de violencia por su pareja, se encuentra que lo más común dentro de esta investigación y su relación con otras, fue que el nivel bajo de escolaridad y/o nivel educativo tiene gran correlación en que ocurra o no violencia por parte de la pareja, debido a que la falta de conocimientos de la población hace que perciban este acto como algo aceptable dentro de las relaciones; porque no han escuchado sobre el manejo de

estos temas ni las redes de apoyo o ayuda que pueden tener. Lo que concluye que el nivel educativo juega un papel importante en la ocurrencia del evento violento contra la pareja.

De acuerdo con lo anterior también se encontró que la categoría o historia sociofamiliar de las entrevistadas y de sus parejas, los antecedentes de comportamientos violentos en sus familias de origen, el análisis de la forma de resolver conflictos y el tipo de crianza de ambos integrantes de la pareja determinan la aparición de violencia en ellas.

Lo anterior permite explicar la existencia de algunas mujeres que puedan percibirse frágiles frente a la ocurrencia de violencia por parte de su pareja, con antecedentes de modelos aprendidos desde comportamientos de sumisión y poco empoderamiento de las mujeres en su familia frente a esta situación, siendo un aprendizaje observado desde la niñez.

Por lo tanto, factores como antecedentes de violencia en su familia de origen, bajos niveles de estudio, pocas oportunidades de redes de apoyo social, económico y familiar, permiten que estos eventos se repitan una y otra vez en sus relaciones de pareja.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiquipa Tello, J. J. (2015). Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja. *Revista de Psicología*. 33(2); 412 – 437.
- Amor, P., Bohórquez, I., De corral, P., & Oria, J. (2012). Variables psicosociales y riesgo de violencia grave en parejas con abuso de sustancias tóxicas y maltrato previo. *ACCIÓN PSICOLÓGICA* vol. 9, n.o 1, 3-18.
- Campos Moreira, T., Ferigolo, M., Fernández, S., Barros, X., Mazoni, C. G., Noto, A. R., Fernández, Galduróz, C. (2011). Alcohol and domestic violence: A cross – over study in residences of individuals in Brazil. *J Fam Viol.* 26; 465 – 471.
- El Tiempo (2016). *Violencia contra la mujer se disparó durante el 2016*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/justicia/cortes/violencia-contra-la-mujer-en-colombia-48758>.
- El Tiempo (2017). *Menores de 10 años, víctimas de 72% de casos de violencia sexual*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/justicia/delitos/cifras-de-violencia-contra-las-mujeres-en-colombia-65596>.
- Fernández González, L., Calvete, E., & Orue, I. (2016). Mujeres víctimas de violencia de género en centros de acogida: características sociodemográficas y del maltrato. *Psychosocial Intervention*, 9-17.
- García Oramas, M. J., Matud, M. P. (2015). Salud mental en mujeres maltratadas por su pareja. Un estudio con muestra de México y España. *Salud Mental*. 38(5); 321- 327.
- Herrera Díaz, E., Lloja Rodas, C., & Gálvez Díaz, N. (2016). Necesidades de cuidado y la dinámica familiar de mujeres violentadas: un estudio analizado desde las catorce necesidades de Virginia Henderson. *Rev. Tzhoecoen Edición* Vol. 8 / N° 01, ISSN 1997-3985.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2015). Cifras estadísticas de violencia contra la mujer 2015. Recuperado de: [http://www.medicinalegal.gov.co/el-instituto/-/asset\\_publisher/4Of1Zx-8ChtVP/content/cifras-estadisticas-de-violencia-contra-la-mujer-en-2015](http://www.medicinalegal.gov.co/el-instituto/-/asset_publisher/4Of1Zx-8ChtVP/content/cifras-estadisticas-de-violencia-contra-la-mujer-en-2015).

- Jaen Cortés, C. I., Rivera Aragón, S., Amorin de Castro, E., Rivera Rivera (2015). Violencia de pareja en mujeres: Prevalencia y factores asociados. *Acta de Investigación Psicológica*. 5(3); 2224 – 2239.
- Martínez Gómez, J. A., Vargas Gutierrez, R., Novoa Gómez, M. (2016). Relación entre la violencia en el noviazgo y observación de modelos parentales de maltrato. *Psychologia. Avances de la disciplina*. 10 (1); 101 – 112.
- Martínez, J., Vargas, R., & Novoa, M. (2016). Relación entre la violencia en el noviazgo y observación de modelos parentales de maltrato . *Psychol. av. discip* Vol. 10 N.º 1 , 101-112.
- Organización Panamericana de la Salud (2017). Sobre violencia contra las mujeres. Recuperado de: [http://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1720%3A2009-about-violence-against-women&catid=1505%3Aviolence-against-women&Itemid=41108&lang=es](http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=1720%3A2009-about-violence-against-women&catid=1505%3Aviolence-against-women&Itemid=41108&lang=es).
- Organización Mundial de la Salud (2016). Violencia contra la mujer. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>.
- Pueyo A. A., López, S., Álvarez, E. (2008). Valoración del riesgo de violencia contra la pareja por medio de la SARA. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1); 107 – 122.
- Quiñones Rodríguez, M. C., Arias López, Y., Delgado Martínez, E. M., Tejera Valdés, A. J. (2011). Violencia intrafamiliar desde un enfoque de género. *Centro Provincial de promoción y educación para la salud Ciego de Ávila*, 17 (2); 1 – 10.
- Silva, M. (2017). La violencia familiar (conyugal/pareja) en las ciudades de Cartagena y Barranquilla en el Caribe colombiano. *Pensamiento Americano* Vol. 10 - No. 18 , 161-178.
- Tavares de Lucena, K. D., De Toledo Vlanna, R. P., Do Nascimento, J. A., Coelho Campos, H. F., Tôrres Oliveira. (2017). Asociación entre la violencia doméstica y la calidad de vida de las mujeres. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*. 25; 1- 8.

## CAPÍTULO 4

# ¿CIUDADES ENFERMAS O CIUDADES QUE ENFERMAN?<sup>3</sup>

*Abraham Heriberto Mora Jiménez*

### INTRODUCCIÓN

(...) muchos psiquiatras y psicólogos se resisten a sostener la idea de que la sociedad en su conjunto pueda carecer de equilibrio mental, y afirman que el problema de la salud mental de una sociedad no es sino el de los individuos “inadaptados”, pero no el de una posible inadaptación de la cultura misma (Fromm, 1964; p.13).

**E**l Programa de Psicología de la Universidad Santiago de Cali, viene formando psicólogos desde el segundo periodo de 1997. Sus estudiantes de últimos semestres realizan prácticas formativas en distintos escenarios, este servicio de atención psicológica, les da la oportunidad de conocer a través de sus consultantes una parte de la ciudad. De esta manera, los practicantes escuchan los dramas que vive la ciudad. Se puede pensar en una conciencia que se refleja en sus habitantes que consultan sobre algún malestar de su salud mental. Ese conocimiento se compila y se registra en un documento que entregan al final de su formación. En sus páginas se guardan las voces de las problemáticas psicológicas atendidas, el ejercicio de aprendizaje y los aportes sociales que se hacen desde su quehacer

---

<sup>3</sup> Artículo de reflexión como producto de la investigación “Visibilización de las problemáticas psicológicas contadas desde la práctica del programa de Psicología de la Universidad Santiago de Cali en un periodo de 7 años”, Universidad Santiago de Cali, 2017.

en la profesión. Sin embargo dichos informes se archivan y se silencian en el olvido. Por tal motivo se tomó la decisión de rescatarlos para visibilizar las problemáticas psicológicas, narradas en estadísticas de la población atendida en distintas partes de la ciudad.

Así pues, lo que se pretende con este artículo es tomar la ponderación de las problemáticas psicológicas registradas en los informes finales durante el periodo de 2006 a 2013 en quince escenarios donde los practicantes realizaron sus prácticas formativas de atención psicológica. Los datos más preponderantes, que éste trabajo arrojó indican que de las 21.789 personas atendidas, el 20% de ellas, según el manual de diagnóstico del CIE-10 presentaron episodio depresivo, el 14% esquizofrenia, 10% trastorno de la personalidad ansiosa (evasiva, elusiva), el 9% problemas en la relación entre esposos o pareja y el 16% entre trastornos de adaptación y abuso sexual. Los datos mencionados representan el porcentaje más alto, sin embargo se registraron otras problemáticas cuyos porcentajes no son tan significativos, pero que muestran una panorámica de la salud mental de nuestra ciudad. Rescatar lo que indican las estadísticas desde los informes llevó a considerar la ciudad como un organismo que se puede enfermar por distintas variables, y que por lo tanto, vale la pena exponer a la luz de la psicología individual y la psicología social. En esta misma línea, se permite ver la problemática psicológica de los habitantes, como un elemento causado por la ciudad, es decir, un organismo que enferma lo sustancial de ella misma que son sus habitantes. Sin embargo, suscita también la reflexión con respecto a que las dinámicas de relación de sus habitantes conlleven a que una ciudad se "enferme".

Dicho lo anterior, en este artículo nos proponemos considerar las distintas variables que están en juego para pensar sobre las ciudades enfermas, las ciudades que enferman o la relación recíproca entre ciudad y habitantes de la misma. Para dar comienzo a esta tarea, traeremos inicialmente a colación el epígrafe. Ya Fromm centraba su atención en dos posturas al pensar la salud mental con respecto a, si es el individuo inadaptado o es la inadaptación de la cultura. Apoyado en su agudeza, del que el individuo no está en medio de nada, sino por el contrario en relación con su entorno, es que se puede pensar entonces, que el entorno al contener al individuo afectaría a este, en la medida de su propia adaptación o inadaptación en la que se encuentre. Ahora bien, la pregunta que debería abordarse es: qué

hace a un entorno enfermo o inadaptado, y su respuesta exigiría considerar que se compare con elementos o factores similares que enferman a un individuo en su esfera mental. Con respecto a lo anterior, Rodríguez, et al. (1993); citando a Campbell (1979) dice que: "[...] una de las metas del análisis psicosocial de la calidad de vida es constatar los indicadores de bienestar "objetivos", presentes en una sociedad y "subjetivos", presentes en la experiencia de la persona" (p.350). Es decir, que es válido pensar el bienestar de entidades mayores a partir de las entidades que la componen. Dicha traspolacion de lo social a la ciudad como espacio físico, pero que además, es un espacio donde se conjugan relaciones que finalmente conllevan a la salud mental.

Esta mirada conduce a senderos diferentes, para dar cuenta de las incidencias que tiene la ciudad en ella misma y en sus habitantes. En esta misma línea, Fromm (1964) en su libro *"Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana"* va a considerar a la cultura, como la variable que enferma al ser humano. Y precisamente con un poco de sorna, dice:

[...] en lo que se refiere a las perturbaciones mentales que sufren algunos individuos las consideramos estrictamente como accidentes individuales, quizás un poco extrañados de que ocurran tantos accidentes de esos en una cultura que se reputa por tan equilibrada (p.11).

Su pensamiento de sospecha, de una variable más amplia y no ubicada en el individuo si no por fuera de él para reflexionar sobre la salud mental, es la que se intentará actualizar a la luz de algunas evidencias que reporta la atención psicológica y los medios de comunicación con sus informes de lo que sucede día a día en la ciudad.

Por otro lado, tomaremos a su vez lo que plantea la psicología individual o de la persona como lo expone Rogers, (1992) en su libro *"El proceso de convertirse en persona"* al señalar que la persona se construye en la interacción con su entorno, y éste según las circunstancias favorecerá el desarrollo y bienestar o por el contrario la rigidez y el malestar. Por consiguiente, el ser humano al estar en relación con sus entornos, afecta su dimensión psicológica, orgánica y social de manera positiva o negativa su calidad de vida. Por lo tanto, no es posible sustraerse a la incidencia del entorno; si en cambio es posible reconocer su influencia y la percepción que se genera en la relación con su entorno.

Sin embargo, Rogers (1992, p. 89) cita el libro de White (1968) para hacer mención, sobre el malestar que causa la intensa expectativa que tiene el individuo de su entorno por convertirse en un hombre organizado, predecible y adaptado. Por lo cual, el individuo somete su individualidad a las necesidades de su entorno para convertirse en el ideal esperado. Por supuesto que dicha conducta generará a largo plazo un distanciamiento de sí mismo y por ende una tensión interna, expresada en un malestar orgánico y/o subjetivo.

Así pues, la exposición precedente, dibuja la reflexión acerca de ciudad que como espacio físico, enmarca un espacio de diversas y numerosas relaciones que favorecen o no la salud mental. Enfáticamente, se puede decir que no se vive en espacios neutros, se vive de manera dinámica y la relación con los espacios es dialéctica, en cuanto que se afecta la estructura misma, como organismo y sus partes que la componen. Existen pues espacios físicos, que al dinamizar relaciones restringidas o agresivas en su interior reflejan en sus unidades alguna característica de malestar que menoscaba la calidad de vida. En este mismo sentido, se puede decir que la ciudad como espacio físico y dinámico que suscita, favorece o restringe relaciones a su interior o por fuera de él, termina desarrollando incapacidades para funcionar efectivamente en concordancia con el tiempo.

Con el objeto de profundizar en la reflexión que compete a esta cuestión, se propone entonces, como primera medida, pensar lo que es una ciudad enferma. En este apartado, se va a describir lo que implica un espacio físico y de relaciones que no funciona adecuadamente, y que se comporta torpemente con las demandas del tiempo actual. En el segundo apartado se va a mostrar cómo una ciudad enferma a sus habitantes. Se reflejará de qué manera la ciudad aliena a los individuos que la componen. En la tercera parte se pretende establecer una relación recíproca entre la ciudad y el individuo, pues es necesario resaltar la responsabilidad de la salud mental como un asunto que va en doble sentido, es decir, que hay una ciudad que enferma, pero que también hay una ciudad que los individuos enferman. En conclusión se arribará a la ciudad como unidad en cuanto espacio físico de relaciones que está enfermo y/o que enferma como también de individuos que agrietan o desorganizan la ciudad.

## CIUDADES ENFERMAS

Decir que hay una ciudad enferma, seguramente sorprende por la razón de que no es un ser vivo, sin embargo es un ente vivo, en cuanto que es un espacio que dinamiza relaciones entre individuos e instituciones. En otras palabras es un espacio donde se conjuga la vida entre individuos e instituciones de organización administrativa y política, RAE, (2014). En el Diccionario de Derecho Usual (2015), el concepto de ciudad viene del latín *civitas*, con el cual se hace referencia a lo urbano, a la alta densidad de población, cuyos habitantes no se dedican a las actividades agrícolas.

La ciudad entonces, puede acoger y permitir que sus habitantes se desarrollen a nivel socioeconómico, físico y emocional. De esta manera podría decirse que en ella se vivencia bienestar, esto en la medida que las relaciones internas funcionan. La ciudad como totalidad se orienta y se moviliza con metas comunes que la actualizan y benefician con respecto al progreso. Caso contrario, también la ciudad puede rechazar, excluir o alienar a su población impidiendo de esta manera el desarrollo y el buen funcionamiento. En otras palabras, un espacio dividido donde la desorganización interna promueve el caos, sus habitantes solo ocupan el espacio y las relaciones alteradas entre ellos y sus entidades de administración y política no van en la misma dirección. En este sentido, y tomando en cuenta la definición de enfermedad que registra el Diccionario de la RAE (2014), podría decirse que hay una alteración más o menos grave de salud, y refiere también anormalidad dañosa en el funcionamiento del colectivo o las instituciones.

En relación a la salud, entonces, una ciudad sana sería aquella donde sus habitantes y las instituciones, se muestran adaptativamente frente a las circunstancias vitales que ella facilita para la existencia de los mismos. Su organización interna confluye en bienestar y desarrollo. Apoyándonos en Fromm (1964) el señalará que:

Hablar de una "sociedad sana" presupone una premisa diferente del relativismo sociológico. Únicamente tiene sentido si suponemos que puede haber una sociedad que no es sana, y este supuesto, a su vez, implica que hay criterios universales de salud mental válidos para la especie humana como tal y por los cuales puede juzgarse del estado de salud de cualquier sociedad. Esta actitud de humanismo normativo se basa en algunas premisas fundamentales (p. 18).

Para nuestro caso, tendríamos que decir que una ciudad es sana en cuanto que funciona eficazmente su organización, es decir, que sus diversos estamentos interactúan favorablemente en dirección a lo humano y para lo humano. Generaría bienestar a sus habitantes que son los que darían cuenta de su buen funcionamiento. Una ciudad que se mueva alrededor de lo humano y no alrededor de intereses económicos de particulares. Vemos en las noticias, permanentemente un malestar que hace referencia a quejas sobre la inseguridad, manifestaciones de una justicia que no funciona, lamentos sobre la infraestructura, indignación sobre la planeación concienzuda que no funciona, quejas sobre la salud y sobre ésta, las políticas de salud pública son pobres o no se ejecutan. Lo dicho se podría representar con una pirámide, donde lo humano está en la base, luego la ciudad y en la cúspide la nación, tal representación debería invertirse, para que sea lo humano sobre lo cual gire el bienestar. Se espera una ciudad inteligente y evolucionada, sin embargo la ciudad se muestra con un atraso en su "factor cognitivo", la memoria no funciona, no tiene proyecto de vida a la largo plazo, Su "factor afectivo" poco le interesa, su alexitimia<sup>4</sup> nos permitirá entender su frialdad, insensibilidad y distancia. Una ciudad enferma que se mueve lentamente, que no quiere levantarse, que todos los días se ejercita en la muerte y en la apatía, se autodestruye y atribuye su malestar a otros, como por ejemplo el Estado, o la inclemencia de la naturaleza. No mira internamente sus procesos. Cada día se repite el malestar y así se incrementa su impotencia, su desmoralización y su desesperanza. No hay estrategias de afrontamiento positivo que le permita resolver la situación. Su pesimismo alimenta su incapacidad y justifica su agotamiento para operar.

De esta manera podemos ver la ciudad, como un organismo que se deprime. Desde esta perspectiva puede pensarse la dinámica que origina, desarrolla y mantiene la depresión. Si consideramos esta patología como la pérdida de un afecto significativo, podemos entonces preguntarnos cómo se inicia esto en una ciudad<sup>5</sup>. Fromm, (1964) nos da una pista para pensar una hipótesis cuando dice:

---

4 Fernández y Yáñez citan a Sífneos (1973) para decir que "Este término significa literalmente ausencia de palabras para expresar emociones; y denota una dificultad en identificar y describir emociones. Así como una vida de fantasía interna empobrecida".

5 La investigación que hace aparecer este artículo de reflexión muestra como resultado significativo la depresión en un primer lugar y en el segundo la esquizofrenia. Por este motivo se induce la patología de la depresión para hablar implícitamente de la Ciudad de Cali. Viene muy bien señalar de manera descriptiva toda esa sintomatología de marasmo en la que vive y permanece la ciudad.

(...) una sociedad sana es la que corresponde a las necesidades del hombre, no precisamente a lo que él cree que son sus necesidades, porque hasta los objetivos más patológicos pueden ser sentidos subjetivamente como lo que más necesita el individuo-, sino a lo que objetivamente son sus necesidades, tal como pueden descubrirse mediante el estudio del hombre (p. 25).

Así pues, la ciudad dejó de ser útil, dejó de satisfacer las necesidades de sus habitantes, para satisfacer necesidades de un orden diferente. Como dice Fromm en la cita, dejó de ser objetivo frente a lo que son sus genuinas necesidades. Se distanció de su propia naturaleza, para responder a las creencias y expectativas externas, dejó de escuchar objetivamente, para centrarse en las demandas de lo público y lo privado. Perdió su razón de ser, su identidad, su carácter, su talante, para convertirse en un ente disperso, desorganizado y fluctuante con sus percepciones y necesidades. La fantasía, la alucinación y los delirios de contenido se apoderaron en la toma de decisiones. Su comportamiento erróneo se evidencia en las necesidades que trata de satisfacer. Sus facultades cognitivas y de lenguaje se convirtieron en una "torre de Babel". La incongruencia se apoderó y entonces lo que pensaba, lo que sentía, y lo que hacía iban por sendas diferentes. Sin embargo externamente, todo parece bien, el asunto es su equivocación para saber qué necesita, su introspección dejó de funcionar, se tornó impulsiva y dispersa.

Una ciudad que no habla con sus habitantes, que no los escucha, que no interactúa con ellos, tal vez, indica que actúa o se comporta de manera "esquizofrénica", es decir, fragmentada, dividida, alienada de sus habitantes. Una ciudad enferma, entonces, sería aquella que se niega a considerar la realidad e impone a fuerza un modo de vivir equivocado a muchas de sus instituciones que la componen. ¿Qué podría ser la causa para que una ciudad se enferme? Podría pensarse, para iniciar su estudio y comprensión, la pérdida de comunicación con sus partes constitutivas. Una relación con desconocimiento de su entorno, una relación con pérdida de atención a sus necesidades internas. Podría pensarse que su desconocimiento y pérdida llevan a que la ciudad se viva enferma. Aquí vamos a señalar que enfermedad, con respecto a la ciudad, tiene que ver más con una ciudad que no responde a las necesidades internas y a la importancia de relacionarse con el mundo y la evolución de éste.

Una ciudad que se quedó ensimismada en el pasado, atrasada en el tiempo y viviendo de los aplausos de una gloria. Se olvidó de crecer y borró su visión de lo que sucedía en su entorno. Perdió su capacidad de responder a los requerimientos externos, su dinámica de interacción e integración con otras ciudades, con el país y con el mundo; se tornó pobre, se detuvo.

Ahora bien retomando a Marx (2006) en su artículo "Ciudades en la globalización" ella dice en el contexto actual de las ciudades que:

Ante la amenaza de la desaparición de la ciudad como forma específica de relación entre territorio y sociedad, crece la necesidad de que la ciudad renueve su papel específico y se abra al mundo trabajando la relación Global - Local. Esta relación dinámica y creativa entre lo local y lo global (que algunos autores llaman Glocalización (Borja y Castells, 2004, p.14)) podría ser una relación complementaria, creadora de sinergia social y económica (p.3).

Tendremos que evaluar, en nuestra ciudad, la relación entre territorio y sociedad, para pensar si ésta ha desaparecido o, si sus síntomas son un aviso de la oscuridad por la que atraviesa, o si de pronto su desarticulación es la sintomatología de la "esquizofrenia", reflejada en sus habitantes<sup>6</sup>. Marx (2006) nos permite, así mismo, reflexionar sobre la necesidad que tiene nuestra ciudad de renovar su forma de ser o desempeñarse y la de abrirse al mundo para trabajar en la relación Global – Local, es decir, una relación que le permita actualizar los ámbitos que la componen, esto implicaría una reestructuración en las formas de percibirse y de conducirse frente a las nuevas expectativas de una ciudad en el mundo. Una ciudad que atienda mejor sus necesidades internas y que interaccione de forma integral con las exigencias de su entorno, tal como una ciudad moderna, funcionando en relación con los movimientos del gran mundo. No se puede esperar reconocimiento cuando se ha decidido vivir a espaldas de la realidad mundial, cuando se ha ocultado en las sombras de un pasado que se intenta retener, vivir de la gloria no es posible, y más cuando no se intentó actualizarla con el paso del tiempo. El caso es que establecer, mantener o aprender sobre la relación

---

<sup>6</sup> Es importante aclarar que son los resultados de frecuencia y porcentajes obtenidos en la investigación documental de los informes de los practicantes entre 2006 – 2013 lo que permite ahora extrapolar, para reflexionar lo que podría ser una ciudad enferma.

Global-Local es propender por una relación dinámica y creativa que complementa, que sea creadora de sinergia social y económica. Son aspectos indudablemente deseables, para una ciudad que crece con el tiempo; rezagarse en esto probablemente es lo que la llevaría, a la ciudad, a estar en un estado de depresión, o a veces, en un estado de esquizofrenia. Castro (2010) en su tesis nos dirá además que:

Desde la perspectiva cultural, la relación global-local se manifiesta en la pugna entre la alienación a la homologación de valores y actitudes que fomenta la globalización y la lucha por mantener la identidad con características particulares que le otorgan especificidad a los lugares (p. 32).

Como se puede notar, resulta interesante pensar en ese conflicto interno que vive la ciudad entre *alienación y homologación de valores y actitudes, y la lucha por mantener la identidad*.

Una ciudad enferma, diagnosticada a través de la lectura que se hace desde la salud de sus habitantes, parece decirnos que ella padece un trastorno. Un malestar que necesita de una mirada introspectiva, para dar cuenta de un conflicto interno y de unas falencias que impiden actualizarse en una relación global-local para su transformación en la gran aldea mundial.

Dejaremos por un momento la mirada de una ciudad enferma para retomarla luego de haber incursionado en la ideas de una ciudad que enferma. Son dos caras de una misma moneda pero con la sutileza de que podamos pensar la salud de sus habitantes como consecuencia de los espacios físicos y de las relaciones que se generan en estos.

## CIUDADES QUE ENFERMAN

Una ciudad puede enfermar a sus habitantes cuando los confina a las mismas relaciones en los espacios que ella posibilita. Es tóxica cuando sus espacios excluyen la individualidad y masifica formas de ser y estar en ellos. Genera malestar también cuando sus habitantes son olvidados y ella se desarrolla en lo que presume que necesitan sus habitantes. En esta línea de pensamientos cuando el individuo es desaparecido, como parte constitutiva de la ciudad que habita,

pierde su lugar en los espacios y en las relaciones que se suscitan para venir a preguntarse sobre su identidad o, peor, para perderla sin la conciencia de ello. ¿Apunta acaso a individuos autómatas y predecibles? ¿Las instituciones sociales, en la ciudad, aportan a ese sentimiento?

La cultura occidental se desarrolló en el sentido de crear las bases del sentimiento pleno de la individualidad. Libertando al individuo política y económicamente, enseñándole a pensar por sí mismo y libértandole de toda presión autoritaria, podía esperarse que le capacitará también para sentirse "yo" en el sentido de ser centro y sujeto activo de sus potencias y de sentirse a sí mismo como tal. Pero sólo una minoría adquirió el nuevo sentimiento del "yo". Para la mayoría, el individualismo no fue mucho más que una fachada tras la cual se ocultaba el fracaso en la adquisición de un sentimiento individual de identidad (Fromm, 1964, p. 58).

La cultura se realiza en los espacios de las ciudades, por tal razón, es ella la que facilitará en sus habitantes humanos ese sentimiento de individualidad. Lo que se puede ver es que no hay ese individuo político y económico, tal vez un individuo que se comporta inflexible en las relaciones con los otros y con los espacios. Tanto que su capacidad de pensar por sí mismo es más una caricatura, una ilusión. Sin autonomía para modificar su entorno, solo es pertinente habitarlo, con cánones prefijados que exigen modos iguales de estar ahí. Sin posibilidad de sentirse centro en los espacios en los que recorre o transita su vida, mucho menos activo y más como paciente o pasajero alienado y confinado a espacios muertos que no permiten interacción significativa que ponga en juego la individualidad y el potencial de crear, de proponer.

Ajenos a sus lugares, extraños en su hábitat. Cómo no responder con depresión, cómo no sentirse esquizofrénicos, cómo no actuar con violencia. No se trata de justificar la conducta de los habitantes de una ciudad cuando esta no es proactiva o socialmente aceptable. Es la propuesta de una hipótesis que se sale de la explicación causal de la historia del sujeto, para pensar la influencia de los espacios que componen a una ciudad en conjunto con las relaciones e instituciones que la conforman.

En este sentido Fromm (1964) dirá frente a la salud mental, que ésta no podrá definirse como adaptación del individuo a su sociedad, sino como adaptación de la sociedad a las necesidades del hombre y de acuerdo a su papel **impulsar o impedir**<sup>7</sup> el desarrollo de la salud mental. La salud mental del individuo no es un asunto individual, es más bien un asunto que depende de la estructura de la sociedad, parafraseando al autor en mención diríamos para nuestro caso, que ella depende de la ciudad en cuantos espacios interactivos y de relaciones que se fomentan dentro de estos. Una ciudad sana creará formas para capacitar a sus habitantes en relaciones y canales de comunicación que desarrollen su **razón** y su **objetividad**, que les facilite tener un **sentimiento de sí mismo fundado en sus capacidades productivas**.

Una sociedad insana es aquella que crea hostilidad mutua y celos, que convierte al hombre en un instrumento de uso y explotación para otros, que lo priva de un sentimiento de sí mismo, salvo en la medida en que se somete a otros o se convierte en un autómatas. La sociedad puede desempeñar ambas funciones; puede impulsar el desarrollo saludable del hombre, y puede impedirlo; en realidad, la mayor parte de las sociedades hacen una y otra cosa, y el problema está sólo en qué grado y en qué dirección ejercen su influencia positiva y su influencia negativa (Fromm, 1964, p. 66).

Nos permitiremos decir, entonces, que esa “sustancia” que atraviesa la ciudad y la hace un espacio sano o insano, creará malestar o bienestar, que se reflejará en sus habitantes, lo que a su vez puede indicar, como una ciudad enferma o crea salud en sus habitantes, en la medida que ella misma se constituye como sana o enferma. La relación es dialéctica, se enferma o enferma a los hombres que la habitan.

Insistir en que la ciudad como espacio enferma, es una demanda de atención para tener en cuenta en el análisis de las enfermedades de sus habitantes. Los individuos están en relación con su medio ambiente y éste, con su dinámica interna, influye en los individuos. La tendencia es creer que la salud mental de los individuos depende de ellos mismos, sin embargo las restricciones y vivencias alienantes de una ciudad, terminan afectando su salud. Podemos ver este fenóme-

---

<sup>7</sup> Las cursivas son propias, pero hacen parte del texto de Fromm que se está mencionando, se realiza con el fin de resaltar y enfatizar aquellos elementos de su pensamiento.

no en ciudades caóticas y en conflicto. La calidad de vida de los habitantes, tiende a menoscabarse cuando la desorganización tiraniza las relaciones y la convivencia. La teoría humanista de la Gestalt en su conceptualización sobre la relación organismo-ambiente Salama & Castanedo (1991) plantean los trastornos que se generan cuando el ambiente desconoce las necesidades del organismo y demanda atención solo para sí mismo. Los autores se refieren a la tiranización del ambiente sobre los organismos, impidiendo o negando, que estos últimos satisfagan sus necesidades. La imposibilidad del organismo de establecer "contacto" con su entorno lo pone en tensión y lo debilita. La ciudad como ambiente dinámico que permite la vivencia de sus habitantes, puede oponerse al contacto o negar las necesidades y por tanto, la existencia de estos.

Existen espacios prohibidos dentro de la ciudad, para una determinada población, existen espacios excluyentes que impiden que una parte de sus habitantes interactúen en ellos, hay espacios que silencian la voz para algunos. La ciudad es un ente vivo invisible que atraviesa a la población, la ciudad se comporta inconsciente para sus habitantes, pero no por ello inocente y desinteresada. Sabemos por el ejercicio de atención psicológica que para una parte de individuos que habitan una ciudad, esta se constituye ajena para satisfacer sus necesidades. Entonces, cómo no pensar que si incide en el malestar, en la enfermedad, en la alienación mental, en la depresión o en el abuso sexual.

Lo ideal es una ciudad que les dé a sus habitantes la oportunidad de una identidad propia y no de una que les prive o les quite la sensación de sí mismo. Una ciudad que les apueste a hombres activos, dueños de sí, para crear y proponer una transformación lógica con su entorno. La automatización de las personas para que solo respondan de una forma predecible, conllevará a que se manifieste alguna patología como la que se pudo evidenciar en los resultados de la investigación que ha suscitado esta reflexión.

## **A MODO DE CONCLUSIONES: CIUDAD E INDIVIDUO UNA RELACIÓN RECÍPROCA**

En este apartado se quiere mostrar que la relación ciudad e individuo es recíproca, es decir, que en la ecuación que se viene presentando, hay espacios enfermos, en cuanto que no son funcionales con respecto a sus dinámicas de interacción tanto interna como externa. En este sentido, espacios enfermos terminan enfermando a quienes los habitan. Así pues, la reflexión se ha establecido alrededor de la ciudad como un ente enfermo, y en consecuencia un ente que enferma.

El evento concreto que ha permitido pensar esta cuestión son los resultados encontrados en los informes de práctica, donde se registran las impresiones diagnósticas como problemáticas psicológicas. Que los tres valores más altos sean la depresión, la esquizofrenia y el abuso sexual a menores, nos lleva a pensar que algo está sucediendo en la ciudad.

Para el análisis de las problemáticas psicológicas y propuestas de salud pública, debe pensarse en otras categorías diferentes a la del individuo o la familia, se requiere pensar en una categoría que las abarque, y para el caso, la ciudad como espacio donde se mezclan todo tipo de relaciones, pero también donde se impiden y se deterioran las mismas. La ciudad es un espacio vivo que actualiza y regula relaciones a su interior, pero también se actualiza y se autorregula hacia afuera. Con respecto a la actualización Rogers & Kinget (1967) dicen que:

La tendencia a la actualización es la más fundamental del organismo en su totalidad. Preside el ejercicio de todas las funciones, tanto físicas como de la experiencia. Tiende constantemente a desarrollar las potencialidades del individuo para asegurar su conservación y su enriquecimiento, teniendo en cuenta las posibilidades y los límites del ambiente (p. 31).

De este modo, se puede considerar una ciudad enferma como aquella que perdió su capacidad de actualizarse y ser más efectiva para proporcionar bienestar. Su desarrollo se congela y se pone en peligro en la medida que se empobrece para responder a las necesidades internas, en este caso a su población. Lo planteado anteriormente con respecto a la ciudad, como categoría amplia, le sucedería lo mismo a

los habitantes. Ejemplo de ello son las problemáticas psicológicas que mueven esta reflexión, donde las personas se quedaron congeladas en sus relaciones y respondieron con conductas y comportamientos bizarros o poco adaptados, alterando de esta manera su bienestar y la de otros. ¿Acaso no se puede pensar lo mismo de la ciudad, cuando ésta y los individuos son una unidad?

Ahora bien, con respecto a la autorregulación, se puede decir que es un mecanismo interno del organismo, entidad o institución que le permite equilibrarse de manera autónoma e independiente. Baumgardner (1978) plantea que:

La persona que verdaderamente se regula a sí misma, conoce entonces primero a su propia persona y a los demás en el nivel de la experiencia; permite que funcione su ser y el de los demás. La autorregulación orgánica confía nuestro bienestar al cuidado de un ser interno que se esfuerza inherentemente por ser sano (p. 129).

Cabe destacar entonces la importancia que tiene esa unidad ciudad-individuo, de conocerse mutuamente, tal vez sea esto lo que finalmente lleva a los dos protagonistas a ser causa uno del otro. La ciudad sabe de sí misma y también de sus habitantes, de manera inversa el individuo sabe de sí mismo y de la ciudad. La enfermedad se convierte en un lenguaje, a través del cual se manifiestan sus necesidades, su experiencia, su vivencia interna. Aquí la cuestión es por qué de esta forma, a no ser que sea la manifestación de un desacuerdo o la protesta más grotesca de la inconformidad. Probablemente sea la distracción en intereses particulares, en la apatía, en el cinismo, en la ignorancia o en el atraso cognitivo que impide aprender de sí mismo para autorregularse. No hay resonancia de la manifestación que se hace a través de la enfermedad. No hay un puente efectivo que facilite la escucha entre ambos. Es una relación donde se comunica, pero desconociendo al otro como interlocutor. La relación es psicótica, desorganizada, sin el referente de la existencia del otro y de sus necesidades.

Se puede decir que la pérdida del contacto entre ambos materializa la negación mutua, uno del otro, postulándose de esta manera, el desconocimiento por ignorancia o por arrogancia lo que cada uno necesita del otro. Dicen Perls, et, al (1994) que la frontera entre el

organismo y su entorno es donde se da el contacto, de este modo, puede darse el caso de no diferenciarse el uno del otro lo que impediría la satisfacción de las necesidades que se pueden comerciar. En esa unidad se conoce, a través de la experiencia, la necesidad del otro diferenciada de la necesidad propia, pero si en esa unidad se pierde la noción de conocer la experiencia del otro, se pasa a subyugar al otro e impide que la relación se de en ambas direcciones. Esta tendencia conlleva al malestar del que se viene planteando como enfermedad, expresada en conductas y comportamientos poco adaptados.

Algo semejante sucede, cuando Rogers (1968) propone la relación de ayuda y señala que esto es posible cuando al menos una de las dos partes tenga la intención de promover el desarrollo de la otra parte. Sin esta condición no es posible la relación de ayuda. Tal como vemos la relación ciudad-individuo, ninguno de los dos está interesado en el progreso del otro. La relación que se propone es egocéntrica, sin la posibilidad de ver la experiencia del otro. Aquí volvemos a enfatizar que en ese binomio se desconocen mutuamente.

De la situación planteada, cabe hacer un giro cuando Vernant (1990) menciona a Dumont quien establece dos tipos de individuos opuestos: uno que está fuera del mundo y otro que está dentro del mundo. El primero renuncia al mundo, la ruptura con las instituciones, el abandono de la comunidad, de ésta manera se excluye de todo tipo de vínculos sociales para buscar su singularidad, tal como lo hace el hindú. Para el caso que se está reflexionando implicaría, como se viene diciendo, la negación del otro (ciudad) por ende desconoce las necesidades y se sustrae de ayudar para el desarrollo del otro, sin embargo se puede pensar que tal actitud, si bien es la búsqueda de su singularidad es a la vez una protesta ante la masificación que intenta la ciudad en su afán de predecir la conducta y el comportamiento del individuo.

De la relación ciudad-individuo Hernández, et al (2000) resalta la función de la ciudad como espacio capaz de satisfacer las necesidades del hombre, de permitir el desarrollo de su potencial humano, a través de un universo de estímulos, la cercanía a otros y la posibilidad de recibir la solidaridad social. Y dice además, que ella se conserva, se rehabilita o se amplía a partir del múltiple orden de necesidades humanas en cuanto que las mantiene y las refleja. La ciudad genera

nuevos espacios que favorezcan su desarrollo el cual se basa en la solidaridad y el pacto social.

La ciudad tiene un papel importante en el desarrollo y bienestar tanto de ella misma como de sus habitantes. Negar su función retarda la dinámica de evolución interna y externa. No hay manera de separar la ciudad de sus habitantes, por esta razón es pertinente ver en ellos un diálogo donde se influyen de manera recíproca.

En este mismo orden de ideas y un poco más esperanzador Páramo (2004) va a proponer que, en vez de "[...] estudiar la ciudad como una fuente de enfermedad, de estrés psicológico o de problemas sociales debería ser estudiada como una experiencia positiva que ofrece oportunidades para el crecimiento individual y de aprendizaje". Esta propuesta refiere, de manera optimista, pensar la ciudad cuando en el fondo reconoce que la ciudad si origina problemáticas significativas en las personas. Aunque su mirada gira alrededor de manera opuesta al planteamiento reflexivo que se ha venido desarrollando, permite decir entonces que esta cuestión tiene cara y sello, es decir, que la ciudad incide en los individuos que la habitan y esto sucede negativa o positivamente, pero también en la unidad ciudad-individuo puede observarse que la ciudad como espacio, también es alterado por sus habitantes.

Finalmente y tal vez desde la ingenuidad, la propuesta de esta reflexión ha sido la de aportar una concepción de ver la ciudad a partir de los diagnósticos que se registran en las instituciones de salud, pero también de proponer categorías distintas para pensar la enfermedad o la salud desde el enfoque de la ciudad con sus espacios y relaciones que se generan. El caso es que si la ciudad está enferma, entonces también enfermará a sus habitantes, sin embargo, quien compone una ciudad, que es su población, también descompone el o los espacios que habita. La relación va en direcciones que hacen recíproca su incidencia de bien o mal-estar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baumgardner, P. (1978). *Terapia gestalt. Teoría y práctica Fritz Perls*. México, D.F. Editorial Concepto, S.A.

Castro, U. (2010). *Estructuras regionales emergentes y desarrollo turístico sustentable: la región Costa Sur de Nayarit*. México. Edición electrónica gratuita. Texto completo en: [www.eumed.net/tesis/2010/uca/](http://www.eumed.net/tesis/2010/uca/).

Diccionario de derecho usual. (2015). Consultado en: <http://universojus.com/definicion/civitas>.

Fernández, J., Yáñez, S. (1994). Alexitimia: *Concepto, Evaluación y Tratamiento*. Revista Psicothema Volumen 6, No. 3, 1994 ISSN: 0214-9915 Disponible en: <http://www.psicothema.es/pdf/931.pdf>.

Fromm, E. (1964). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, A. (1997). *La ciudad de los ciudadanos*. Editado por el Ministerio de Fomento. Madrid, ISBN: 84-498-0305-5. Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/aciudad/aciudad.pdf>.

Marx V. (2006). *Las ciudades en la globalización*. Arquteturarevista Enero-Junio. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193616282004>. Fecha de consulta: 22 de julio de 2017.

Paramo, P. (2004) *Algunos conceptos para una perspectiva optimista de vivir la ciudad*. Revista Territorios. No. 11. ISSN-e: 2215-7484. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35701105>.

Perls, F., Hefferline, R., Goodman, P. (1994). *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. Edita: Sociedad de Cultura Valle-Inclán. La Coruña.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 23ª Edición. (2014). Consultado en: <http://dle.rae.es/?id=FHA3D3L>.

- Rodríguez, J., Pastor, M A., López, R. (1993). *Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad*. *Psicothema* 19935349-372. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709924>.
- Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica favorita*. Barcelona, Editorial Paidós.
- Rogers, C. (1986). *Características de una relación de ayuda*. En Lafarga, J., Gómez, J. Compiladores. *Desarrollo del Potencial Humano*. (pp. 81) México. Editorial Trillas.
- Rogers, C. Kinget, G. (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Tomo I. Madrid – Barcelona. Ediciones Alfaguara.
- Salama, H., Castanedo, C. (1991). *Manual de psicodiagnóstico, intervención y supervisión para psicoterapeutas*. Editorial Manual Moderno, S.A. México, D.F.
- Vernant, J. et, al (1990). *El Individuo en la ciudad*. Editor Universidad Autónoma de Madrid. Cuaderno Gris. Época I, 6 ISSN: 0213-6872. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/39>.

## CAPÍTULO 5

# LA IDENTIDAD SOCIAL EN LA CIUDAD GLOBAL

*Marco Alexis Salcedo Serna  
Lucely Obando Cabezas  
Edward Javier Ordóñez*

### INTRODUCCIÓN: LA PREGUNTA POR LA IDENTIDAD

La pregunta existencial que cada ser humano hace, quizás desde un momento muy temprano de su vida de "Quién soy yo", aparenta ser para muchos un interrogante cuya respuesta no debe conllevar dificultad alguna. Si alguien presenta alguna confusión al respecto, se le suele indicar que debe tener en cuenta su lugar de nacimiento, los padres y la familia en que nació y creció y las experiencias que como ser humano ha vivenciado hasta el momento, y la respuesta a tan fundamental inquietud emerge en su obiedad. Esta postura, por lo común señala que este es un interrogante exclusivamente respondido por quien lo formula, por lo que el otro sólo cuenta como obstáculo. Cualquier otro, quienquiera que sea, padre, hermano, amigo de toda la vida, pareja, no podría arrogarse el derecho de contribuir a la autopercepción que cada quien tiene de sí mismo. La identidad individual sería un asunto de autodescubrimientos por lo que los otros, por definición externos a nuestro ser individual, carecerían de la legitimidad y del conocimiento necesario para aportar en la realización de tal tarea.

Estas apreciaciones, tan habituales en la literatura de la psicología de gran parte del siglo XX, desde la década de los años 60 empezaron a ser cuestionados en los presupuestos que las sostuvieron. Ciertamente sigue vigente lo que Erich Fromm llegó a plantear con respecto al sentimiento de identidad, que esta constituye una necesidad tan vital e imperativa que las personas no podrían estar sanas si no encuentran algún modo de satisfacerla. El sentimiento de identidad crearía un nexo de causalidades que determinaría todo el conjunto de motivaciones presentes en el actuar del sujeto; la identidad organizaría los significados que gobiernan la conducta de los individuos (Gonzales, 2005), orden en los significados sin el cual se cae en el caos de una existencia sin determinaciones. Sin embargo, abundante bibliografía psicológica, filosófica, sociológica o antropológica contemporánea nos muestra que la definición que cada sujeto hace de sí mismo está necesariamente ligada a la existencia de otros. *"No hay un yo sin otro, no hay un nosotros sin un ellos... No se puede reconocer una identidad, si a la vez no se reconoce una alteridad que se presenta como su antagonista"* (Gonzales, 1997, p. 79). Por ejemplo, es imposible decir "soy un varón" si no existe quien diga "soy una mujer"; carece de sentido decir "soy un colombiano", si no hay el que diga "soy peruano o mexicano", entre muchas otras nacionalidades.

Además, los títulos que empleamos en nuestra autopercepción son categorías no creadas por el mismo sujeto sino por otros, quienes a través de diversos mecanismos sociales desarrollan procesos de imposición y alienación para que cada individuo adopte en su autovisión ciertos términos que son socialmente muy significativos.

La identidad, aún como construcción individual, es también indisolublemente social. Esto es particularmente patente si se piensa en términos de contenidos y en cómo estos se anclan en grupos sociales los que, a su vez, se constituyen en mediadores para hacer llegar esos elementos identitarios a los sujetos (Gonzales, 2005, p. 12).

En otras palabras, existe una relación inexcusable entre la identidad que adopta cada individuo *"y los elementos del contexto, de la naturaleza, de las relaciones sociales, de los grupos o categorías sociales a las que se pertenece, así como de la propia estructura social"* (Gonzales, 2005, p. 12).

El autoconcepto se conforma (...) por la identificación con los grupos de pertenencia y de referencia. Esto ocurre a través de tres procesos, a saber: categorización, comparación e identificación. La categorización opera como un proceso psicológico de ordenamiento del mundo en categorías, es decir, conjuntos de objetos, personas o acontecimientos en tanto son semejantes o equivalentes entre sí respecto a la actuación, intenciones o las actitudes de un individuo... Del proceso anterior se obtienen categorías sociales entre las cuales surge la distinción endo - exogrupal, según sean grupos a los que el sujeto se adscribe o no, y por tanto se constituirán en los referentes para la articulación del autoconcepto (González, 2005, p. 12).

Las categorías identitarias no son un producto subjetivo sino efecto del sistema de relaciones sociales que impera en una sociedad. No por casualidad un sujeto humano con el sistema reproductor masculino tiende a presentarse ante los demás como "varón". Actos jurídicos como la denuncia legal que efectúan los padres ante la notaria, actos culturales como el bautizo, y actividades sociales reglamentadas como la ropa para vestir un niño, el nombre que se le pudiera poner al recién nacido, la estética del cuarto en que dormirá cada noche o el tipo de comportamiento que resultará aceptable conllevan a que una gran mayoría de personas adopten un modo de verse a sí mismo, aunque sabemos que eso en ocasiones no funciona como se esperaba. El peso que tiene la estructura social en la sexualidad llevó a que Judith Butler concluyera:

El mito del cuerpo ya sexuado es el equivalente epistemológico del mito de lo dado: los códigos de género culturalmente disponibles que "sexualizan" un cuerpo y construyen la direccionalidad de su deseo, sólo pueden identificarse, igual que lo dado, con un orden del discurso (Judith Butler citado por Benhabib, 1994, p. 4).

Este orden del discurso en las categorías identitarias, son herramientas mediadoras ligadas al contexto; y al vincularse al sujeto con su contexto en el aspecto de construcción identitaria se puede suponer modos distintos de afirmar la identidad individual según el momento histórico o contexto cultural que se tome en consideración.

Una característica de significativa relevancia de las herramientas mediadoras reside en su carácter histórico, vale decir que estas se constituyen y transforman en el transcurso del devenir humano.

Para efectos de la identidad tal característica resulta evidente dada la impronta hereditaria que la marca desde sus orígenes (las generaciones previas heredan significados identitarios a las generaciones posteriores), al igual que por los reconocidos efectos constructivos que las distintas socializaciones y ciclos que los individuos y comunidades vivencian en el transcurso de sus existencias tienen sobre la conformación y transformación identitaria. Esta característica evolutiva obliga a observar la identidad no sólo como “lo que es” (sus características presentes), sino que sobre todo como “lo que ha llegado a ser” (González, 2005, p. 15)

Por lo tanto, la concepción de valores, la comprensión que hacen del entorno, la forma de organización social, pueden llegar a ser tan distintas de un contexto social, histórico y cultural a otro que inevitablemente vamos a tener retratos identitarios de ser humano tan disímiles que podrían ponernos a dudar si pertenecen a la misma especie biológica.

## **MODERNIDAD E IDENTIDAD SOCIAL**

El surgimiento de la modernidad trajo consigo nuevas categorías identitarias, fundamentadas en una concepción universal del ser humano como una entidad eminentemente racional, que puede emprender, gracias a esta característica, empresas como la investigación científica, la creación de ordenamientos jurídicos justos y la resolución adecuada de sus conflictos en su vida social. Tales empresas no fueron pensadas para verse materializadas en cualquier tipo de espacio o hábitat humano; su posibilidad de realización siempre estuvo en lo que Georges Simmel describía como la metrópolis o que Kant refirió como las ciudades cosmopolitas.

La modernidad, surgió imbricada con la ciudad, produciendo un tipo especial de ciudad, la metrópolis, en la cual, en una relación dialéctica, la propia modernidad se materializa, se manifiesta de forma emblemática, definitiva y se reproduce... Es en las ciudades que se encuentran los círculos intelectuales y las universidades; en las ciudades surgen las primeras fábricas y los primeros mejoramientos colectivos modernos como la electricidad, por ejemplo; el gran comercio se concentró en la ciudad; así como la mano de obra industrial. Surgido a la sombra de la Revolución Industrial, el fenómeno

moderno se hizo posible, entre otras cosas, por la pre-existencia de las ciudades, así como por su posterior transformación (Da Silva, 2002, p. 181).

La modernidad es una hija de la ciudad cosmopolita, o como lo afirmó el sociólogo de la ciudad Louis Wirth en 1967, en su estudio sobre el urbanismo como modo de vida:

El inicio de lo que puede ser considerado marcadamente moderno en nuestra civilización está caracterizado por el crecimiento de las grandes ciudades (...) La característica sobresaliente del modo de vida del hombre en la edad moderna es su concentración en conglomerados gigantescos en torno de los cuales se unen un número menor de centros y desde donde irradian las ideas y las prácticas que llamamos civilización (Louis Wirth citado por Da Silva, 2002, p. 182).

Sin lugar a dudas, el vínculo entre modernidad y ciudad cosmopolita es muy estrecho. De la misma manera que no se podría comprender el decir filosófico de Sócrates o la obra filosófica de Platón y Aristóteles si no se considerará la Atenas de Pericles y su decadencia posterior (Correa, 2001). En igual sentido, resulta imposible comprender la concepción de justicia que desarrolló el filósofo Kant, o su doctrina moral, sino se observan y valoran los entrecruzamientos que tuvo su obra filosófica con su perspectiva cosmopolita de ciudad. La perspectiva filosófica de Kant se desarrolla y materializa en la ciudad cosmopolita, un hábitat humano en el que es *"muy probable que los extraños se encuentren"* (Parra, 1996, p. 373) y por tanto, *"se puede presentir la amplitud del mundo, se puede experimentar la diversidad humana, la heterogeneidad que constituye la provincia del hombre"* (Parra, 1996, p. 373). En la ciudad cosmopolita, inherentemente moderna, se disfruta la riqueza de la diversidad, y por lo mismo, se encuentra obligada a ofrecer *"puntos de convergencia comunes que permita la coexistencia pacífica de múltiples y muy distintos actores. Estos puntos de convergencia son el contenido de la nueva moral que Kant se esfuerza en fundamentar"* (Parra, 1996, p. 373).

El hombre que obedece los imperativos de la razón y que es capaz de atreverse a pensar, vive entonces en la ciudad cosmopolita, un espacio que se proyecta como escenario de coexistencia pacífica y hasta armoniosa, de una multiplicidad de sujetos con diversas nacionalidades y costumbres. Semejante conquista fue factible gracias

a que la modernidad originó una serie de pautas y referencias colectivas que ciertamente actuaban a favor de la reducción de los conflictos sociales. Estas pautas eran efectivas no solamente porque possibilitaban espacios de inclusión, sino también porque propiciaban espacios de exclusión social. Ambos tipos de espacios originaron un firme sentimiento de identidad para los individuos, lo que permitía a cada quien encontrar su lugar en la sociedad. De este modo, la ciudad cosmopolita que pareciera la ciudad de la igualdad, la fraternidad y la libertad, en general, de la universalidad, era también una ciudad que afirmaba entre sus ciudadanos diferencias significativas, producto de establecer fuertes mecanismos de exclusión social, que fácilmente se evidenciaba en la vida comunitaria.

Tales exclusiones se hacían notar hasta en los textos filosóficos de los padres de la modernidad. Así por ejemplo, como nos lo recuerda Lisimaco Parra, un profesor de la universidad Nacional de Colombia, cuando Kant habló en *O* sobre el problema de las múltiples nacionalidades y sus posibilidades de convivencia en el cosmopolitismo.

Tan sólo las de Inglaterra, Francia, Alemania, España, Italia y Holanda le merecieron descripciones detalladas, pero poco mencionó a los turcos, persas, hindúes, chinos, a los salvajes de Norteamérica y a los africanos, a los que trató con el mayor de los desprecios, al representar estos lo salvaje en lo humano (Parra, 1996, p. 373).

En una línea de continuidad que iba de lo salvaje, pasando por la barbarie, hasta llegar a la idea de civilización los autores de la modernidad pensaron la universalidad humana, a través de categorías identitarias como raza, género y clase social (Dussel, 2000). Mediante ellas cada cual sabía el lugar que le correspondería en la escala social. A los blancos le correspondería la parte más elevada y de mayor prestigio. Y a los no blancos las escalas inferiores, siendo la más baja la que se le otorgaba a los negros. Este es el famoso mito de la superioridad del hombre-blanco-europeo. Dice Kant:

Los negros de África no tienen por naturaleza ningún sentimiento que se eleve por encima de la frivolidad. Mr. Hume desafía a cualquiera a citar un sólo ejemplo en el cual un negro haya mostrado talento, y afirma que entre los cientos de miles de negros que fueron transportados a otras partes desde sus países, a pesar de que muchos de ellos fueron incluso puestos en libertad, aún no se ha

encontrado uno solo que haya presentado algo grandioso en arte o ciencia o en alguna otra cualidad de valor, aun cuando entre los blancos algunos continuamente se elevan desde el más bajo de los populachos, y, a través de ofrendas elevadas, ganan respeto en el mundo. Tan fundamental es la diferencia entre estas dos razas del hombre y parece ser tan grande al considerar las capacidades mentales, como al considerar el color. Los europeos, en tanto que habitantes de las zonas climáticas moderadas, son "(...) más hermosos en su cuerpo, más trabajadores, más bromistas, más moderados en sus pasiones, más comprensivos que ninguna otra especie de hombres en el mundo (Herceg, 2010, p. 405).

En el texto *Acerca de las distintas razas de los hombres*, Kant se convierte, al decir de Charles Mills en el fundador del concepto moderno de raza (Herceg, 2010, p. 406). En la reflexión filosófica de Kant, su doctrina racial y de género no se encuentra aislada ni contradice su doctrina moral. Particularmente el concepto de raza ayudó a que se instituyera y justificara en todo el mundo occidental la colonialidad de los centros de poder dominantes europeos. Al diferenciar y jerarquizar a los grupos humanos, se lograba promover un sentimiento de unidad y cosmopolitismo entre los europeos, y a su vez, una línea de justificación del dominio y desprecio que los europeos tendrían hacia los que por alguna clase de motivo no podían responder al universalismo que se propusieron defender.

Si el sujeto de la tradición intelectual occidental ha sido normalmente el cabeza de familia varón, blanco, propietario, cristiano; entonces la Historia tal como se recuerda y se narra hasta ahora, ha sido "su historia"... las diversas filosofías de la historia que han dominado desde la Ilustración han sometido la narración histórica a unidad, homogeneidad y linealidad, con la consecuencia de que la fragmentación, la heterogeneidad y, sobre todo, la variable marcha de las distintas temporalidades, tal como se experimentan por los diferentes grupos, han sido obliteradas. Basta recordar la cita de Hegel sobre que África no tiene historia. Hasta muy recientemente, tampoco las mujeres han tenido su propia historia, su propia narración con distintas categorías de periodización y con diferentes regularidades estructurales (Benhabib, 1994, p. 2).

Es obvio que no todos los seres humanos cumplen lo esperado; pero para eso estaban esas categorías de diferenciación humana, pensadas desde "la dialéctica de la negación del otro". Esta "*subsiste*

*hasta hoy de múltiples formas en nuestras relaciones sociales cotidianas: en la negación de la mujer; del indio, del negro, del campesino, del marginal-urbano*" (Ríos, 2008, p. 67). Por tanto, los ilustrados pudieron universalizar a partir del espacio de exclusión que generaron conceptos identitarios como raza, clase social o género. Los imperativos categóricos kantianos son universales, no a pesar de los que quedan excluidos, sino gracias a aquellos que quedan afuera.

Podríamos decir que la modernidad en este sentido ha ofertado el desarrollo de las fuerzas expansivas del yo, lo que se ha llamado una política de la emancipación, pero su paradoja es inmediata, al estar vedados los medios y las condiciones para cumplir con su proyecto utópico abierto a todas las identidades personales y colectivas. La modernidad desde su matriz racionalista cree y reproduce diferencias, exclusión y marginación, o como señala Giddens, "las instituciones modernas al tiempo que ofrecen posibilidades de emancipación, crean mecanismos de supresión más bien que de realización del yo" (Gonzales, 2005, p. 20).

En la ciudad cosmopolita decir entonces que se era negro era decir mucho. Era decir en dónde vivías, qué hacían tus padres, qué comías, a qué te dedicabas cotidianamente, cómo era tu manera de hablar y hasta cómo y de qué podías morir. Lo mismo acontecía para quien se afirmaba ante los demás como "pobre", "loco", "mestizo", "criollo", "mujer", "homosexual" u "obrero".

En la configuración de la geopolítica mundial se formuló este discurso que sustenta relaciones asimétricas de poder y de abuso, en desigualdades «ontológicas» de dominantes y dominados. Esto le ha permitido a las sociedades del "primer mundo" legitimarse en sí mismas y evaluar a otras como inmaduras, incompletas, inferiores o subdesarrolladas; infiriendo que los individuos provenientes de ellas deben ser retrasados y/o incapaces por el hecho de su distancia con los estilos de vida modernos... De modo que no fue por casualidad que en el desarrollo del capitalismo dependiente se fue creando una profunda correlación entre la estratificación socioeconómica y la discriminación étnico-cultural, que ha llegado a expresarse en la definición de ciudadanos de primera, segunda y tercera clase (Ríos, 2008, p. 59).

Esta situación nos permite comprender toda una serie de acontecimientos de tinte racista que se han dado en diversos países desde hace más de 200 años. Cabe recordar la que aconteció con James

H. Meredith el 1 de octubre de 1962 cuando se convirtió en el primer estudiante negro de la Universidad de Misisipi. Sólo con ayuda de agentes federales enviados por el presidente Kennedy se pudo evitar que el gobernador del estado Ross Barnett no impidiera su ingreso al claustro universitario. Si el ingreso de James Meredith a la universidad de Misisipi causó tal conmoción social en la sociedad de los Estados Unidos de la década de los 60 no era simplemente porque se estaba desconociendo el sistema de evaluación que permitía escoger a las personas más idóneas, para que tuvieran responsabilidades profesionales de gran incidencia en la vida social de la comunidad; era porque se estaba derrumbando las categorías jurídico-sociales del derecho natural moderno que estructuraban las identidades de los sujetos. Hay que recordarlo de nuevo. Las categorías identitarias son instrumentos mediadores entre los individuos y le confieren estabilidad a las relaciones sociales que se establecen entre las personas en una comunidad. Luego, en la sociedad de la ciudad cosmopolita, si un hombre negro puede estudiar y ser doctor, ¿quiénes entonces van a ser los hombres blancos? ¿Cómo pueden decir los hombres blancos que merecen respeto ante los demás?

Uno de los aspectos fundamentales a resaltar de esta comprensión modernista en torno a las identidades de los individuos, es el esfuerzo que desde el principio muchos autores realizaron por objetivizar sus apreciaciones atribuyendo a la naturaleza las diferencias establecidas, con lo que se quiso lograr que las contingencias de la vida social no pudieran llegar a relativizar o desmentir los juicios que de allí derivaban. Por ejemplo, para Kant los presupuestos de su doctrina racial describían una materialidad biológica evidente, perceptible a la primera mirada.

Yo creo que solo es necesario asumir que existen cuatro razas que se pueden reconocer a la primera mirada. Estas son: 1) la raza de los Blancos, 2) la raza Negra, 3) la raza de los Hunos (mongoles) 4) la raza Hindú o Hinduist (Herceg, 2010, p. 408).

De este modo, asumir que existían cuatro razas era inevitable dado que se podía reconocer a la primera mirada su existencia. Saltaba a la vista de todo el mundo las diferencias biológicas, intelectuales, y psicológicas de unos grupos humanos tenían con respecto a otros.

Kant lleva a cabo estas observaciones y juicios [sobre las razas] con la pretensión de hacerlo "sin ningún prejuicio", limitándose, al reconocimiento de un "hecho natural" (Naturtatsache). La apelación a la naturaleza como fundamento de esta diferencia tiene como consecuencia la inamovilidad, la imposibilidad de alterar el orden de preeminencia. La naturaleza ha establecido estas diferencias, lo que las hace irreductibles (Herceg, 2010, p. 413).

## IDENTIDAD SOCIAL EN LA CIUDAD GLOBALIZADA

Las categorías identitarias modernas ya no funcionan como antes, y no por la complejidad inherente que conlleva una sociedad con una población cada vez más grande. En estos tiempos actuales se vive un proceso de vaciamiento social y jurídico de estas categorías tan fundamentales del mundo moderno. La enorme cantidad de sujetos muertos que provocaron en el pasado dichas categorías identitarias en guerras fratricidas de orden mundial o focalizadas en ciertos lugares específicos del globo terráqueo y las luchas de movimientos sociales que surgieron en la segunda mitad del siglo XX como reacción necesaria para garantizar derechos humanos fundamentales de poblaciones víctimas de acciones atroces por su origen social, cultural o sus rasgos físicos, lograron que se perdieran el contenido empírico sustancial que tenían antes las categorías de raza, género y clase social. Hoy la conciencia colectiva de qué es ser blanco, negro, mujer, pobre, mestizo está tan diversificada que fracasa cualquier intento por lograr sobre el asunto lo que Clifford Geertz llamaba el *consensus gentium*. Por ello, cada vez se dice menos cuando alguien, por ejemplo, es reconocido o se autoafirma como "afrodescendiente" o "negro". Por sólo decir eso no se logra establecer dónde vive, qué idioma habla, qué hace, cuánto se gana, qué costumbres tiene. Como lo reitera Geertz, para que en la actualidad una categoría definitoria de la condición humana opere efectivamente "*debe uno definirla en términos muy generales, en verdad tan generales que queda virtualmente evaporada toda la fuerza que parece tener*" (Geertz, 2003, p. 45).

Uno de los hechos que explica esta situación es que vivimos o progresivamente empezamos a vivir en un nuevo tipo de ciudad, la ciudad global.

Lo que permite hablar de una nueva ciudad son dos razones básicas: la transformación radical del ámbito doméstico (...) y la transformación de la economía (el telecapitalismo, o telepolismo), basada en la generación instantánea, colectiva y a distancia de nuevos y a veces ingentes capitales... (Esta es una Telépolis que) existe en la medida en que los ciudadanos se interrelacionan a distancia, normalmente a través de diversos media, como el correo (electrónico, hoy en día), el teléfono o la televisión... (En la global Village) se ha modificado la distinción entre lo público y lo privado, y por consiguiente la noción misma de ciudadano. El ámbito doméstico se ha convertido en el lugar principal de escenificación y de resolución de la vida pública, y ello no sólo en lo que se refiere a la política, sino a la inmensa mayoría de actividades típicas de una ciudad (Echeverría, 1996, p. 332).

La Global City está fijando nuevas categorías identitarias para establecer quién es el ciudadano, quién puede ser gobernado y quién puede ser gobernante y que no se basan del todo en las que existían con anterioridad. Estas categorías son étnicas: se basan fundamentalmente en los estilos de vida que caracterizan a los sujetos y que no reflejan necesariamente tradiciones culturales transmitidas de generaciones anteriores.

En la modernidad tardía... todas las personas se atienen a estilos de vida... Un estilo de vida puede definirse como un conjunto de prácticas relativamente integradas que un individuo adopta no sólo porque satisfacen necesidades utilitarias, sino porque dan forma material a una crónica concreta de la identidad del yo. En los estilos de vida hay prácticas hechas rutinas, como las rutinas del comer, del vestir, las cuales están abiertas al cambio en concordancia con la naturaleza móvil de la identidad del yo (González, 2005, p. 21).

En la ciudad global, cada cual define su identidad por gustos, necesidades e intereses, que en muchas ocasiones han sido recién creados por la generación presente y que se encuentra asegurada voluntariamente en una transmisión que primordialmente se dio entre pares, no por consanguinidad. En su conformación juegan un papel importante los medios de comunicación globalizados y el consumo de información a través de nuevas tecnologías. De esta manera, la gran preocupación que tiene el ciudadano en la ciudad global es encontrar su punto de cohesión con otros, inscribirse en su comunidad que asegura un "nosotros", estructurar su etnicidad a partir de aspectos tan disímiles como la raza, los partidos políticos, el género,

la orientación sexual, la nacionalidad, y hasta el gusto particular por un tipo de música.

Quizás por lo anterior las categorías identitarias del mundo globalizado padecen de una dificultad que no tuvieron las categorías que justificaban el orden de la sociedad moderna. No están naturalizadas, por lo que son comprendidas por el imaginario social necesariamente como artificiales y etéreas. Desde luego, hay anclajes heredados, basadas en las formas de organización social que los modernos establecieron. Sin embargo, la pluralidad de opciones y elecciones es una característica de esta sociedad, por lo que las categorías para definirse en la ciudad globalizada lo que indican son "estados de ánimo", tan vacilantes, tan efímeras que la identidad individual es ahora, en propiedad, líquida. Digámoslo en otras palabras, en el mundo globalizado la identidad es:

Un proyecto, algo que hay que inventar, en lugar de descubrir: el blanco de un esfuerzo. Un objetivo, algo que hay que construir desde cero, elegir entre ofertas alternativas y luego luchar por ellas para protegerlas;... la condición de identidad (será entonces) siempre precaria e incompleta (Maruottolo, 2008, p. s.n.).

Así por ejemplo, si alguien le gusta tener el sexo compartido se puede presentar ante los demás como un swinger; si las prácticas swinger le despertaron alguna clase de reacción psicológica de culpa, puede ahora convertirse en un cristiano puritano. Si la herencia familiar se lo permite, se puede afirmar también como un afrodescendiente; y si por cambio de convicción ideológica cree ahora que debe valorar las emociones y sentimientos humanos puede adoptar el estilo de vida de la tribu urbana de los Emos. Todas estas formas de ethos son discrecionales, no ancladas a una materialidad; por lo tanto, duran hasta cuando el sujeto lo estime a bien. Recientemente, los medios de noticias norteamericanos dieron un ejemplo de ello, alrededor del tema de la raza. Una reconocida activista de los derechos civiles en los Estados Unidos, Rachel Dolezal, reiteró ante todo el país que ella se veía a sí misma como una mujer afroamericana, aun cuando por sus venas y las de sus ancestros no corría sangre africana, siendo sus antepasados europeos de *Alemania, Suecia y República Checa*. Si en el mundo de la ilustración las categorías ra-

ciales eran objetivas, en este mundo contemporáneo ellas se han tornado subjetivas, voluntarias, arbitrarias.

Ahora bien, la inestabilidad en la visión que cada sujeto adopta de sí mismo en la ciudad global es correlativa a la dificultad de armar un universal con los sujetos que pertenecen a otras comunidades. Ya resulta evidente para muchos que es un imposible encontrar algún punto de confluencia en la imagen de ser humano que nos presentan personas pertenecientes a comunidades tan disimiles como la swinger, la iglesia cristiana ortodoxa, el islamismo, el comunismo, el facismo o el de una sociedad aborigen del sudoeste asiático. El anclaje universal identitario en la ciudad global, y que es de orden étnico, es virtual, no material; la indiscutible unidad neurofisiológica y morfológica que tienen todos los seres humanos no conlleva a decir a cada hijo de Adán, sin importar la comunidad a la que pertenece, que su ser es equivalente a la de cualquier otro hijo de Adán.

En la concepción ilustrada, la ideología biologista de una "naturaleza humana" contribuyó a la temporal constitución de ese universal. A través de esta ideología, Kant por ejemplo, pudo lidiar con el problema filosófico que le generaba la indesmentible existencia de mestizos. Estos individuos, según la doctrina racial kantiana, seres racialmente intermedios, mostraban que entre los miembros de las diferentes razas era posible la procreación lo que probaba que los sujetos de las distintas razas establecidas pertenecían todos a la misma especie. *"En efecto, para que existan los mestizos es indispensable la distancia entre razas, aunque evidentemente, no podrá ser tanta como para que el apareamiento sea imposible"* (Herceg, 2010, p. 409). Como un derivado de la ideología de la naturaleza humana, y en procura de articular el universal del ser humano, los ilustrados crearon la ficción de la especie y cultura originaria: hubo un único y primer linaje o pueblo originario, una raíz común del que se derivaban todos los seres humanos. Este linaje originario era para Kant, por supuesto, europeo y de raza blanca, *"los más próximos al origen, a la fuente"* (Herceg, 2010, p. 409) y comenzó con el tiempo a sufrir deformaciones físicas adaptativas, del que se van desarrollando las otras razas, a consecuencia del suelo, el clima y la alimentación.

Pero esta ficción política ya no funciona como antes. "En el mundo de hoy, no se pueden hacer generalizaciones sobre el hombre como

hombre, salvo que éste es un animal sumamente variado" (Geertz, 2003, p. 48). Las comparaciones intraespecie, como la que buscó establecer la antropología con el estudio de la cultura,

En nada contribuyeron a revelar tales generalizaciones. ...Ellas no habrán de descubrirse mediante la búsqueda baconiana de universales culturales, una especie de escrutinio de la opinión pública de los pueblos del mundo en busca de un consensus gentium, que en realidad no existe... El intento de hacerlo conduce precisamente al género de relativismo que toda esta posición se había propuesto expresamente evitar (Geertz, 2003, p. 48).

Estas comparaciones intraespecie fracasaron en su objetivo final de originar una imagen universal del ser humano porque el camino que desde hace milenios han utilizado los pueblos para fijar la realidad humana ha sido el de realizar un contraste con otras entidades que han sido catalogadas como "no humanas". Así llegamos nuevamente a lo que se planteó desde el inicio: toda identidad supone alteridad. En el mundo premoderno, el alter ego de lo humano, a su vez constituyente y definitorio por defecto de lo humano, fue la divinidad. Y en la modernidad, según lo menciona Michel Foucault en "**Historia de la locura**", la alteridad de lo humano estuvo en la "animalidad", en lo "salvaje", también constituyente y definitorio por defecto de la realidad humana.

El obstáculo que resulta insuperable actualmente es que la modernidad instauró, al decir de Max Weber, un inclemente y cada vez más profundo proceso de secularización, por lo que la ficción de la divinidad ya no se constituye en un alter ego posible para lo humano; y con respecto a lo salvaje y animal acontece lo mismo: los estudios antropológicos actuales insisten que nunca hubo tal salvajismo en los seres humanos.

El sistema nervioso no le permite tan sólo adquirir cultura, exige positivamente que lo haga para funcionar... el ser humano sin cultura resultará ser no un mono dotado de aptitudes intrínsecas aunque no realizadas, sino una monstruosidad carente por completo de mente y, en consecuencia, irrealizable (Cole, 2003, p. 154).

Así las cosas, lo bestial ya no es referente posible para establecer la universalidad de lo humano. Esto es lo que impide que

felizmente ya no resulte "políticamente correcto" en el mundo global negarle la dignidad de lo humano a ciertos grupos humanos al cotejarlos con lo bestial.

Estas imposibilidades de anclaje para constituir un universal de lo humano condenan entonces a los sujetos de la ciudad global a lo que Bauman llamó "una vida líquida", en la que le resulta permitido a cada quien establecer qué o qué no, nos hace seres humanos y en la que los sujetos verán en cada una de las identidades que asumen la posibilidad de un "volver a nacer", "de dejar de ser lo que han sido para convertirse en otra persona que no son todavía" (Bauman, 2007, p. 18). El ciudadano de la ciudad global vive en la errancia identitaria, que va a ser la fuente de los dos grandes problemas psicológicos que padecen los sujetos nacidos en la segunda mitad del siglo XX y del siglo XXI, la depresión y la esquizofrenia, padecimientos psicológicos que suponen una permanente crisis existencial que no permite a los sujetos responder con certeza quiénes son. De ahí el enorme poder de seducción que tiene en las comunidades occidentales los radicalismos religiosos o ideológicos. Sin duda no habrá mayor alivio para los sujetos con crisis existenciales permanentes que subsanar sus malestares psicológicos siguiendo la coartada que ofrece el fundamentalismo de alguna clase; esto es, convirtiéndose *"en un soldado alistado en un vasto ejército tolstoiano inmerso en uno u otro de los terribles determinismos históricos que nos han acosado desde Hegel en adelante"* (Geertz, 2003, p. 45).

## CONCLUSIÓN

Constituir un universal de lo humano es uno de los grandes desafíos que tiene esta época. Y esta dificultad es probable que se deba a que todavía no se ha dado el acontecimiento que se requiere para crear el tan esquivo consenso que se busca. Es decir, la carencia actual de un universal efectivo de lo humano no ha sido por falta de análisis científico, o reflexión filosófica o de voluntad política de los pueblos, o por las conspiraciones universales que todos los días tramán los capitalistas. La cuestión se podría mejor explicar como un problema de acontecimientos, no de voluntades, discursos, o métodos (si se hace dialogando o imponiendo con violencia al otro nuestra visión). En el mundo actual, el camino que se prefigura para constituir ese

universal de lo humano es concretar la alteridad humana desde una entidad no humana que se encuentre también gobernada por esa condición ontológica que ha definido desde los griegos al hombre, la racionalidad. Si necesariamente su alter ego debe ser una entidad inteligente, supremamente inteligente para ser su antagonista, sólo quedan dos alternativas para constituirlo: fabricarla con la tecnología y conocimiento del mismo hombre o encontrarla por fuera del hábitat de surgimiento humano.

Si estas interpretaciones son correctas, la ciudad global sería, de este modo, la ciudad que está volcada a fundar el universal identitario de lo humano a partir de la ficción de una hiperinteligencia no humana, que se puede haber construido con los desarrollos tecnológicos (inteligencia artificial o superhumano) o que se puede haber encontrado en el espacio exterior. En el mundo de las leyendas cinematográficas esta entidad no humana ha tenido varios nombres: Matriz, Skynet, Alien, los Clones o los superhumanos perfeccionados con técnicas de ingeniería genética. Estas entidades literarias no simplemente serían criaturas de ciencia ficción creadas para entretener a un público. Bosquejan en el horizonte el alter ego de lo humano. Ante cualquiera de ellos, el musulmán, el cristiano, el pobre, el asiático, el aborigen, el europeo, todos ellos, y al unísono, se reconocerían como pertenecientes a la misma especie.

De este modo, el acontecimiento que todavía no se ha dado es el de los hijos de Adán colocados frente a frente ante una inteligencia no humana adversaria. Cuando eso acontezca, cuando estemos parados ante una hiperinteligencia, en vez de experimentar el desprecio que sintió el europeo cuando estuvo frente al indígena o el africano, las emociones que habrán de ser en ese momento dominantes serán las de la angustia y del terror. A través de ellas se van a consolidar los puntos de referencia invariante que definirán la unidad básica de la humanidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2007). *Modernidad Líquida*. Barcelona: Paidós.
- Benhabib, S. (1994). Feminismo y posmodernidad: Una difícil alianza. En C. Amorós (Ed.), *Historia de la Teoría Feminista*. Madrid: Dirección General de la Mujer- Instituto de Investigaciones Feministas
- Cole, M. (2003). Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Correa, B. (2001). *La ciudad en la reflexión filosófica*. En: Torres, A. Vi-viescas, F.
- Pérez, E. [Comp.], *La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad* (pp. 65 -70). Bogotá: Universidad Nacional
- Da Silva, M. (2002). Metrópolis y modernidad. *Revista colombiana de Sociología*, 7 (2): 179-192.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Caracas: UNESCO y CLACSO.
- Echeverría, J.(1996). Cosmopolitas domésticos a finales del siglo XX. En: Aramayo, R.; Mugerza, J. y Roldán, C. (Eds), *La paz y el ideal cosmopolita de la ilustración*. (pp. 325-346). Madrid, Editorial Tecnos.
- Geertz, C. (2003). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En: Bixio, A. (trad) *La interpretación de las culturas* (pp.43 - 59) Barcelona, Gedisa.
- González, S. (2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 14 (2): 9-25.
- Gonzales, C. (1997). Identidad, alteridad y comunicación. *Revista Signo y pensamiento*, 30: 77-84.
- Herceg, J. (2010). Inmanuel Kant: del racialismo al racismo. *Thémata. Revista de Filosofía*, 43: 403 – 416.

- Maruottolo, C. (2008). Crisis e identidad. Aportes psicodinámicos para su intervención analítica grupal. *Avances en Salud Mental Relacional*, 7 (3). Recuperado de <http://www.bibliopsiquis.com/asmr/0703/maruottolo.pdf>.
- Parra, L. (1996). "La recepción kantiana del ethos cortesano: de la ciudad barroca a la ciudad Moderna". En Giraldo, F. y Viviescas, F. (Comp.), *Pensar la ciudad* (pp. 341 – 380). Bogotá, Tercer Mundo S.A.
- Rios, R. (2008). *Latinoamericanos en Berlín: Un análisis de las estrategias de reconversión de sus capitales – económico, social, cultural y simbólico – en sus procesos de inserción social 2000 – 2005*. (Tesis de Doctorado Fachbereich Politik-und Sozialwissenschaften). Freien Universität Berlin, Berlin, Alemania. Recuperado de [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000003690/3\\_2.pdf?hosts=.](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000003690/3_2.pdf?hosts=)
- Senett, R. (1994) Carne y piedra. *El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid, Alianza editorial.

## CAPÍTULO 6

# EL IMPACTO DEL FACTOR NEUROPSICOLÓGICO DE REGULACIÓN Y CONTROL EN LA ACTIVIDAD DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

*Sandra Paulina Arias Aguirre*

### INTRODUCCIÓN

La neuropsicología infantil dentro de su metodología posibilita identificar la estructura y el desarrollo normal de la actividad del aprendizaje. Así mismo, facilita la comprensión y formas de intervención cuando dicha actividad se encuentra alterada. Luria (1977) concibe que la actividad del aprendizaje escolar está formada por sistemas funcionales complejos (SFC) que actúan como un todo; estos trabajan de manera organizada para llevar a cabo tareas especializadas, entre ellas aquellas relacionadas con las habilidades de rendimiento académico.

La neuropsicología infantil también, en el marco de la escuela Histórico-Cultural (Solovieva y Quintanar, 2007), entiende los problemas propios del aprendizaje como fenómenos posibles de corregir, en tanto se realice una adecuada evaluación, se establezca un diagnóstico detallado y se plantee una propuesta de intervención que aborde la debilidad funcional de los factores neuropsicológicos comprometidos (Luria, 1973). Para Solovieva y Pelayo (2013), "una de las mayores demandas en la neuropsicología infantil es el diagnóstico y el tratamiento

de diversos tipos de problemas en el aprendizaje escolar” (p.159); así mismo, lo menciona Avaria y Kleinsteuber (2014). Tales problemas, en muchas ocasiones, se relacionan directamente con el funcionamiento adecuado del mecanismo de programación y control, su insuficiente formación puede convertirse en una causa real de dificultades para el niño escolar (Cantú, 2010).

El análisis neuropsicológico de las dificultades de aprendizaje durante el desarrollo se orienta al estudio de sus bases cerebrales (Luria, 1978). Esto significa que se debe hacer un análisis para determinar el estado funcional o grado de debilidad de las zonas corticales altamente especializadas (Luria, citado por Xomscaya, 2002) y generar un plan de intervención (Bonilla, Quintanar y Solovieva, 2008). En el caso de la actividad escolar, es necesario la participación de diferentes mecanismos neuropsicológicos, estos realizan su aportación para llevar a cabo las acciones requeridas (Anokhin, 1980; Luria, 1973). Se considera entonces, que el éxito del aprendizaje escolar (Barrios-Thao, 2016) exige un óptimo desarrollo cerebral mediado por un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje.

Así, en el presente estudio se realizó una evaluación neuropsicológica a un menor de 8 años de edad, que asistía a segundo de primaria, con bajo rendimiento en las actividades de aprendizaje escolar. Se realizó valoración pre, empleando los siguientes instrumentos: Escala Wechsler de Inteligencia para niños IV, Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve (Quintanar y Solovieva, 2003), Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI (Matute, Roselli, Ardila & Ostrosky, 2006), Evaluación neuropsicológica de la comprensión del lenguaje oral (Quintanar y Solovieva, 2001), Evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad EDAAH (Farré & Narbona), Cuestionario de conducta de CONNERS para profesores y padres. Partiendo de los resultados se planteó programa de rehabilitación que tuvo doce sesiones, dirigidas a fortalecer el factor primario de regulación y control. Finalmente se realizó evaluación pos que incluyó el análisis comparativo.

Ahora bien, posterior a la valoración pre realizada, se evidenciaron hallazgos que sugieren que el factor neuropsicológico (Luria, 1948, 1970, 1977) primario a intervenir en el paciente es el de regulación y control, no siendo menos relevante la implicación de otros factores débiles como lo son retención visual y audio-verbal, factor perceptivo analítico

y factor cinético, se destacó como factor primario el de regulación y control puesto que se observó que la debilidad en este mecanismo (Akhtina, 1999; Quintanar y Solovieva, 2000) impactó de manera importante toda la actividad de aprendizaje del niño, siendo necesario que a través del programa neuropsicológico correctivo propuesto, el menor lograra favorecer su actividad voluntaria y pudiera acceder de manera efectiva a la actividad escolar mejorando su desempeño.

Cabe destacar que desde la aproximación Histórico-Cultural, el objeto fundamental del diagnóstico es construir un programa de rehabilitación (Bonilla, et al 2008) que se fundamente en los principios teóricos de la neuropsicología de Luria. Por ello el eje principal sobre el cual se sustenta el presente estudio es la elaboración del programa correctivo enfocado en el factor primario de regulación y control. Posterior a su aplicación, se evidenció cómo dicho programa permitió el fortalecimiento del factor debilitado, favoreciendo de esta manera la actividad voluntaria del niño e influyendo consecuentemente en la acción del aprendizaje escolar; generando así un efecto sistémico en todas las esferas que conforman la vida psíquica del niño.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Caso clínico: paciente de 8 años, de sexo masculino, zurdo, vinculado al sistema educativo en segundo grado de básica primaria. Dentro de los antecedentes médicos en la familia del niño, la madre refiere que ella sufrió de hipoglicemia antes de quedar embarazada y antecedentes de un síndrome convulsivo por parte de una tía materna. Actualmente el niño se encuentra en obesidad moderada, ha pasado por nutrición, psicología, terapia de lenguaje, ocupacional y neuropsicología aproximadamente hace un año y medio. La madre reporta bajo nivel de escolaridad por parte de la familia paterna, así mismo, refiere que un tío por línea materna nunca logró aprender a leer ni escribir.

Es remitido a valoración neuropsicológica por la madre, quien refiere "consulta por las dificultades que él presenta, él tiene dificultades para aprender a leer, a escribir y todavía se evidencian esas cosas en él, es lo que más me preocupa porque él ya va a pasar a tercero y todavía no sabe leer ni escribir como otros niños" (L. Quiguntar, comunicación personal, 30 de septiembre de 2015). Durante el preescolar la docente no reporta novedades, sin embargo al llegar a grado primero se obser-

va que el niño no copia y que su ritmo de aprendizaje es diferente al de sus pares, ha pasado de un grado a otro aún sin las competencias necesarias, necesita de la supervisión permanente para la realización de sus tareas, no se reportan problemas de conducta ni dificultades en tareas de la vida diaria.

Procedimiento: la evaluación neuropsicológica inicial se realizó en 5 sesiones de 1 hora aproximadamente, dicha evaluación permitió conocer el Coeficiente Intelectual (CI) del niño e identificar el factor neuropsicológico primario a intervenir, así como otros factores que se hallaban debilitados en el proceso del menor. Se plantea programa correctivo aplicado en 12 sesiones de 1 hora con una frecuencia de 2 sesiones semanales, se incluye una sesión preliminar con el fin de familiarizar al niño y a sus cuidadores con la metodología de trabajo y socializar las reglas. Posterior a su aplicación se realiza una segunda valoración con el objeto de hacer un análisis comparativo y verificar el impacto del programa de rehabilitación.

Instrumentos aplicados: durante el proceso de evaluación se emplearon los siguientes instrumentos: Escala Wechsler de Inteligencia para niños IV, que permitió evaluar las capacidades cognitivas del niño y determinar su coeficiente intelectual. La Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve (Quintanar y Solovieva, 2000), cuyo objetivo es conocer el estado del funcionamiento de los factores neuropsicológicos básicos durante la ejecución de las tareas correspondientes, las cuales están organizadas de acuerdo a la siguiente estructura: analizador cinestésico y memoria táctil, organización cinética de los movimientos y acciones, memoria audio-verbal y visual, síntesis espaciales simultáneas, regulación y control, imágenes objetales y oído fonemático.

La Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (Matute, Roselli, Ardila & Ostrosky, 2006) que examina el desarrollo neuropsicológico de la población infantil de habla hispana y comprende la evaluación de 12 procesos neuropsicológicos: Habilidades construccionales, Memoria (codificación y evocación diferida), Habilidades perceptuales, Lenguaje, Habilidades metalingüísticas, Lectura, Escritura, Aritmética, Habilidades espaciales, Atención, Habilidades conceptuales y Funciones ejecutivas. La Evaluación neuropsicológica de la comprensión del lenguaje oral (Quintanar y Solovieva, 2001) que incluye tareas relacionadas con la percepción de fonemas, comprensión de palabras cercanas por significado, comprensión de oraciones, comprensión de textos y memoria

audio-verbal. Se aplicó de igual forma la Evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (EDAH) (Farré & Narbona, 1998) cuya finalidad es medir los principales rasgos del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y los trastornos de conducta que puedan coexistir con el síndrome y el Cuestionario de conducta de CONNERS para profesores y padres con la intención de explorar las conductas que presenta el niño en los diferentes contextos donde se desenvuelve.

**Tabla 4.** Puntajes de la Escala de Inteligencia Wechsler Wisc IV. Cálculo de puntuaciones Índice ▼

ESCALA	SUMA DE PUNTUACIONES ESCALARES	ÍNDICE COMPUESTO	RANGO PERCENTIL	INTERVALO DE CONFIANZA 95%
Comprensión verbal	19	79	8	73-87
Razonamiento perceptual	28	96	39	89-104
Memoria de trabajo	17	91	27	84-99
Velocidad de Procesamiento	10	73	4	67-85
Escala Total	74	81	10	77-87

Fuente: elaboración propia (2015)

**Tabla 5.** Perfil de Puntuaciones compuestas ▼

ICV	IRP	IMT	IVP	CIT
79	96	91	73	81

- ▲ \*ICV (Índice de comprensión verbal), \*IRP (Índice de razonamiento perceptual), \*IMT (Índice de memoria de trabajo), \*IVP (Índice de velocidad de procesamiento), \*CIT (Coeficiente intelectual total).

Fuente: elaboración propia (2015)

**Tabla 6.** Funciones cognitivas y habilidades escolares ENI. ▼

DOMINIOS	SUBDOMINIOS	PUNTAJE ESTÁNDAR	PERCENTIL	CLASIFICACIÓN
Memoria-codificación	Memoria verbal-auditiva	60	0,4	Extremadamente bajo
	Memoria visual	85	16	Promedio bajo
Memoria-diferida	Memoria verbal-auditiva	55	0,1	Extremadamente bajo
	Memoria visual	85	16	Promedio bajo
Lenguaje	Repetición	85	16	Promedio bajo
	Expresión	85	16	Promedio bajo
	Comprensión	105	63	Promedio
Habilidades Metalingüísticas		55	0,1	Extremadamente bajo
Atención	Visual	93	26	Promedio
	Auditiva	80	9	Bajo
Habilidades Conceptuales		85	16	Promedio bajo
Lectura	Precisión	55	0,1	Extremadamente bajo
	Comprensión	55	0,1	Extremadamente bajo
	Velocidad	55	0,1	Extremadamente bajo
Escritura	Precisión	55	0,1	Extremadamente bajo
	Composición narrativa	55	0,1	Extremadamente bajo
	Velocidad	55	0,1	Extremadamente bajo
Cálculo	Conteo	105	63	Promedio
	Manejo numérico	55	0,1	Extremadamente bajo
	Cálculo	60	0,4	Extremadamente bajo
	Problemas aritméticos	90	26	Promedio

Fuente: elaboración propia (2015)

## RESULTADOS

**Resultados de la valoración inicial:** dentro del proceso de evaluación se aplica una Escala Wechsler de Inteligencia para niños IV (ver tabla 1), presentando un CIT de 81, que ubica al menor en un promedio bajo; respecto a las diferentes escalas, se observan puntuaciones en general bajas, con tendencia ascendente en el IRP (96), lo anterior se evidencia en un mejor desempeño en las tareas de matrices y figuras incompletas.

Aun cuando el niño muestra disposición durante el desarrollo de las diferentes tareas propuestas, se puede apreciar síntomas de distracción e inquietud motora frecuente que en ocasiones conllevan a la pérdida del objetivo en las tareas, por ello fue necesaria la regulación continua de la evaluadora; así mismo, en muchas de las ejecuciones muestra respuestas impulsivas, se observa igualmente que en las tareas de atención auditiva de la ENI, el niño obtiene puntuaciones bajas que lo ubican en un promedio bajo, se evidencia rastreo visual desordenado y dificultad para esperar la instrucción de la evaluadora al momento de iniciar las tareas; todo lo anterior sugiere fallas en su capacidad de inhibición con tendencia que se asocia con debilidad de los mecanismos neurofisiológicos de regulación y control.

Al aplicar la escala Conners para profesores y docentes, se evidencian indicadores comunes en ambos contextos relacionados con excesiva inquietud motora, escasa atención, y dificultad para terminar lo que empieza, dichos datos también correlacionan con los resultados obtenidos en la escala EDAH.

En la prueba de memoria de la ENI (tabla 2) se observa dificultad para mantener la información de diferente modalidad: audio-verbal y visuo-verbal, puntuando en promedio bajo en la escala visual tanto en memoria de codificación como diferida y extremadamente bajo en la escala verbal, que igualmente se manifiesta en la memoria de codificación y diferida. En cuanto al procesamiento de memoria de trabajo muestra un rendimiento igualmente bajo que correlaciona con tareas que incluyen velocidad de procesamiento, por ejemplo, en tareas de manejo numérico, cálculo, retención de dígitos, secuencia de números y letras; todo ello muestra inestabilidad de las huellas mnésicas (reducción del volumen de percepción) en las modalidades mencio-

nadas tanto en condiciones de interferencia homo y heterogénea, sugiriendo así, debilidad en los factores de retención audio-verbal y visual que pueden estar mediados por fallas en los procesos atencionales, de igual manera esta debilidad se manifiesta en la evaluación neuropsicológica de la comprensión del lenguaje oral, específicamente en la tarea de memoria audio-verbal a corto plazo, en donde su rendimiento disminuye a medida que aumenta el estímulo, lo que señala debilidad en la retención audio-verbal.

En la prueba de habilidades escolares, muestra imposibilidad en la ejecución de tareas de lectura y escritura. En las tareas de lectura puntúa en un promedio extremadamente bajo que sugiere que aún no tiene la madurez necesaria y que sus mecanismos se encuentran en proceso de desarrollo. En las tareas de habilidades metalingüísticas no logra contar sonidos, palabras ni deletrear, aspecto que indica que el niño no ha consolidado la conciencia fonológica, en este subdominio puntúa extremadamente bajo.

En las tareas de escritura, sus puntuaciones se encuentran en promedio extremadamente bajo, solo logra en copia al dictado una sílaba, en tanto que en la copia de un texto muestra gran dificultad caracterizada por lentificación (velocidad para procesar estímulos), escritura en bloque, macrografía, dificultad para identificar las relaciones espaciales entre los elementos y falta de precisión, todo ello sugiere debilidad a nivel perceptivo analítico y de retención visual.

En las funciones ejecutivas, no logra mantener una atención focalizada e inhibir estímulos del medio, le cuesta esperar instrucciones y en muchas ocasiones sus respuestas son anticipadas, cabe anotar que comprende las instrucciones que se le suministran y ejecuta acciones en torno a ellas. Se observa que el niño logra alcanzar dos categorías en el subdominio de flexibilidad cognoscitiva y puede organizar y planear estrategias para hacer construcciones adecuadas. Obtiene puntuaciones bajas en tareas de fluidez verbal y gráfica que sugieren poca construcción de imágenes mentales y sus redes semánticas.

La tabla 3 relaciona los procesos psicológicos más comprometidos en el paciente, sus síntomas clínicos, así como los factores neuropsicológicos debilitados y las estructuras cerebrales implicadas, aspectos que afectan de manera directa el proceso de aprendizaje del niño.

**Tabla 7.** Funciones, síntomas, factores neuropsicológicos y estructuras ▼

PROCESO	TIPO DE ERROR Y SÍNTOMAS	FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	ESTRUCTURAS CEREBRALES IMPLICADAS
Atención	Rastreo visual desordenado.  Dificultad para esperar instrucciones.  Se distrae fácilmente.  Inquietud motora frecuente.  Volumen de atención involuntaria reducido.	Regulación y control	Zona cortical anterior frontal
Funciones ejecutivas	Actúa de forma poco controlada e impulsiva.  Respuestas desordenadas.  Poca organización y planeación.	Regulación y control	Zona cortical anterior frontal
Memoria	Realiza continuas intrusiones en las curvas de memoria.  Dificultad para retener información de diferente modalidad.	Regulación y control  Retención audio verbal y visual	Zona cortical anterior frontal  Zonas temporales medias del H.I
Habilidades escolares:  Lectura, escritura y cálculo	Imposibilidad en tareas de lecto-escritura.  Lentificación excesiva en copia.  Escritura en bloque. Macrografía.	Perceptivo analítico verbal  Retención visual  Cinético	Zonas TPO (H.I)  Zonas occipitales  Zonas premotoras del H.I

Fuente: elaboración propia (2015)

▲ \*H.I: Hemisferio Izquierdo \*TPO: (Temporo-parietal-occipital).

## **PROGRAMA DE REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA**

El programa correctivo abordó principalmente aquellas dificultades evidenciadas por el niño durante el proceso de evaluación relacionadas con el factor de regulación y control, puesto que se observó que la debilidad en este mecanismo impactó de manera importante toda la actividad de aprendizaje del niño, siendo necesario que a través de las diferentes actividades propuestas el menor logrará favorecer su actividad voluntaria y pudiera acceder de manera efectiva a la actividad escolar mejorando su desempeño.

Como objetivos generales del programa se plantearon, 1) lograr el control y regulación de sus acciones para desarrollar la actividad voluntaria, estableciendo la función reguladora del lenguaje, 2) lograr que el desempeño en las actividades correctivas le permita mejorar su funcionamiento en las actividades escolares. Los objetivos específicos fueron: 1) lograr que el lenguaje regule la actividad mediante el análisis y la planeación de la actividad, 2) favorecer el seguimiento de instrucciones, 3) mejorar la realización de acciones escolares de tipo productivo que requieran del seguimiento y establecimiento de objetivos cada vez más complejos.

## **RESULTADOS EVALUACIÓN NEUROPSICOLÓGICA FINAL**

Durante la evaluación pos el niño continúa evidenciando una clara motivación frente al proceso, se muestra colaborador, mas proactivo, es capaz de identificar aquellos momentos en los cuales empieza a sentirse fatigado y puede solicitar recesos en la actividad, llama la atención el hecho de que por iniciativa propia retoma las actividades luego de los lapsos de descanso y continúa las tareas con entusiasmo sin perder el objetivo. Hay una mejor actividad voluntaria, por lo que la regulación del adulto es menor, es necesario resaltar que en las tareas de atención visual de la ENI, el niño logró moderar su respuesta impulsiva y pudo esperar la orden de la evaluadora para iniciar.

En las tareas de memoria se observa un mejor desempeño en las diferentes modalidades (audio-verbal y visual), en la memoria visual diferida alcanzó un rango promedio; según la ejecución del niño se puede apreciar una curva de aprendizaje ascendente en donde

está presente el efecto de primacía<sup>8</sup> y de recencia<sup>9</sup>. Nuevamente se puede observar debilidad a nivel de retención de la información, ya que en el lenguaje por repetición el desempeño del niño disminuye por efecto tamaño del estímulo.

Se observa que todos los subdominios del lenguaje (repetición, expresión, comprensión y habilidades metalingüísticas) se encuentran dentro del promedio, se evidencia nuevamente que en el lenguaje por repetición disminuye el desempeño según el tamaño del estímulo lo que sugiere debilidad a nivel de la memoria audio-verbal; cabe anotar que el niño logra una mejor organización de sus ideas lo que se ve reflejado en su nivel de coherencia narrativa; además hay un avance importante en el subdominio de habilidades metalingüísticas, en donde el niño se encontraba en un promedio extremadamente bajo y gracias al programa de intervención está logrando poco a poco hacer el análisis fonético de las palabras, condición que anteriormente era imposible para él, así mismo ha mejorado el conteo de sonidos, de palabras y el deletreo, aspectos fundamentales para iniciar el proceso de lecto-escritura.

En el dominio de funciones ejecutivas se observa que hay una clara mejoría en el desempeño del niño en las tareas de fluidez gráfica, sugiriendo una mejor organización a nivel de imágenes mentales, llama la atención que en la tareas de planeación y organización el niño logra realizar acciones de una manera más rápida y eficiente, se observa que antes de ejecutar planea cómo lo va a realizar, le es más fácil inhibir estímulos del medio y centrarse en su objetivo.

## DISCUSIÓN

En el contexto educativo es común encontrar niños con un rendimiento escolar inferior al esperado para su edad cronológica, son niños que en su proceso presentan dificultades para adquirir las competencias necesarias según su grado de escolaridad. Cabe anotar que dichas dificultades, no en todos los casos, corresponden necesariamente a un daño neurológico, en el presente caso, el paciente

---

8 Cuando lo que se recuerda es el principio de algo.

9 Cuando lo que se recuerda es el final de algo

ha evidenciado desde el inicio de su etapa escolar, dificultades para adquirir los contenidos académicos, principalmente en los dominios de la lectura y la escritura. Al realizar la valoración neuropsicológica se encuentra que no existe alteración neurológica que impida que dichos procesos se den con normalidad, se entiende entonces, desde el paradigma histórico-cultural, que hay debilidad en uno o varios factores neuropsicológicos, los cuales están impactando la acción escolar (Solovieva & Quintanar, 2007) del niño.

Se determina, a partir de la evaluación realizada, que el factor primario que imposibilita la ejecución de las tareas escolares en el paciente es el de regulación y control el cual ha generado un efecto sistémico (Luria, 1977) en otros mecanismos psicofisiológicos que igualmente repercuten en el aprendizaje. Tal mecanismo se encuentra directamente relacionado con todas las acciones dirigidas al aprendizaje escolar y favorece el proceso de realización de una tarea según los objetivos establecidos. Cuando existe un desarrollo negativo (Akhutina, 1999; Quintanar y Solovieva, 2000) en este factor, se observarán dificultades en el desarrollo de todas las actividades escolares de tipo productivo, de seguimiento de objetivos y permanencia de las tareas reproductivas y repetitivas.

En el paciente, se aprecian síntomas de distracción e inquietud motora frecuente que en ocasiones conllevan a la pérdida del objetivo en las tareas, por ello fue necesaria la regulación continua de la evaluadora; así mismo, en muchas de las ejecuciones muestra respuestas impulsivas y dificultad para esperar la instrucción al momento de iniciar las tareas; todo lo anterior sugiere fallas en su capacidad de inhibición con tendencia que se asocia con debilidad del mecanismo neurofisiológico de regulación y control.

Así mismo, al aplicar la escala Conners para profesores y docentes, se evidencian indicadores comunes en ambos contextos relacionados con excesiva inquietud motora, escasa atención, y dificultad para terminar lo que empieza, dichos datos también correlacionan con los resultados obtenidos en la escala EDAH.

Bonilla, Quintanar y Solovieva (2008) indican que "la elaboración y la aplicación de programas de corrección neuropsicológica infantil se puede considerar como el objetivo principal del diagnóstico y

de la evaluación" (p. 229). Es por ello que a partir de la evaluación neuropsicológica interventiva realizada, se propone un programa correctivo dirigido principalmente a la adecuada formación y fortalecimiento del factor primario debilitado (regulación y control).

Durante el proceso de corrección se privilegió la actividad basada en los intereses del niño, partiendo de un principio psicopedagógico fundamental: De lo simple a lo complejo. Se inició con actividades lúdicas que incorporarán el juego con su propio cuerpo, tomando su inquietud motora como eje principal de la intervención, de manera que el niño pudiera adquirir cierto control que le permitiera posteriormente pasar a las actividades de mesa (nivel de desarrollo más alto) logrando un ejercicio más productivo.

Se plantearon actividades principalmente en el plano materializado simbólico para luego pasar al plano perceptivo esquematizado, buscando poco a poco variantes con mayores niveles de dificultad de acuerdo a las posibilidades de realización del niño y la internalización de las mismas. Esto con la intención de que pueda transitar hacia un plano de formación que implique un mayor nivel de complejidad. De acuerdo a lo anterior, el programa se diseñó básicamente en dos etapas, la primera con el objetivo de favorecer el seguimiento de instrucciones y su capacidad para inhibir respuestas impulsivas haciendo que el lenguaje regule sus acciones y la segunda con el objetivo de mejorar la realización de acciones escolares de tipo productivo que requieran del seguimiento y establecimiento de objetivos cada vez más complejos.

Una vez aplicado, el programa de intervención permitió regular la conducta del menor por medio del lenguaje externo, lo que posibilitó la organización de su sistema ejecutivo, el cual es la base de estructuración de cualquier actividad humana, por ello al lograr organizarlo por medio de las diferentes tareas propuestas su función cognitiva en general mejoró y en este momento está empezando a evidenciar cambios en las dificultades específicas que presenta, lo anterior permite evidenciar cómo el niño a través de la ayuda del adulto pudo transitar desde su zona de desarrollo efectivo hacia una zona de desarrollo potencial logrando una incidencia positiva en la acción educativa.

En la segunda fase del programa de intervención, se realizó trabajo con el niño a través del método invariante de lectura (Quintanar y Solovieva, 2011), teniendo en cuenta que uno de los objetivos del programa era impactar en la actividad académica del mismo, específicamente tener una aproximación al proceso de lecto-escritura. Cabe notar que aunque el método no se aplicó en su totalidad, el impacto que tuvo para el niño fue positivo, tanto que las habilidades metalingüísticas alcanzaron un rango promedio, cuando inicialmente esta actividad era imposible para el niño. Este paso ha sido fundamental pues ha dado cuenta de cómo el menor empieza a consolidar su conciencia fonológica, aspecto necesario para iniciar un adecuado proceso de lectura y escritura. Es importante continuar el proceso de intervención neuropsicológica para consolidar el aprendizaje de la lectura y la escritura fomentando actividades en un plano de formación con un mayor nivel de complejidad, así mismo, articular en el proceso un equipo interdisciplinario para un manejo integral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akhutina, T.V. (1999). "Aproximación neuropsicológica al diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje" En: E.D. Xomskaya (Ed.) Compilación de neuropsicología. Moscú, Sociedad Psicológica Rusa: 453-455.
- Anokhin, P. (1980). *Problemas claves de la teoría del sistema funcional*. Moscú: Ciencia.
- Avaria, M. & Kleinsteuber, K. (2014). Dificultad de aprendizaje en el niño. *Revista pediatría electrónica*. 11(2), 18-35.
- Azcoaga, J., Bonilla, M., Eslava, J., Lázaro, E., Mejía, L., Peña, E., Quintanar, L., Rosas, R., Reigosa, V., Solovieva, Y., Uribe, C. & Yañez, G. (2008). Aproximación histórico-cultural: Intervención en los trastornos del aprendizaje. En M. Bonilla, L. Quintanar, Y. Solovieva (ed). Los trastornos de aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas (229-266). Colombia: Magisterio.
- Barrios-Thao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*., 19(3), 395-415. DOI: 10.5294/edu.2016.19.3-5.
- Cantú, M. (2010). *Efectos de un programa de corrección neuropsicológica en niños escolares con déficit de atención con hiperactividad*. México: Universidad Autónoma de Puebla México.
- Conners, C.K. (1989). *Cuestionario de conducta de CONNERS para profesores y padres*. Toronto, Ontario: Multi Health Systems.
- Farré, A & Narbona, J. (1998). Evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad EDAH. TEA Ediciones. Madrid (España).
- Luria, A.R. (1948). *Rehabilitación de funciones después de heridas de guerra*. Moscú: Academia de las Ciencias.
- Luria, A.R. (1970). The functional organization of the human brain. *Scientific American*, 222: 406-413.

- Luria, A.R. (1973). *Problemas de neuropsicología*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Luria, A.R. (1973). *Introducción a la neuropsicología*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Luria, A.R. (1977). *Las funciones corticales superiores del hombre*. La Habana, Orbe.
- Luria, A.R. (1978). *Organización funcional del cerebro*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Matute, E., Rosseli, M., Ardila, A., & Ostrosky, F. (2006). *Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI*. México: Manual Moderno.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2000). "La discapacidad infantil desde la perspectiva neuropsicológica". En: M.A. Cubillo, F.J. Guevara y A. Pedroza (Eds). *Discapacidad humana, presente y futuro. El reto de la rehabilitación en México*. México, Gobierno del estado de Tlaxcala: 52-63.
- Quintanar, L & Solovieva, Y. (2001). *Evaluación neuropsicológica de la comprensión del lenguaje oral*.
- Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2003). *Evaluación Neuropsicológica infantil Breve*. México: Benemérita Universidad autónoma de Puebla.
- Quintanar L., Solovieva Yu. (2007). Análisis neuropsicológico de la acción escolar desde el paradigma Histórico-Cultural. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 60, Número 3, págs. 217-234.
- Quintanar, L & Solovieva, Y. (2011). *Enseñanza de la lectura: Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Quintanar L. & Solovieva Y. (2013). Corrección neuropsicológica en un escolar con debilidades en la regulación y el control. En H. Pelayo. & Y. Solovieva (ed), *Educación neuropsicológica infantil: métodos prácticos de solución de problemas de aprendizaje en la lectura* (159-184). México: Trillas.

Wechsler, D. (2005). *WISC-IV: La Escala Wechsler de Inteligencia para el Nivel Escolar (4 Versión)*. México. Manual Moderno.

Xomskaya, E. (2002). La escuela neuropsicológica de A.R Luria. *Revista Española de Neuropsicología*. 4, 2-3: 130-150.



## CAPÍTULO 7

# RELACIONES DE PODER EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE CALI-COLOMBIA<sup>10</sup>

*Danilo Ortíz Londoño*

### INTRODUCCIÓN

**A**firma Echeverría (2005) que una de las grandes fallas en la investigación en el aula es considerar solamente los aspectos puramente pedagógicos. En concordancia con Echeverría, se realizó una investigación titulada relaciones de poder en un grupo de profesores y estudiantes universitarios de Cali-Colombia, la cual pretendió ir más allá de lo puramente pedagógico, para explorar las representaciones sociales de las relaciones de poder en el grupo establecido. Para ello, se creó una matriz categorial que cruzará los componentes de ambas variables y, a partir, de allí permitiera construir un cuestionario semiestructurado que sirviera de guía a una entrevista en profundidad, realizada a cada uno de los participantes, de manera individual.

Los resultados permitieron, por una parte, obtener información cualitativa referente a las variables en estudio y, por otra, información

---

<sup>10</sup> La investigación que dio origen al presente artículo, es producto de la maestría en educación superior, realizada por el autor y titulada: Representaciones sociales de las relaciones de poder en un grupo de profesores y estudiantes de diferentes universidades de Cali-Colombia.

cuantitativa, mediante la cual se estableció un campo de representación, para ambos grupos, en referencia a ambas variables. Se resaltó el hecho de que todo lo referente al poder de los estudiantes parece haberse entronado como un tema tabú tanto para los profesores como para los investigadores ya que es ignorado por el 100% de las investigaciones y textos revisados.

El concepto de representación social puede hallarse tanto en textos de psicología general como de psicología social. Sin embargo, su elaboración conceptual y formulación teórica es relativamente reciente. Fue Moscovici (1984), quien elaboró por primera vez una definición clara acerca de dicho concepto: las representaciones sociales son sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios, que no representan simples opiniones, imágenes o actitudes, en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad. Por su parte, Jodelet (1984) indica que las representaciones sociales son conceptos totalmente operativos que permiten un entendimiento y una comunicación, además de ser guía de comportamiento en situaciones cotidianas.

En referencia a las relaciones de poder, Gramsci (1949), de corte marxista, consideró a la cultura como uno de los mayores medios para mantener una ideología dominante que favoreciera el capitalismo y el Estado-Nación. Parafraseando a Gramsci, en la conciencia del hombre, acrítico y pasivo, existen grandes influencias espirituales diferentes, que se acumulan a través del tiempo, como producto de su contacto con su ambiente cultural y social. En estas condiciones, la conciencia no es otra cosa que el resultado de una relación social y ella misma es una relación social.

Por su parte, Ordoñez, E. (2014) afirma, parafraseando a Villoro L, la cultura, desde un punto de vista antropológico y político es un factor de poder. Ello tiene sentido, si se tiene en cuenta que, es la cultura, por medio de sus representaciones sociales, la que mayor control ejerce sobre los seres humanos.

Uno de los análisis modernos más acabados y profundos sobre la relevancia del poder en la dinámica humana proviene de los trabajos del filósofo francés Foucault (1975): "El poder se encuentra en todos los sitios... porque no proviene de ningún sitio". El análisis

del poder efectuado por Foucault se fundamenta en su concepto de "tecnologías de poder". La disciplina es un bagaje complejo de tecnologías de poder desarrolladas durante siglos.

Para Foucault (1970) el problema del poder, si bien es cierto, es ejercitado con intencionalidad, no se debe analizar desde el punto de vista individual sino más bien, se debe estudiar desde la intersubjetividad, que de manera hegemónica, acepta una forma de ejercitar el poder. El poder es toda una sutil tecnología que no requiere, de manera indispensable, el uso de la fuerza bruta, es la forma de lograr que la gente desee comportarse de ciertas maneras, distintas a como se habrían comportado, si no se hubiese realizado el acto de poder.

Aunque las cinco bases del poder fueron propuestas por dos psicólogos sociales hace ya bastante tiempo, John French y Bertram Raven, en un estudio de 1959 se mantienen vigentes por su sencillez y claridad y además por que permiten operacionalizar el concepto de manera óptima. Según dichos autores las cinco bases del poder son: Poder legítimo, Poder de referencia, Poder experto, Poder de recompensa, Poder de coacción.

Los resultados de la investigación mostraron que tanto estudiantes como profesores están de acuerdo en que las relaciones profesor – estudiante están enmarcadas por una estructura de poder y que aún hoy en día, la nota y las reglas de juego establecidas siguen siendo las mayores fuentes de poder del profesor.

Por otro lado la mayor fuente de poder del estudiante fue la posibilidad de hablar con los superiores del profesor. Otro hallazgo importante fue el hecho de que el ciento por ciento de las investigaciones revisadas se centró en abordar el poder del profesor y su efecto, en general considerado negativo, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes son vistos como entes pasivos e inofensivos frente al todo poderoso profesor.

No obstante lo anterior, los resultados de la presente investigación mostraron que el estudiante no es un ente pasivo que se somete a

los deseos del profesor, sino que a su vez se resiste, de diferentes maneras e influye sobre el mismo especialmente "llevándolo ante sus superiores" para que esa dinámica vaya en dirección de sus propios deseos. Finalmente se recomienda investigar más a fondo los efectos que podrían estar generando estos actos de poder por parte de los estudiantes ya que parece posible que esta pudiera estar influyendo en el nivel académico de los estudiantes a través de la variable niveles de exigencia.

## MÉTODO

### 1.1 Diseño

El estudio desarrollado fue de corte cualitativo, en tanto se centró en la descripción de un fenómeno, en este caso, las representaciones sociales de poder que tienen los docentes y estudiantes universitarios. Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) definen la investigación cualitativa como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados, citas textuales de la gente sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; extractos o pasajes enteros de documentos, cartas, registros, entrevistas e historias de vida.

### 1.2 Participantes

La población está constituida por todos los docentes y los estudiantes de las universidades Santiago de Cali, Valle, Cooperativa de Colombia, Autónoma y Javeriana. De allí fueron tomadas, por conveniencia, dos muestras de 28 profesores y 28 estudiantes, que aceptaron participar de forma voluntaria.

### 1.3 Instrumento

Se utilizó una entrevista semiestructurada. Según Martínez M (2006) las entrevistas semiestructuradas presentan un grado mayor de flexibilidad debido a que parten de preguntas planeadas que guían la entrevista y cuya mayor ventaja es que pueden adaptarse a los sujetos con grandes posibilidades de motivarlos, aclarar términos,

identificar ambigüedades y favorecer respuestas espontáneas. La guía se basó en los componentes de las variables en estudio. Para la variable representaciones sociales se tuvieron en cuenta los componentes: costumbres, creencias, opiniones, valores, imágenes, normas, aspiraciones e intereses y actitudes. Para la variable relaciones de poder se tuvieron en cuenta los componentes: poder legítimo, poder de referencia, poder experto, poder de recompensa y poder de coacción.

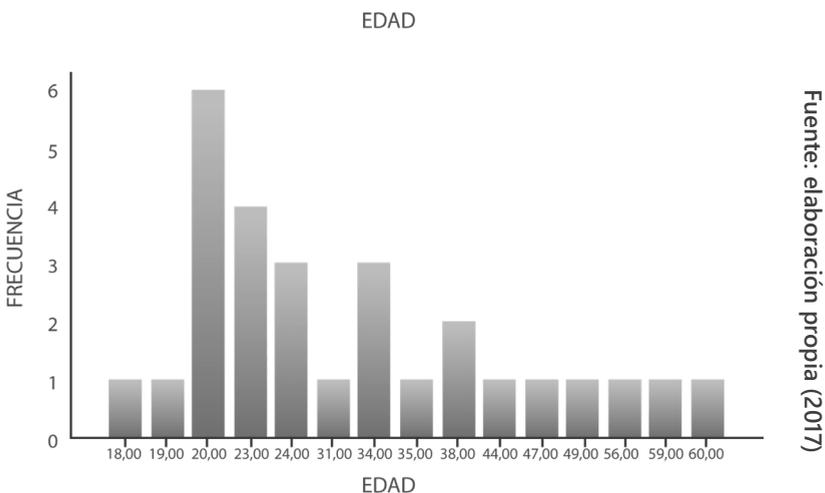
## 1.4 Procedimiento

Para realizar las entrevistas se visitaron las universidades Santiago de Cali (USC), Valle, Cooperativa de Colombia, Autónoma y Javeriana. Después de obtener el consentimiento de los participantes se procedió a entrevistarlos en un espacio idóneo. Posteriormente se analizaron los resultados utilizando el programa AQUAD<sup>11</sup>.

# RESULTADOS

## 2.1 Edad

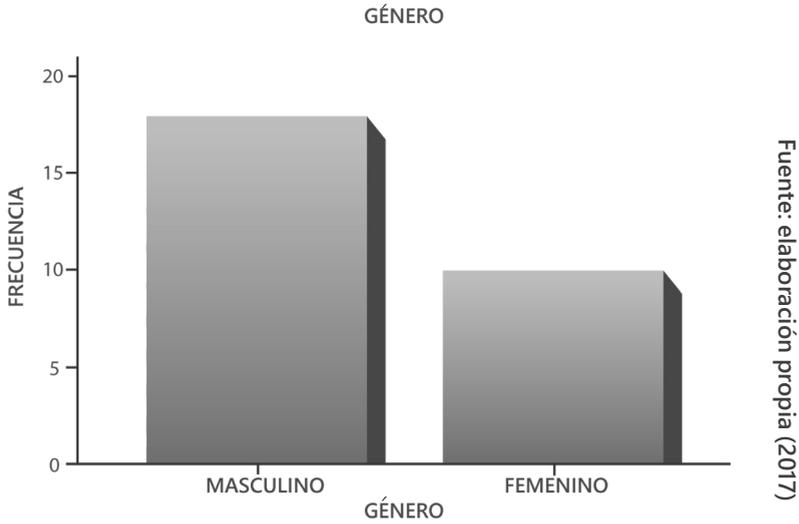
**Figura 1.** Distribución de la edad de los 28 estudiantes encuestados ▼



<sup>11</sup> Es un programa (software) para el análisis de datos no estructurados en la investigación cualitativa en psicología, educación, sociología, filosofía, medicina, etnografía, política, etc.

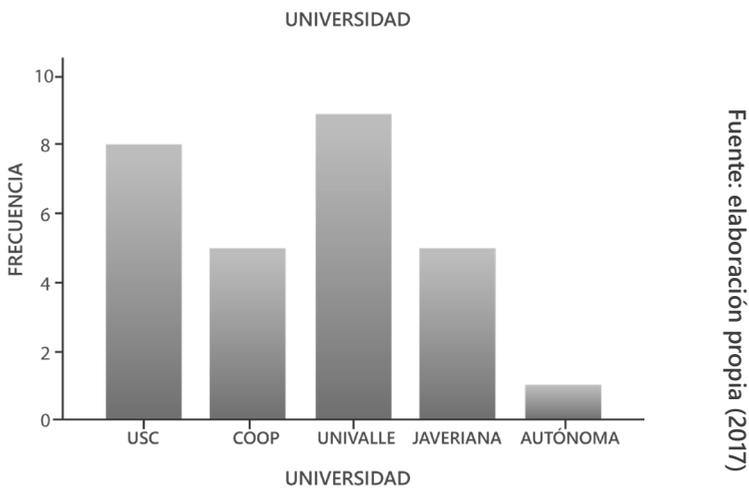
## 2.2 Género

**Figura 2.** Gráfico de frecuencias para el género ▼



## 2.3 Universidad

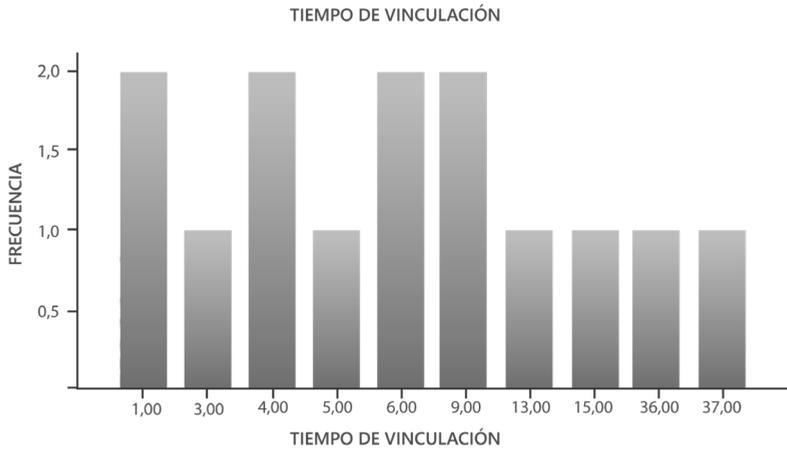
**Figura 3.** Gráfico de frecuencias para la universidad de los encuestados ▼



## 2.4 Caracterización de la población docente

### 2.4.1 Tiempo de vinculación

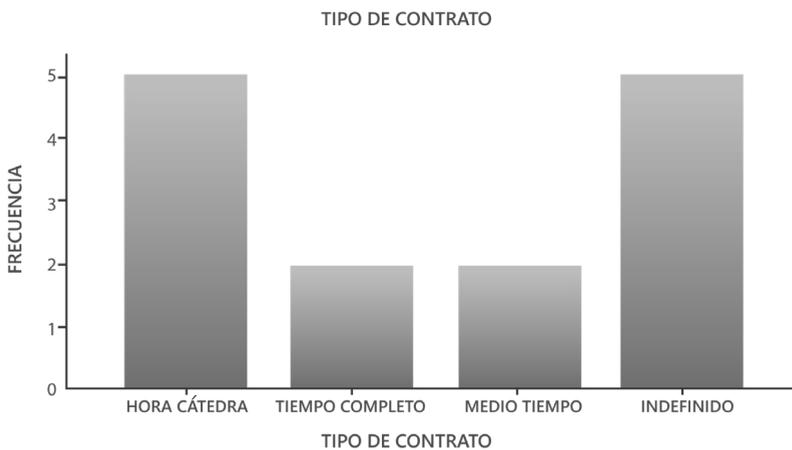
**Figura 4.** Distribución de frecuencias del tiempo de vinculación de los docentes ▼



Fuente: elaboración propia (2017)

### 2.4.2 Tipo de contrato

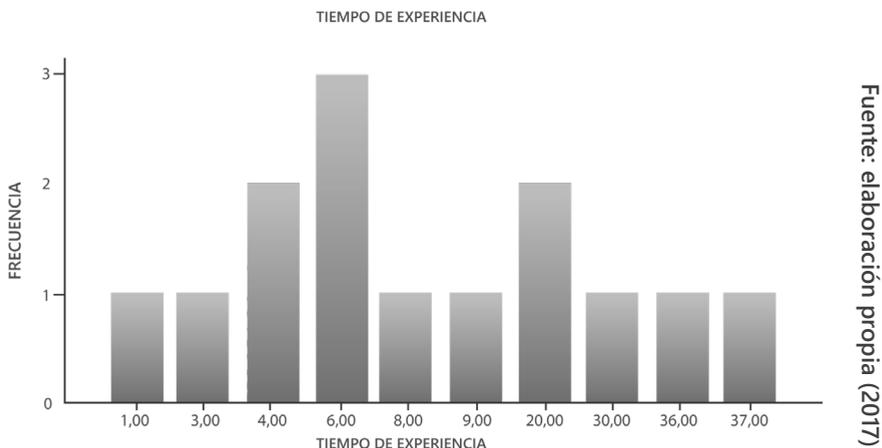
**Figura 5.** Distribución de frecuencias del tipo de contrato de los docentes ▼



Fuente: elaboración propia (2017)

### 2.4.3 Tiempo de experiencia

**Figura 6.** *Distribución de frecuencias del tiempo de experiencia de los docentes* ▼



## DISCUSIÓN

El presente estudio muestra que efectivamente tanto los profesores como los estudiantes universitarios entrevistados, se representan el aula como un espacio enmarcado por relaciones de poder. Dicho hallazgo coincide con la visión de Salcedo (2005).

Uno de los principales hallazgos es que la mayoría de investigaciones revisadas, se centran, principalmente, en el poder ejercido por el profesor y la influencia del mismo en los estudiantes. Incluso se ha llegado a considerar que el conocimiento en manos del docente representa un arma peligrosa, Sánchez, A.G, 2005. Es así como en la mayoría de las investigaciones revisadas, el estudiante es visto como un ente pasivo y fácilmente influenciable.

Muy al contrario, lo que aquí se encontró fue que el estudiante es bastante activo a la hora de enfrentar el poder del profesor, que si bien es cierto, usa en ocasiones maneras pasivas e incluso auto agresivas de resistirse al mismo, en la gran mayoría de las ocasiones

se moviliza de manera individual y grupal para ejercer poder sobre el mismo.

Otro aspecto interesante, es el hecho de que para los estudiantes es igualmente fácil hablar del poder del estudiante como del poder del profesor, en tanto que para los profesores parece más complicado hablar del poder de los estudiantes y el efecto que este genera en ellos, como si este fuera una especie de tema tabú, del cual no se debe hablar.

Los estudiantes por su parte reconocen, de manera explícita, que ellos tienen un poder en la universidad, principalmente por el hecho de poder recurrir a un superior del profesor, a la hora de inconformidades. Ello puede verse en frases como:

“Muy pocos profesores intentan ejercer poder porque los estudiantes también lo tenemos”; “Ya si este no acata, se procederá *llevándolo* a sus superiores”. “Cuando los estudiantes están en algún problema se dirigen al superior del profesor para tratar de confrontar y esto hace efecto en el maestro”.

Otro hallazgo importante es que, como se ve en el párrafo anterior, para los estudiantes es más fácil que para los profesores, reconocer que *las relaciones de poder trascienden las aulas de clase*, ya que ellos son conscientes, y lo tienen como un haz bajo la manga, que cuando desean influir, de manera certera, sobre la conducta del profesor, la mejor estrategia es hablar con su superior. Dicho fenómeno confirma la tesis de Foucault según la cual el poder no reside en el aparato de Estado, o en las instituciones, no es una cosa, sino que son relaciones.

Las formas más comunes de resistencia por parte de los estudiantes frente al poder de los profesores son: no asistir a clase, asistir y no prestar atención, no estudiar la asignatura.

Ambos grupos parecen resistirse en reconocer la nota como la principal herramienta del profesor, sin embargo esta queda en primer lugar cuando se les solicita que digan qué es lo primero que se les viene a la mente (técnica de asociación libre) cuando piensan en las relaciones de poder profesor – estudiante.

Un aspecto contradictorio de parte del estudiante es que, si bien reconoce la necesidad de que el profesor detente un poder para presionar al estudiante, *"El profesor debería usar el poder para exigir más, ya que cuando un profesor se muestra buena gente y no exige, de ese es del que abusamos"*, al mismo tiempo, cuando este exige mucho, procede a mover sus relaciones de poder para lograr que el profesor acate sus demandas.

Es interesante que para los estudiantes es más agradable seguir a un profesor que equilibra niveles de exigencia con carisma y jocosidad. Es decir, cuando un profesor exige pero también le imprime alegría a su clase, genera en los estudiantes un ánimo de estudiar y rendir en su asignatura.

Cuando se invita a los profesores a asociar palabras con respecto a las relaciones de poder en mención, colocan en primer lugar al concepto de autoridad, seguido de cumplir los objetivos, y las notas. Se coloca en un segundo término aspectos como el conocimiento, la preparación de clases y el control.

Cuando se busca el significado del concepto autoridad en el diccionario, se lo relaciona con el concepto de legitimidad. Ello coincide con la representación que tienen los estudiantes, en cuanto a que si la universidad ha contratado a dicho profesor es porque tiene todas las cualidades y competencias para ejercer como tal. Es decir, de entrada el profesor cuenta con una autoridad que viene de una legitimidad que le ha dado la universidad y en la cual el estudiante confía plenamente. Es sobre la confianza que el estudiante tiene en su universidad, a la hora de contratar a los profesores, donde se apoya toda la autoridad con la que cuentan los profesores al entrar a un aula de clases. Ello no significa que el profesor no deba tener los conocimientos idóneos, sino que estos conocimientos adquieren un mayor poder cuando son hablados desde el lugar del profesor como figura legitimada.

La representación que tienen los estudiantes de la figura del profesor desborda los espacios universitarios, pues él piensa que este, en general, es un profesional que además de ejercer la docencia, tiene ocupaciones por fuera, en las cuales aplica todos sus conocimientos. Este tipo de ocupaciones pueden ser altos cargos en empresas

muy importantes o incluso la administración de empresas propias. En general el estudiante representa al profesor como una persona exitosa.

De cualquier modo es interesante que, aún hoy en día y en un nivel universitario, tanto profesores como estudiantes, están de acuerdo en que uno de los grandes poderes del profesor, sigue siendo la nota. Ello nos puede llevar a concluir que, sin importar el poder que tenga el estudiante, dicho poder no ha llegado hasta el punto de lograr que una nota sea cambiada, una vez haya sido oficializada por el profesor. A esta altura es importante hacerse la pregunta de hasta qué punto, en la educación universitaria, se está teniendo en cuenta el enfoque constructivista en donde existe la posibilidad de aprender del error, del proceso y no limitarse a la evaluación final de un producto supuestamente terminado.

En esta investigación queda claro que es mucho más fácil reconocer el poder del profesor y sus efectos sobre el nivel académico de los estudiantes que reconocer el poder de los estudiantes y su efecto sobre el nivel de exigencia de los profesores.

Se puede afirmar que, de acuerdo a la revisión realizada en la presente investigación, cuando se habla de las relaciones de poder en el aula, generalmente se lo hace desde la perspectiva del poder del profesor y no se ha hecho mucho esfuerzo por investigar el poder del estudiante, el cual se ejerce de manera mucho más sutil y silenciosa. Se recomienda estudiar más a fondo este tipo de relaciones, dado que los resultados sugieren que las mismas podrían influir en el nivel académico de los estudiantes, no de una manera directa, pero sí posiblemente al influenciar sobre la variable niveles de exigencia. Esta investigación, sugerida, debería tener en cuenta el asunto de si quien tiene el poder es quien paga. Es decir investigar hasta qué punto el estudiante ha dejado de ser tal para constituirse en un cliente.

Finalmente, se recomienda investigar más a fondo las diferencias entre estas relaciones de poder en la universidad privada y la universidad pública ya que, en esta investigación no se tuvo en cuenta esa variable, la cual podría ser significativa.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez U, F. y Varela, J.: (1991). "Arqueología de la Escuela", Capítulo La Maquinaria Escolar, Ediciones La piqueta, Madrid, 1991.
- Gramsci, A (1975). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, Juan Pablos Editor, México.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. Revue de Métaphysique et de Morales, VI, pp. 273-300.
- Echeverría, R. (2005). De las relaciones de poder para el poder de las relaciones, algunas reflexiones para líderes y equipos, Revista Recre@rte N°3 Junio 2005. ISSN: 1699-1834.
- Ordóñez, E. J. (2014). Justicia, filosofía y multiculturalismo: Un análisis desde la perspectiva de Luis Villoro. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Moscovici, S. (1975). Introducción a la psicología social. Barcelona: Planeta.
- Moscovici, S. (1984). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1984a). The phenomenon of social representations. En Farr y Moscovici (Eds): Social representations. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 125-147.

Muñoz, J. A. y col (1998). Fundamentos conceptuales para una teoría del poder. Editor Corprodic, Bogotá, Colombia. 1998.

Ordoñez, E.J (2004). Justicia, filosofía y multiculturalismo, un análisis desde la perspectiva de Luis Villoro. Editorial Universidad Del Cauca.

Salcedo, R. A. (2005). Área de investigación educativa idep, la investigación en el aula: y la innovación pedagógica/banrepcultural.org.

## CAPÍTULO 8

# CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE CALI

*René Solano Macías*

### INTRODUCCIÓN

**E**n este artículo se explora un proceso comúnmente ignorado o poco descifrado, pero que está en la base de las prácticas y acciones de la Educación Superior, incluso en la de los intereses de los estudiantes universitarios cuando tejen sus interacciones y proyecciones en el campo social, educativo y disciplinar que le provee la Universidad. Este es el proceso de la configuración de la subjetividad personal y social, conformado por construcciones simbólicas desde las que se dota de sentido su formación disciplinar y el espacio universitario.

La búsqueda de la calidad de la educación superior es una meta suficientemente justificada, de tal suerte que impulsa toda una dinámica que "parametriza" desde el Ministerio de Educación Nacional a las diferentes Instituciones de Educación Superior. Se observa con preocupación que su instrumentación en gran medida refiere a direccionamientos y calificaciones de procesos formales e indicadores sobre la gestión administrativa, la planeación y la evaluación, donde muchas veces se escapan del análisis los procesos subjetivos de los

actores. Así se corre el riesgo de no evaluar de manera íntegra los sentidos misionales de la Educación Superior, o incluso perder de vista el aspecto humano de la formación superior.

La contundencia de la pérdida de visión o de inclusión de esos factores de la subjetividad de los actores para la evaluación de la calidad de la formación universitaria, podría representar una pérdida de claves para comprender, medir y fomentar la pertinencia de la Educación Superior y de la Universidad, respecto de los actores, las problemáticas sociales y de la cultura; como también del desarrollo de una ciencia autóctona. Entonces, se ofrece una referencia sobre procesos y dimensiones de la formación humana o subjetiva a lo largo del proceso del estudio de la carrera, en el contexto cultural y de significaciones propio del entorno universitario como contexto cultural. Señalando formas en las que dichas significaciones subjetivas enmarcan y significan a la disciplina, al proceso enseñanza–aprendizaje y al rol profesional o investigativo.

Acceder al mundo de esas significaciones o de esas motivaciones, se considera puede ser la oportunidad para conocer, pensar e intervenir en las formas como los estudiantes dialogan con la cultura contemporánea construyendo no solo sus identidades individuales, sino también como configuran las identidades de la Universidad como espacio y como Institución, de la ciencia, de la disciplina, de su rol respecto de la sociedad y la historia, entre otros.

Estos aspectos en mención son el contexto o atraviesan las prácticas administrativas y las propias del proceso de enseñanza–aprendizaje que se dan en la Universidad, de este modo potencian, direccionan o frustran sus alcances, por tal motivo es que se consideran cruciales o un momento de verdad de la calidad de la educación superior, la cual no podría solo pensarse desde la calidad interna y sorda de los procesos **ad intra** de la Institución de Educación Superior.

La elaboración teórica de este artículo y de la investigación a la que presenta, parte principalmente de la teoría sobre la constitución y configuración de la subjetividad de Fernando Luis González Rey, quien propone la construcción de la misma, como un proceso permanente basado en cognición y emoción, que vincula los procesos

personales pero en dimensión de los procesos histórico-culturales, y que propone a lo subjetivo como trasfondo de lo formal.

Aceptar la cultura como la producción de realidades humanas cuyas prácticas y valores no pueden ser comprendidos desde fuera de ella, implica aceptar su carácter subjetivo y reconocer que las realidades humanas son subjetivas y no racionales (González, 2013, p. 19).

Se cita también, una perspectiva teórica afín, desde el marco de la sociología del conocimiento, de Berger y Luckmann (1994) y que continua en obras posteriores (Luckmann et al, 2016), quienes describen los procesos de socialización, en dos fases llamadas socialización primaria dada en el contexto familiar o del cuidado primario; y la segunda de múltiples socializaciones secundarias, logradas en el contexto de la participación del individuo con las diversas instituciones y organizaciones sociales.

Se cita también a Husserl, desde un marco filosófico y fenomenológico, con el concepto del mundo de la vida. Desde ese concepto, se presenta un enfoque similar al de los autores mencionados anteriormente, donde hay un marco de conocimientos pre racionales o pre lingüísticos, que obra como contexto en el que se desarrolla la persona y su comportamiento social.

A través del análisis cualitativo desde el enfoque Histórico Cultural, de entrevistas realizadas a estudiantes universitarios de instituciones, privadas y pública, de la ciudad de Cali, se logró observar una serie de momentos, procesos y contenidos que van configurando la subjetividad de los estudiantes a lo largo del proceso formativo.

Estos contenidos subjetivos referidos a sus explicaciones sobre sí mismos, sobre los otros significativos de su contexto de formación y de "habitación" del espacio universitario, estructuran su referencia no solo como universitarios sino también su posición como profesionales respecto de la disciplina y de su función social.

Llama poderosamente la atención, cómo procesos tan significativos para los logros de la formación universitaria en el estudiante, pasan como elementos "invisibles" a los procesos formales de la planeación, de la evaluación y de la gestión de la calidad del pro-

ceso formativo. Y se plantea la pregunta sobre la oportunidad que representa incorporar su análisis para la planeación de las funciones formativas, administrativas, e incluso las de administración del entorno universitario (Áreas de Bienestar Universitario) y las áreas de mercadeo de las Universidades, las que muchas veces emiten imágenes y representaciones que marcan la subjetividad social de esas instituciones, sin conocer el poder de configuración subjetiva que pueden alcanzar.

## **LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO A SER CONOCIDO**

Algunas de las motivaciones para la investigación que se presentan en este texto, provinieron del análisis complejo de la clase como momento del encuentro entre realidades ontológicas del profesor y de los estudiantes, incluso de las mismas instituciones educativas, sus prácticas pedagógicas y didácticas, todo ello en un marco de realidad cultural contemporánea que propone fuertes cambios para las formas en que los sujetos se piensa y piensan aquello de la educación superior y su forma de hacer presencia en la actualidad de la nación.

De allí que el interés en la narración que estaba emergiendo en el estudio fuera la de una reflexión sobre el sujeto, pero en el complejo contexto contemporáneo, y además en la perspectiva de la posibilidad, la capacidad, la oportunidad que representa la universidad y la ciencia, para otro contexto absolutamente complejo y enriquecido de elementos y de más oportunidades y de más necesidades como es el contexto de la realidad colombiana, ahora citada a responder con plenitud de competencia a su realidad de post-acuerdo.

Se enfatiza en la necesidad de hacer reflexión, crítica e intervención en y desde el ámbito universitario; sobre las formas, espacios y procesos que constituyen y configuran las subjetividades juveniles, en el mismo contexto universitario, pero trascendentalmente en relación a los procesos de la reflexividad y desarrollo humano, social, económico e histórico de nuestro país.

El cuestionamiento original que inició esta serie de reflexiones, fue la pregunta sobre el desempeño de algunos de los estudiantes y

cómo a pesar de tener aparentemente el mismo contexto de trabajo, algunos logran realmente un buen desempeño a diferencia de otros que no alcanzan tales méritos, asunto este, para el que se encontraron razones múltiples, pero principalmente de sentido, es decir, de las formas en que se significan los espacios, las prácticas y los fines teleológicos de la partición en los procesos universitarios.

Este efecto logra el hecho de que a pesar de que los estudiantes se matriculan en la misma institución, en los mismos procesos administrativos, no todos están en la misma Universidad. La experiencia universitaria está más mediada por las significaciones de su propia vivencia. Más allá de los resultados en las calificaciones, algunos de los sujetos que iniciaron el interés por desarrollar el estudio, parecían tener establecida una relación con lo académico, otros con la formación y lo profesional, de una manera más definida, con un fin más explícito, más reflexionado. En otros estudiantes la meta clara era mantener un promedio alto con motivaciones más políticas, en otros el deseo principal era más aprender, en otros se presentía que el interés era ganar el curso.

Otro punto de referencia para la realización del estudio fue la pregunta por aquel grupo de circunstancias que permite a una persona asumir su proceso de vida universitaria, donde vaya generando una visión de inserción en las dinámicas, problemáticas, oportunidades y necesidades de desarrollo del país, de tal suerte que resulte una academia conectada con la realidad social, comprometida con ser un recurso a favor del progreso y el bienestar del país.

La pregunta problema de la investigación fue: ¿cómo se constituyen y se configuran las subjetividades de un grupo de jóvenes de la ciudad de Cali, en el contexto del mundo universitario como un mundo de la vida? Y la pretensión básica fue la comprender constituciones y configuraciones de la subjetividad en un grupo de jóvenes de la ciudad de Cali, en el contexto del mundo universitario entendiéndolo a este como un "mundo de la vida" descrito en conceptos de Edmund Husserl.

## CONCEPTOS TEÓRICOS

La fundamentación teórica atendió dos campos principales: La Universidad y La Subjetividad.

La universidad, como ya se podrá intuir, no es solo un edificio con unas funcionalidades, sino que se comprende en diversas notas o características: como contexto de subjetivación, como institución social, como una organización con una cultura propia. Un elemento que cada vez cobra mayor relevancia en el análisis sobre la Universidad es la manera como confronta en la actualidad tendencias del sistema socioeconómico que cuestionan sus fines y que le introducen en una suerte de capitalismo del conocimiento, quedando la Universidad reducida a empresas, y sus sentidos de libertad y autonomía redefinidos bajo una racionalidad neoliberalista (Marín-Gutiérrez, 2016, p. 1045).

Cada una de estas notas o características, hacen parte y abren oportunidades de análisis e intervención sobre la formación, sobre el papel de la Universidad y su relevancia o no para la sociedad, además de las formas en que es penetrada en su ámbito o en sus prácticas por las tensiones ideológicas, políticas o económicas de cada tiempo y región. Todo ello constata que se trata de una institución y un contexto complejo que conviene poder entender para poder incluso, promover o proteger su naturaleza y evitar su desnaturalización. “La lucha por la autonomía de la universidad pública está cada vez más vinculada a la lucha contra la privatización, la desnacionalización y la usurpación de las instituciones públicas y nacionales para convertirlas en empresas mercantiles” (Ornelo, J. 2008).

La Universidad como un contexto de subjetivación, supone unos órdenes y unas lógicas particulares, lo que es una disposición de los tiempos, las tareas y actividades de acuerdo a cada rol. Cada rol aporta a los diversos sentidos que puede llegar a tener el ser universitarios, también a las diferentes lógicas, usos y prácticas que se consideran para los espacios de lo universitario.

La Universidad como institución social supone unas finalidades particulares, que se insertan en el proceso social, histórico, productivo, político, legal. En este marco también se halla lo normativo, que

propone parámetros para el funcionamiento legal, administrativo y educativo.

La Universidad como organización, supone una cultura organizacional, una manera de hacer las cosas que se imprime en lo que hace, en sus ritmos, en sus consensos explícitos e implícitos. Este nivel cultural refiere a los aspectos formales como reglamentos, como organización que es, comprenderemos un nivel instituido y otro instituyente, uno formal y otro informal.

Estos diversos órdenes o notas de realidad de la universidad, proponen una gama de dimensiones articulados en una visión compleja de la universidad y de sus procesos de formación que incluyen al menos, y más allá del currículo, una topología social, psicológica, física, afectiva, entre otras dimensiones, para el desarrollo de la subjetividad individual y/o social tanto de los miembros que la conforman, como de sus propios espacios físicos o simbólicos: su nombre, sus instalaciones, sus programas, etc. Comprender esta complejidad, abre oportunidad de comprender y de intervenir en los elementos que nutren, enmarcan y definen el tipo o calidad de sus prácticas organizativas, educativas, investigativas y de proyección social, entre otros. Es decir, que esa complejidad permite comprender desde un campo psicológico, si se quiere, su cultura e historia organizativa y productiva.

## **LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN**

Desde la obra de Berger y Luckmann (1994) la realidad es una construcción social dada en tres momentos integrados: objetivación, internalización y externalización. La Universidad se leería desde allí, como un espacio de socialización secundaria, lo que supone la realización de un proceso necesario de identificación con figuras objetivadas por el observador.

Quien se socializa observa el comportamiento o desempeño del otro y lo asume como una realidad definida, como una realidad real, como si el otro fuera eso que expone o eso que se ve de él. Es a esta figura la que puede internalizar, de acuerdo a las calidades afectivas o significativas de sus relaciones. Aquello que internaliza se le

convierte en un modelo, en un rol o en una figura que explica o da ejemplo de lo que es o de lo que debería él ser.

En esto vale la pena hacer énfasis: el estudiante al ingresar entra en procesos de identificarse con las figuras que le resultan significativas al interior de ese espacio, y desde allí que adopte pautas de comportamiento coherentes con ese patrón de identificación.

Cuando se internaliza al otro en el citado proceso de identificación, necesariamente se hace una imagen de sí mismo, se logra allí un conocimiento y una valoración de sí mismo en relación a ese modelo o figura. Cuando se internaliza al otro, se internaliza también todo su mundo, es como lo explican los autores en mención.

Por otro lado, la realidad no solo se construye, también hay que mantenerla y para ello existirán diversas estrategias implementadas por la persona y el grupo social. Una de ellas es la generación de estructuras de plausibilidad, que son relaciones y ritualidades en la vida cotidiana, en los espacios, en las prácticas, que se encargarán de mantener el sustento a los sentidos o significaciones compartidas, inmersos en las prácticas, los lenguajes, las costumbres, etc.

Desde esta postura se comprende como el mundo social es un compendio de conocimientos socialmente establecidos y consensuados, legitimados por las mismas prácticas culturales. Esta visión construida de la realidad, sirve tanto al individuo como a la sociedad para establecer un orden, un tipo, un sentido compartido de las cosas.

Hay un modelo muy comunicacional en su concepción de construcción de la realidad, este elemento se constituye en el lugar del lenguaje y de la interacción, lo que permite que la persona pueda sentir que la realidad social existe como una realidad objetiva:

Para la objetivación de la realidad es fundamental tomar en cuenta el lenguaje, que en Berger y Luckmann se erige como el medio básico para proveer a los sujetos de las objetivaciones indispensables y que dispone el orden dentro del cual la realidad de la vida cotidiana adquiere sentido para las personas (Rizo, 2015, p. 24).

Aunque cabe ir sembrando la pregunta por aquellos modelos o figuras con las que los estudiantes hacen sus procesos de identificación,

en ese proceso de socialización secundaria que realizan al ingreso a la universidad. Esas figuras se escogen de acuerdo a criterios emocionales de relación, de proximidad y de admiración; pero ¿cuáles son?, ¿los propone la universidad como una estrategia pedagógica o didáctica?, ¿se elaboran a lo largo del tiempo a partir de las conversaciones privadas de los actores sociales de la universidad o de la sociedad?, ¿cómo se detectan o se construyen, desde estas figuras, los paradigmas que acostumbrarán los estudiantes sobre sus prácticas académicas, relacionales y disciplinares en su tiempo de vida en la universidad?, ¿cómo incorporar estos criterios y estos procesos a las reflexiones y prácticas pedagógicas, en el aula, pero también de las propuestas institucionales sobre la calidad educativa?

## **LA SUBJETIVIDAD DESDE UN MARCO HISTÓRICO CULTURAL**

La subjetividad no es un concepto nuevo, ha sido trabajado ya hace varios años desde diversos marcos de comprensión. Fernando Luis González Rey, psicólogo cubano, propone para su comprensión un marco histórico-cultural, para la que encuentra su ascendente desde la psicología soviética, particularmente de Lev Vigotsky, y formulaciones de Carlos Marx.

Este autor propone superar la dicotomía entre lo social y lo individual como elementos constitutivos de la subjetividad. Así mismo propone la subjetividad como una producción compleja y procesual. Hay un diálogo complejo entre lo afectivo y lo cognitivo, entre el sujeto y sus interacciones, entre el presente y lo histórico, que nutre una producción continua e incesante de sentidos subjetivos y de configuraciones subjetivas, o sea, de estructuras de sentidos subjetivos, que continuamente reformulan la personalidad y la subjetividad de los individuos, de los grupos y de los espacios sociales.

La construcción de sentido en esta visión de la subjetividad es un proceso que no solo remite a la razón, sino que involucra necesariamente a la vivencia y a los procesos afectivos. Además propone una relación sistémica con las condiciones culturales como contexto del desarrollo ontológico del sujeto. La psique se comprende allí como una unidad dinámica, "articulada con el sistema de relaciones

sociales del sujeto a través del habla y que, a su vez, se organiza la conciencia, integrando procesos psicológicos de diferente naturaleza" (González F. 2007. p. 18). La trascendencia para la teoría de la subjetividad, de esta conceptualización, es el rompimiento con la idea de lo psíquico como un elemento aislado, dándose paso a una comprensión de procesos psíquicos individuales que se gestan en escenarios de interacción social.

Algunas de las categorías propuestas por González para el estudio de la subjetividad se encuentran:

**Sentido subjetivo:** es la construcción psicológica en la que se integran emociones y cogniciones. Toma formas dinámicas de organización tanto en la personalidad como en los espacios sociales donde se desarrolla la actividad humana pues se desarrolla en la experiencia y en el habla. Gira en torno a actividades culturalmente definidas e integra múltiples sentidos subjetivos que tienen origen en diversas fuentes (diferentes contextos culturales o diferentes momentos en el tiempo). Representa un momento de la connotación subjetiva de la experiencia vivida. No hay sentidos subjetivos universales, sino que son por completo contextuales e históricos. "Los sentidos subjetivos representan nuevas producciones en relación a las experiencias vividas que son inseparables de la organización subjetiva de los sujetos y de los múltiples contextos donde se da su vida social" (Barbosa, Gandolfo & Mitjás, 2016).

**Configuración subjetiva:** los que se entienden como "sistemas de sentido subjetivo que se organizan como formaciones psicológicas de la subjetividad individual. Una configuración subjetiva es una fuente permanente de producción de sentidos subjetivos en relación a todo campo de actividad y/o relaciones significativas de la persona" (González F., 2007. p. 21). A partir de las configuraciones subjetivas se forma una organización dinámica de la subjetividad individual descrita como la personalidad. Estas configuraciones no definen a priori el sentido subjetivo que tendrá una acción humana, pues no son causa lineal del comportamiento, como se considera de las estructuras psíquicas, por ejemplo, en el psicoanálisis.

Emergen en forma de sentidos subjetivos en el curso de la acción del sujeto; forman una red subjetiva que acompaña toda actividad hu-

mana. Estas definen la estabilidad con las que las personas asumen determinadas posiciones en los espacios sociales en que actúan. A diferencia del sentido, ellas representan una forma de organización de los procesos de sentido subjetivo en la subjetividad individual, constituyendo una fuente relativamente estable, asociada a la producción de sentidos subjetivos diferentes en el curso de las diversas actividades humanas (González, 2007, p. 21).

## **ALGUNOS RESULTADOS Y REFLEXIONES**

Bajo las formulaciones conceptuales anteriores, se desarrollaron en el estudio, una serie de entrevistas con estudiantes universitarios de universidades privadas y pública de la ciudad de Cali, hombres y mujeres de diferentes semestres.

La orientación metodológica que se le dio al estudio fue cualitativo desde el enfoque Histórico-Cultural propuesto por el mismo González Rey (2006), en la medida en que ofrece las opciones de revisar las comprensiones y sentidos de la experiencia de vida, en lenguaje del mismo sujeto.

Se presentan a continuación algunos de los elementos básicos de los hallazgos de la investigación y de las observaciones posteriores. Se presentan así algunos de los principales hallazgos y del material obtenido en las entrevistas.

Los sentidos subjetivos de lo universitario preexisten al ingreso de los jóvenes a la institución de educación superior. Estos elementos predisponen las actitudes, intereses y configuraciones subjetivas de los jóvenes.

Es curioso ver como al principio, en el momento de su decisión por elegir una universidad para realizar sus estudios superiores, más que referirse a instituciones, los estudiantes repetidas veces hacen referencia a estilos de jóvenes que consideran son comunes en esas instituciones, ello termina por ser una "carta de presentación", una presentación de los modelos de socialización, estructuras de plausibilidad o las configuraciones subjetivas que se pueden hallar en ese

espacio, algunos con los que se identifican y otros con los que se distinguen cada uno de los jóvenes entrevistados.

Estos modelos o estilos se hacen puente o contacto con los que los jóvenes universitarios pueden iniciar su contacto con la universidad y con el mundo universitario. Desde ese momento y en relación con esos conocimientos construidos socialmente sobre las personas que pertenecen a cada universidad inicia la relación, el estilo de convivencia o los sentidos que dotan las actitudes con las que se asume lo universitario y la propia experiencia universitaria.

[Hablando del porqué en un inicio quiso entrar a la Universidad del Valle] "Como que iba mucho con mi... con mi personalidad en ese entonces. Yo veía a los de la ICESI y a los de la Javeriana y yo decía: noooo vea a estos todos sparkis ahí (...) con las camisetas todas pegadas de colores rosadito y amarillito y verdecito y con los jeans bota tubo así que no se los pueden ni poner, todos igualitos pues con el topito ahí, la pendejada en la oreja (...) y como que el ambiente de la Valle como que no sé, yo me veía mucho allá pues, como muy sencillo, pues ya habían otros que si se tiraban pa'l otro extremo pues que eran de esqueleto y jeans, manga sisa y todos peludos y vestidos de negro todos; pero (...) yo me veía como el promedio pues de ahí de la Valle, normal (...) un pelado como muy neutro, pues en su forma de vestir" (Entrevista a Miguel Ángel).

Esas concepciones previas, disponen a la persona, crean expectativas y prevenciones; actitudes y sentimientos diversos, de temor o miedo sobre lo que sucedería, ya en la vida cotidiana de la Universidad.

"Yo ya traía como un... una concepción de lo que le hablan las personas a uno de que cómo es esto acá; de que acá se dan esas, esas, esas peleas y todo eso, entonces pues la verdad sí, digamos que yo estaba un poquito, como prevenida en ese sentido" (Entrevista a Verónica).

Al ingresar suceden intensos procesos de identificación, internalización y transformación de la personalidad, y de la construcción social de la realidad vivenciadas en el contexto universitario.

Antes del ingreso a la Universidad, hay una experiencia antecedente que constituye un contexto emocional y de generación de significaciones particulares. Este momento es la vivencia previa del colegio y el paso a la universidad. El colegio en el común de los casos, aparece en las entrevistas como un contexto conocido, colonizado, conquistado, en el que las personas ya tienen un conocimiento de las identidades, las interacciones, de los otros y de ellos mismos. Ya tienen una rutina generada, en el que les corresponde un rol en particular. Estas condiciones, y las circunstancias particulares de cada colegio, pueden facilitar, en el común de los casos, que esa institución represente para los jóvenes universitarios un tiempo tranquilo frente a como se considera la universidad, y al momento del paso a la misma como una ruptura en su continuidad y un reto relacional, emocional y ontológico:

“El colegio era como la casa, los profesores te trataban, así como si fueran allegados a vos, o sea, sabíamos con quién vivías y como eras y tenían como un conocimiento. Igual tus compañeras ya tenías todo un recorrido desde primaria hasta bachillerato con ellas, entonces ya sabías, quién eras, quiénes eran ellas, quiénes eran sus papas; y, pues había como una familiaridad y al llegar a la universidad eso se rompe completamente; y en mi caso, inclusive en el momento de que empiezan a estudiar hombres conmigo” (entrevista a Daniela).

En ocasiones hay otras condiciones como la edad, el momento de vida o del desarrollo, y otras condiciones particulares, que hacen contexto, que juegan en el proceso de adaptación a la vida universitaria. En el caso de Jaime, su vivencia del colegio le ofrecía no solo un contexto de interacciones sociales, sino también un ritmo de autocontrol y disciplina, que queda abierto y sujeto a la capacidad de su autonomía. Esta importante transferencia, sucede además en medio de un contexto social en el que existen prácticas a las que no está acostumbrado y que le constituyen una confrontación fuerte para su cultura deportiva y de disciplina.

“El cambio fue muy duro para mí porque yo venía de un colegio de padres, donde una vez a la semana teníamos misa, donde todos los días te formaban y era un régimen muy estricto y llegar a la universidad a donde vos podés ser un poco libre de toma de decisiones, entonces fue un poco complicado para mí... pues porque yo era muy niño, o sea yo entré a la universidad desde los dieciséis años y cumpliendo diecisiete (...) yo toda la vida he sido, metido en una

piscina entrenando, entrenando y entrenando, y ver a la gente que fumaba, ver a la gente que llegaba borracha, drogada y todos locos a los salones y a clases, entonces eso me impactó mucho... ese proceso fue muy complicado, fue muy complicado" (Entrevista a Jaime).

En algún momento, ese espacio o esa vivencia del colegio es sentido como una "burbuja" como un lugar, un contexto interactivo de cierta manera aislado de otras realidades. Realidades estas que en cuestión de semanas o meses tendrán, no solo como elementos del contexto con los que deberán interactuar, sino también sobre los que deberán asumir decisiones en cuanto a la apertura o el cerramiento de su subjetividad a las mismas.

"Uno vivía como en la burbujita del colegio, entonces a uno le parecía que la drogadicción, la prostitución, el alcoholismo, el sexo, todas esas cosas era como que allá afuerita, pues porque uno ya estaba acá protegido más como por toda la ideología pues, de que el colegio era de monjitas y todo eso, pero llegar a la universidad eso se pierde, entonces ya va a ver las niñas de diecisiete y dieciocho años en embarazo, ya ves la gente que habla abiertamente de su sexualidad e incluso del consumo de drogas o alcohol que hacen" (entrevista a Daniela).

Aquí el ingreso al mundo universitario representa no solo un cambio de contexto sino también de lógicas de relacionamiento, de pensamiento y de valoración, todo un cambio de las producciones e interpretaciones de los sentidos subjetivos. Y ese cambio no es paulatino, es como cuando se revienta una burbuja, intempestivo y fuerte, "arroja" o confronta a una realidad que ya existía, pero no se había percibido o no se tenía conocida de cerca. Esto genera, según el reporte de los jóvenes, unos sentimientos de desconcierto, pero también de temor, de preocupación, de exposición y de reto en la medida en que ahora se acerca a ellos como una opción más válida de interacción y de identidad, pero que trasgrede los parámetros conocidos o acostumbrados hasta el momento.

"Con respecto a la sexualidad (...) por lo general en mi colegio eso era pues el sigilo (...) y llegar a la universidad hecha una botellita, hablar del sexo así, (...) uno queda como que frenado en seco, uno frena en seco. Uno dice como que pasa aquí, (...) se ve mucho la promiscuidad, las niñas están con el uno y con el otro y no les importa, y el embarazo y el aborto" (entrevista a Daniela).

El cambio de contexto obliga a un estado diferente de la mente o de la subjetividad, desde las narraciones, es un entorno de impacto de sí mismo, de apertura o confrontación, de conocimiento, de precaución, de puesta a prueba de las constituciones y las configuraciones de sentido subjetivo que hasta el momento le han permitido la movilidad en la vida, lo que supone el inicio de una etapa de constitución y configuración de una nueva realidad individual y social, con el vértigo que puede generar la novedad de la elección propia versus aquella configuración acostumbrada e histórica de regirse en relación a los parámetros antes usados, de la familia, del colegio o de los amigos anteriores al ingreso a la universidad.

“Las pintas”, los lenguajes en sus diversas formas, los grupos, los ritmos, calendarios y procesos de lo institucional, se convierten en vehículos, materiales y espacios, en un mapa de la realidad para la identificación, constitución y configuración de subjetividades para “navegar” o Ser en el espacio universitario pero que marcan la vida, la profesionalidad, la disciplinariedad, y las prácticas de los formandos de la universidad, aun mas allá de los muros de la universidad: generan construcciones ontológicas.

Los procesos formales de la educación superior, en gran parte no alcanzan a leer o a tener injerencia o diálogo con esos procesos de constitución y configuración subjetiva. En el sistema educativo, muchas veces se puede llegar a tener el reflejo o la visión del final o de los resultantes de los procesos, pero la opción de darle voz, descubrir esas subjetivaciones en construcción permanente definitivamente no es visible o no es considerado lo central del proceso educativo. Se funciona y se reflexiona más a nivel de lo técnico, de la materia de la disciplina, no de cómo el estudiante la subjetiva o las maneras en que “se hace” de acuerdo a una configuración desde los sucesos del aula.

Prácticamente cuando se ingresa a una actividad de las que se ofrecen en Bienestar Universitario, no solo se “adquiere” el espacio para el desarrollo de una competencia o una destreza deportiva o artística, sino que se accede a una configuración subjetiva social e individual, a un modo de ser, a un modo de interactuar donde se comparten actitudes, porte, lenguajes, y figuras varias que son reconocidas plenamente por los otros universitarios, y con las cuales se puede

designar luego en las conversaciones a los sujetos o a determinadas formas de vivir la vida cotidiana. La corporeidad aquí se convierte en un vehículo de las expresiones de sentido, de las configuraciones que se asumen y a las que se pretende adscripción, es enunciador de las construcciones de sentido de la persona, lo que se le cuelga al cuerpo, la forma en que se le decora o la forma en que se le acomoda y usa, es todo un lenguaje, por ende, un aspecto o enunciador identitario.

Estar en un grupo ofrece determinadas ventajas desde el sentido de brindar acceso a un espacio de compartir sentidos en la vida cotidiana, pero el pertenecer implica infringirse continuamente una presión, por parte de sí mismo para estar, para pertenecer a ese grupo. De esas tensiones fuertes, constituyentes de las subjetividades sociales o individuales, será la misma presión para mantenerse, para ingresar y pertenecer a un grupo, pues ese pertenecer a ese grupo/actividad implica la gestión de un rol, de una actitud, de unas prácticas.

Hay grupos que se constituirían no en razón de una actividad, sino en razón de una forma de vivir, o de sentir la vida, pueda ser el caso de "los metaleros". También puede ser en razón de una afinidad como la del gusto por esa música, o lo que se siente y vive en relación a la misma. Las mismas actividades o los grupos de actividad son como una concreción, una "objetivación social" - a la manera de Berger y Luckmann (1994) - tal que permitirían hacer referencias a las personas, objetivar a las personas, a las situaciones o a los estilos de las mismas. Como le sucede a Miguel, quien en algún momento menciona como ver un joven con camiseta y pantalón ceñido al cuerpo de determinados colores le permite tener pensamientos, interpretaciones y vivencias emocionales determinadas, en relación al nombre que tiene construido para ese caso: "pirobitos".

"Uno también se mueve como entre grupos, entonces tenemos el grupo para estudiar, el grupo para salir, no sé qué, entonces, está también como la caracterización por forma de ser, que es lo que te decía los pirobitos, los metaleros, no se... los que se desviven por los video juegos, entonces, el parche es jugar en red, 10 horas seguidas y eso para ellos es compartir, para ellos, aunque yo no estoy de acuerdo con eso" (entrevista a Miguel Ángel).

Cada grupo, según sus características, tendrá sus propias dinámicas, diferentes gamas de afecto, diferentes formas y grados en que se tolera, se promueve o se permite determinadas formas de puntuar la realidad o de realizar demarcaciones de sentido o de valor, aspecto que marca las relaciones. Esas son diferentes configuraciones subjetivas que señala Miguel quien está en un grupo deportivo y en otro musical. Ellas refieren también a lo permitido y a lo no aceptado en cada uno de esos grupos.

“Digamos en fútbol es más como, como una actitud más sobradora, como: ¡ha!... vamos a coger de recocha a tal, en cambio digamos en el grupo de música, es como: no muchachos vamos a ensayar, vamos pa'lante, y no importa si estamos cantando y nos ponemos a bailar ahí y hacemos el ridículo, no importa, estamos entre nosotros, en cambio en los de futbol: uy no que oso, que vamos a hacer el ridículo ahí, entonces, si es como cambios de actitudes” (entrevista a Miguel Ángel).

El aula máxima, o aula por excelencia de las constituciones y configuraciones subjetivas, o sea aquello que bien podríamos llamar “formación humana” se circunscriben a las conversaciones cotidianas en el mundo de la vida cotidiana, espacio en el que fluyen, se estudian, se valoran afectivamente, significativamente constituyéndose y configurándose las subjetividades individuales y sociales. Este espacio, estos contenidos y estos procesos comúnmente no son detectados y por lo tanto no son incorporados a las prácticas formativas formales. Escapan al PEI y al currículo, aun a pesar de que en ocasiones los mencionen.

Tal división de estratos de realidad y de sentidos subjetivos, plantea un riesgo y un reto severo, pues acusa directamente a la pertinencia de los procesos educativos, desde el punto de vista del estudiante, pero también tiene poder para lograr procesos académicos en los que los estudiantes están ajenos significativamente, o en sus procesos de identificación, de asumir los roles de transformación y cambio que la sociedad requiere del universitario, del académico y del profesional.

Tal división de estratos de realidad puede estar también muy en relación con el aprendizaje superficial del que habla Jhon Biggs (2006), aprendizajes intrascendentes realizados por estudiantes

para ponerlos en el examen y luego condenados a no durar ni para el semestre siguiente o el final del curso. Esto, por medio de una afectación en la posibilidad de incorporar, de subjetivar los aprendizajes disciplinares, lo que genera el efecto de sentirlos ajenos, extraños, ininteligibles, solo memorizables, no analizables profundamente. Puede ser ello la explicación de que, con alguna regularidad se pueda escuchar a estudiantes de bachillerato, sobre todo, pero también universitarios, cuestionando por qué tener que estudiar alguna de las asignaturas, bajo el argumento de que no tiene que ver nada con su vida, y de que no lo va a usar o a requerir para el futuro, y aplican aquella denominación: "asignatura de relleno".

En este aspecto se encuentra una especial trascendencia e importancia, en la medida en que se considera que la educación superior sí tiene que conservar sus metas de la formación humana e integral, y no solo convertirse en un adiestramiento técnico, o de la mano de obra, que el interés del mercado o la industria solicite. Desde esa línea de pensamiento, en un cortísimo plazo habrían de extinguirse las humanidades y las artes, entre otras, al igual que la aspiración a la emancipación más trascendental del sentido de la vida humana y del ser, en los procesos formativos.

El mundo universitario que se encuentra en las narraciones de los jóvenes no es para nada un mundo de la indiferencia, es por lo contrario un mundo de la observación de las diversas formas de asumir la vida y las prácticas comunes, por parte de los demás universitarios. El observar, analizar, juzgar sobre el otro, su conducta, sus opciones y sus desempeños en las diversas actividades que implican la carrera o la misma vida universitaria o la vida social, es una tarea cotidiana que constituye un mundo de la vida de los universitarios. A la vez es un espacio en el que los estudiantes ponen a prueba sus opciones identitarias, cristalizadas en las formas de hablar, de caminar, de vestirse, de actuar y de representarse como persona ante los discursos de ordenamiento social, moral, o de ese entorno significativo e informal, de los sentidos y significaciones culturales, el magma, en términos de Cornelius Castoriadis.

Uno habla de muchas cosas y, y sobre todo habla de lo, de lo que le pasa en las prácticas, eso es como que, lo que dice la una, uno lo aprende. (...), entonces que uno haga algo mal, y que: mucha bestia

como va a hacer eso! entonces como que es, es algo duro, y que la otra: mirá la embarré, iba hacer diapasones y los hice mal (...) Entonces es como que uno aprender de los errores ajenos, cuando uno habla todas esas cosas, todas esas cosas que uno ha vivido, entonces aprende de los errores de los demás" (entrevista a Alexandra).

"En la universidad, se sienta y empieza a ver todo el comportamiento humano de la población universitaria. Entonces ahí uno puede ver muchísimas cosas y más de que si es individual, cada quien piensa diferente" (entrevista a Alexandra).

"A mí me gusta observar mucho, me gusta como pensar bastante acerca también de las personas y eso..." (entrevista a Miguel Ángel).

El amor, los ejercicios de vinculación afectiva, la sexualidad, el posicionamiento social, la amistad y el pertenecer al grupo están entre los intereses vitales o prioritarios de los estudiantes, aun por encima de muchos procesos académicos, la relación con lo institucional y el futuro laboral.

Hay una observación y una reflexividad constante en el mundo de la vida, en el mundo universitario como un mundo de la vida, que acompaña ese proceso ontológico de constitución y configuración subjetiva, en medio del proceso concomitante que hacen los grupos. Y lo más seguro es que esta reflexividad y sus consecuentes construcciones de sentido subjetivo y demás ordenamientos que de ello se desprenden, no estén en la línea de lo que el adulto ya socializado espere. Pero lo que sí es claro, es que son marcaciones de sentido, de sentimientos morales y formulaciones éticas, que se aplican a la diversidad de elementos propios de la vivencia, propios de las expresiones más auténticas de las identidades de los estudiantes universitarios, ya que en ellos y con ellos, construyen, reeditan y comparten sus historias de vida, sus biografías y sus proyecciones de sentido y vinculares.

La Universidad, desde afuera y desde antes de entrar, es vista comúnmente, según los jóvenes que participaron en el estudio, como un mundo de relacionamiento interpersonal, es un mundo de contacto social; la diversión y la posibilidad de hacer amistad allí tiene un valor especial y predominante. La rumba es un elemento típico de la cultura del Valle, es un momento de socialización con un im-

portante componente sexual y de diversión, esta condición se refleja de manera particular en las descripciones generales que hacen varios de los jóvenes entrevistados, en ellos se menciona la rumba como una actividad frecuentemente ejercida, de diversas maneras según estilos de vivencia de la vida.

“Los modos de ser es que digamos aquí en Cali se rigen mucho, muchísimo bajo la apariencia y se comportan muy, muy relajados, de una manera muy como rumbera que a toda hora quieren estar pasando bueno y no le ponen responsabilidad a las cosas ni a la vida universitaria, en cambio en Medellín digamos si se pasa bueno, pero el fin de semana; en cambio yo, yo aquí en Cali he visto que un martes, un miércoles, en semana llegan los pelados locos, borrachos a la clase o sin embargo drogados” (entrevista a Jaime).

“Siempre vi a la Universidad fue como, como un digamos... un lugar en el que, se podría hacer muchas cosas aparte de estudiar, de ir más allá de, lo que es una clase o sea aparte de que... a mí siempre personalmente me gusta mucho, la rumba, entonces acá se ha prestado porque acá siempre han hecho como este tipo de actividades, entonces siempre vi a la universidad muy buena, porque antes de ingresar a ella siempre participé, venía antes por lo que te digo por unos amigos que tenía... antes y me parecieron buenas. Entonces una satisfacción chévere y, entonces siempre vi a la Universidad siempre como un lugar como, un lugar más allá de simplemente estudiar (sonríe) donde tú puedes conocer amigos y diferentes personas que pueden ayudar para cualquier cosa, ¿no?” (entrevista a Verónica).

## **ALGUNAS REFLEXIONES FINALES**

Pensar y preguntar por las configuraciones y constituciones subjetivas como componente integral y fundamental del proceso de formación en la educación superior, plantea posibles escenarios para pensar la Universidad como espacio de aporte a la construcción de nación, de ciencia, de desarrollo.

Con una educación reflexiva, suscitadora de procesos subjetivos, es posible lograr competencias para la emancipación para superar el riesgo de la banalidad y de los discursos dominantes. Estos compo-

entes en el marco de las competencias disciplinares y profesionales, pueden constituir la base de procesos de desarrollo humano, económico y social. El mecanismo clave de un proceso semejante es el poder considerar a la educación superior como un proceso reflexivo de constitución y configuración ontológica, lo que supone la comprensión, la reflexión sobre las competencias, oportunidades y requerimientos de las posibilidades de ser, hacer, relacionarse, crear, en el marco de lo privado y de lo público y en el marco de las realidades de la vida cotidiana aun, y especialmente en la misma esfera de lo ético y de lo político.

Las claves para el acompañamiento y la realización de una educación superior como cualificación y proposición a lo ontológico, es la posibilidad de hablar no solo de los conceptos objetivados por la ciencia, sino también a las subjetivaciones de los mismos, y en especial a las subjetivaciones de los estudiantes en el marco de las vivencias, del mundo vivenciado, del mundo experimentado a priori, bajo el rigor de la acción reflexionada o no y conversada.

Una educación así no solo requiere del estudiante, también de un docente dispuesto a ser objeto de reflexión y a reflexionar su propia práctica, sus propias realidades cercanas, sus propias construcciones ontológicas para poder incluir en el espacio académico y formativo, eso "insustancial" pero determinante de los ritos que acompañan la vida cotidiana y que mejor representan la imagen de lo que el sí mismo, el otro y el mundo es.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, A.; Gandolfo, M.; Mitjans, A. (2016). "Epistemología cualitativa de González Rey: una forma diferente de análisis de "datos"" Revista Técnica V.1 N.1 2016. Editorial IFG ISSN 2526-2130.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1994). La construcción Social de la Realidad. 12 Ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Biggs, Jhon (2006). "Calidad del Aprendizaje Universitario" Madrid. Editorial Narcea S.A: Ediciones.
- Cyrulnik, B. (2004). Del gesto a la palabra. Barcelona: Gedisa Editorial.
- García, N. (1995). Consumidores y ciudadanos. *Conflictos multiculturales de la globalización*. Editorial Grijalbo.
- Gergen, K. (1991). El yo Saturado. Dilemas de Identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós.
- González, F. (2000). "Investigación Cualitativa en psicología". México: Edt. International Thomson Editores.
- González, F. (2002). "Sujeto y Subjetividad: una aproximación histórico-cultural". México: Edit. Thomson.
- González, F. (2007). "Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos". Revista de Ciencias Humanas. UTP. No. 37 diciembre.
- González, F. (2013). "Investigación y Subjetividad: los procesos de construcción de la información" México. McGraw-Hill Interamericana.
- Luckmann, T. ; Soeffner, H-G.; Vobruba, G. (2016). «Nada es la realidad en sí». Una conversación entre Thomas Luckmann, Hans-Georg Soeffner y Georg Vobruba. *Digitum*, núm. 18, enero, 2016, pp. 44-55 Universitat Oberta de Catalunya Barcelona, España.

- Marin-Gutiérrez, M.P. (2016). Trayectorias, misiones e identidades de la Universidad Latinoamericana. *Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1041-1053.
- Mejía, M. (2006). "Educación(es) en la globalización(es)". Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Colombia. Editorial Desde abajo.
- Méliche, J. (1994). "Del Extraño al Cómplice". Barcelona: Edt. Anthropos.
- Órnelo, J. (2008). "Cuaderno Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano No. 13 (octubre 2008). Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.
- Rizo G. M. (2015). "Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana – Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann" *Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, vol. 38, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 19-38. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação São Paulo, Brasil.

## CAPÍTULO 9

# PERCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN LA SOCIEDAD

*Angie Julieth Molina Zamora  
María del Carmen Martínez Cardona  
Natalia Barberena Borja*

### INTRODUCCIÓN

**E**l concepto de la discapacidad, según las Convenciones de las Naciones Unidas (2006), se refiere a un "concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás". De esta experiencia en la sociedad, se construye la percepción colectiva e individual sobre el tema.

La percepción de la discapacidad en la sociedad y la percepción que tiene el individuo de sí mismo frente a su propia discapacidad, se ve influenciada por varios factores, a los que este documento permitirá aproximarse, encontrando un punto de partida y una relación directa desde el origen histórico de la discapacidad, empezando desde la época de la Antigua Grecia, el Imperio Romano, la Edad Media, hasta llegar al siglo XX y así conocer los diferentes contextos y el papel que ha representado la discapacidad en la historia de la humanidad. Origen histórico en el que se enmarcan el desprecio, el

rechazo, y hasta el asesinato, ligados a concepciones religiosas en las que las personas con discapacidad eran producto de un "castigo divino". Actualmente se hace una nueva mirada de las personas con discapacidad en la que encontramos nuevos autores que la definen como diversidad funcional para que no implique una concepción negativa como lo es el prefijo "dis". De aquí, Ferreira (2010), define que:

Las personas con discapacidad no carecen de capacidades, sino que funcionan de una manera que no es la habitual; las personas con discapacidad pueden desempeñar las mismas funciones que cualquier persona, pero lo hacen de un modo distinto al que se considera como usual: no carecen de nada, simplemente, pueden hacer lo mismo que cualquiera pero de un modo un tanto diferente (mismas funciones, diverso modo de realizarlas) (p. 58).

Por otra parte, para entender la percepción de la discapacidad, se propondrá desde una mirada integradora, como lo es el enfoque bio-psico-social, teniendo en cuenta que, la discapacidad debe ser contemplada no sólo desde lo orgánico-biológico, sino desde una perspectiva psicológica, social y cultural, en la que influye la forma como se perciba socialmente al individuo con discapacidad como tal, y la significación que éste hace de su propia realidad.

De este modo, la significación que hace el mismo individuo de su propia realidad, se logrará explicar desde el abordaje del "self" o concepto de sí mismo, y la influencia de los factores biológicos, psicológicos y sociales, teniendo en cuenta el modelo teórico humanista.

## ORIGEN HISTÓRICO

La discapacidad es un concepto que el mismo hombre ha creado a través de la historia. Por esta razón, el término utilizado para describir a las personas con lesiones físicas o alteraciones cognitivas ha sido cambiado en la historia.

En la antigua Grecia, filósofos como Aristóteles (1988), planteaban "en cuanto a la exposición y crianza de los hijos debe existir una

ley que prohíba criar ningún defectuoso" (p.47). El término utilizado en esa época, según los escritos, para referirse a las personas con discapacidad era "defectuoso", debido al significado que tenía el hombre en esa época. Época en que la belleza y la fuerza eran muy importantes, por lo que "la sociedad Griega era severa con los 'débiles'; creían sólo en la perfección y en la belleza, cualquier cosa que difiera de ello, sin importarle lo que fuere, simplemente era eliminado" (Gómez, 2005).

Ellos utilizaban el término "defectuoso" para las personas con discapacidad. Además "1) Un discapacitado no sería un 'guerrero fuerte' y 2) un discapacitado no tendría acceso al conocimiento, único deleite del alma; por lo tanto sería un ser imperfecto e infeliz" (Muñoz Borja, 2006, p. 42).

Las personas con discapacidad, eran consideradas como individuos "infelices" e "inservibles" para la sociedad, ya que no tenían las capacidades para ser consideradas como personas que aportaban a la sociedad en que se encontraban. Platón (1998), exponía lo siguiente:

Digo, pues, que ya ha sido sentado el principio de que los mejores de cada sexo deben unirse con los mejores con tanta frecuencia, y los inferiores con los inferiores tan rara vez, como sea posible; y que es preciso criar a los vástagos del primer tipo de unión, pero no del segundo, si la estirpe se ha de mantener en condiciones óptimas... Los funcionarios pertinentes llevarán los hijos de los padres selectos al redil o guardería, y allí los depositarán en manos de ciertas nodrizas que habitarán un cuarto separado; pero los vástagos de los inferiores, o de los superiores cuando hayan nacido deformes, serán rechazados (p. 28).

El término de discapacidad ha estado ligado con las creencias de la sociedad, como se evidenció en la Antigua Grecia. En el Imperio Romano se "practicaba el infanticidio, el comercio de personas con deformidades para diversión y la mutilación para crear lástima y así mendigar" (Gómez, 2005). Además, se les permitía a los padres matar a sus hijos si nacían con algún tipo de discapacidad, "los romanos, especialmente a partir de la Ley de las Doce Tablas (540 a. C.), conceden al padre todos los derechos sobre sus hijos, muerte incluida" (Nasso, 2011 p. 10).

Colocar en juicio estas prácticas realizadas en esa época, cegaría entender imparcialmente cómo era el significado la raza humana. Si se analiza con detenimiento, la forma en cómo eran tratadas las personas con discapacidad, era similar y comparable al trato de los animales; debido a esto el término era sinónimo de debilidad, diferencia, entre la búsqueda de la perfección. El infanticidio fue abolido en el siglo II d. C., sin embargo, se seguían presentando situaciones en donde las personas con discapacidad eran objeto de burlas y de maltrato, Palacio (2008).

El Imperio Romano pasó por varias etapas en cuanto al trato de las personas con discapacidad. Al principio estos individuos al nacer eran asesinados ya que no representaba beneficios para la sociedad y además para sus familiares, la persona con discapacidad, significaba vergüenza ante los otros. Luego pasaron de matarlos a convertirlos en objeto de burlas y de bienes comunes para las familias adineradas, y aunque ya no los mataban, el trato hacia ellos era diferente comparado con el dado a las personas que consideraban "normales", pues no eran tratados como seres humanos sino como animales, ya que no eran considerados "personas", sino como "defectuosos", "débiles" y "monstruos".

Hay que mencionar que las creencias que han existido en las diferentes religiones a lo largo de la historia también han influenciado el modo de ver a individuos con discapacidad, pues:

Para los judíos-cristianos, el discapacitado era un ser que sufría un "castigo divino" a causa de los pecados que hubiese cometido él si la discapacidad se producía durante su vida, o a causa de los pecados de sus padres, cuando nacía con el defecto (Muñoz Borja, 2006 p. 44).

Por estas concepciones religiosas, muchas de las sociedades consideraban a los individuos con discapacidad como personas poco dignas para vivir; no hay que olvidar la importancia que tenía la iglesia en las sociedades, incluso a partir de las concepciones cristianas se establecían leyes en las comunidades.

Con la caída del Imperio Romano, inicia la Edad Media, en donde el hombre tuvo una mirada moralista sobre la discapacidad a causa

del cristianismo y se llegó a tener más “consideraciones” con las personas con discapacidad. Pero antes de llegar a esa concepción cristiana se presentaba maltrato hacia ellos, ya que en el “Medioevo (en Europa) los hombres anormales, con su aspecto desaliñado divertían en las cortes reales a sus amos”. No solo eran utilizados como bufones, sino también eran encerrados; por ejemplo, en “Francia, se construyeron verdaderas fortalezas y ciudades amuralladas en donde se guardaban y escondían a centenares de personas con algún tipo de discapacidad” (Nasso, 2011 p. 8). Pese a estos hechos empezó a tenerse en cuenta la concepción de la Iglesia Católica, “el cristianismo influyó fuertemente en mejorar aquella condición, como se menciona al inicio de este punto, la moral predicada por dicha religión, contribuyó la constitución de cofradías para asistir a ciegos, paralíticos y leprosos” (Gómez, 2005). Y a partir de esas cofradías en el siglo XVIII, entendidas como “Congregación o hermandad que formaba algunos devotos, con autorización competente, para ejercitarse en obras de piedad” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), 2017), empiezan a surgir los “manicomios”. En la “Edad Media disminuyen las medidas más drásticas y aumenta la exposición y el abandono de niños, así como los asilos, reformatorios y manicomios” (Seoane, 2011 p. 145), pues los niños con discapacidad y las personas con algún tipo de “anomalía” eran abandonados por sus familiares en estos lugares.

En esa época no solo la discapacidad era de índole inmoral, se comenzaron a marcar pensamientos metafóricos en cada enfermedad “la tuberculosis como una ‘enfermedad de la pasión’ y el cáncer como una ‘enfermedad de la represión y melancolía’ y a unirla con la idea de la discapacidad como una enfermedad que representa el caso extremo de inmoralidad” (Muñoz Borja, 2005 p. 47).

En la edad media sustituyen la muerte por el encierro en manicomios o lugares parecidos, “es la fase de reclusión, o de la persona con discapacidad como animal doméstico”, ya que la “persona con discapacidad deja de ser excluida del mundo humano y adquiere la categoría de ser humano, pero enfermo” (Seoane, 2011 p. 145).

Pese que estos lugares fueron creados para el encierro de las personas con alguna discapacidad, se generaba una nueva concepción acerca de la discapacidad en la religión, “posteriormente ya no eran

considerados como fenómenos o castigos de Dios, pero si despertaban caridad, los llamaban 'miserables', ahora ellos eran los que a través de ser diferentes libraban de pecado a los demás (como portadores de voluntades de Dios)" (Hernández, 2004 p. 34).

A partir de la Edad Media, a través de hospitales psiquiátricos, se empieza a tener una mirada médica: "La domesticación diagnóstica y terapéutica tiene lugar a través de las ciencias médicas, con especial relevancia de la psiquiatría en el caso de la discapacidad intelectual y la enfermedad mental" (Seoane, 2011 p. 145). Y esto influye en la siguiente etapa de la historia en la Edad Moderna, pues "por toda Europa se van extendiendo dos aspectos médicos fundamentales para su beneficio, como son la cirugía ortopédica, impulsada sobre todo por el francés Ambrosio Paré, y la confección de prótesis y aparatos ortopédicos, muy desarrollada en Alemania" (Nasso, 2011 p. 13). A través de estas innovaciones médicas en la época Moderna, empieza a surgir el campo de la rehabilitación y así para "las personas discapacitadas comenzó tímidamente un cambio de actitud, este cambio se reflejó cuando la sociedad comienza a reconocer que tiene responsabilidad ante esta población" (Nasso, 2011 p. 14).

A partir del siglo XX, se aparta la mirada que daba la iglesia respecto las personas con discapacidad, ya que se no se ve el individuo con discapacidad dentro de la concepción de un castigo divino, se piensa al individuo con una mirada científica, puesto que ya la iglesia no ejercía el mismo poder como en los siglos pasados; el ser humano cambia de una mirada moral a una mirada biológica, ya que el nacimiento de un individuo con "discapacidad" deja de ser visto como un castigo divino de Dios y se empieza a ver "la asunción de la diversidad funcional como una enfermedad, fruto de causas naturales y biológicas" (Palacio, 2008 p. 145).

Aunque en el momento ha cambiado el mal trato a las personas discapacitadas que se tuvo al principio, y aunque existen programas de inclusión social, se sigue discriminando a los individuos con discapacidad, y a pesar que no se ve maltrato físico o verbal como antes, se les sigue excluyendo de las actividades cotidianas, como el derecho al trabajo; esta variable se da porque todavía se tiene una concepción de que estas personas con discapacidad, no son capaces de realizar diferentes actividades.

## ENFOQUE BIOPSIICOSOCIAL

El enfoque biopsicosocial, brindará una mirada holística sobre la discapacidad. Hay que entenderlo como un "modelo holístico de salud y enfermedad, que considera al individuo un ser que participa de las esferas biológicas, psicológicas y sociales, cada sistema influye en los otros y a su vez está influido por los demás" (Vanegas y Gil, 2008 p.58).

Este modelo no se puede enfocar solo en la enfermedad, o sea en lo biológico, cuando hay otros aspectos que la misma lesión está afectando al paciente en su entorno social. Además la discapacidad es una temática que debe ser explicada desde este modelo, ya que no solo se considera necesario comprenderlo desde una disciplina específica, sino que también permite tener una mirada desde diferentes variables que son necesarias para comprender este tema:

Puesto que la experiencia de la discapacidad es única para cada individuo, no sólo porque la manifestación concreta de la enfermedad, desorden o lesión es única, sino porque la condición de salud estará influida por una compleja combinación de factores (desde las diferencias personales, experiencias, antecedentes y bases emocionales, construcciones simbólicas e intelectuales, hasta el contexto físico social y cultural en el que la persona vive) (Vanegas y Gil 2008 p. 59).

La exploración de varias disciplinas desde este enfoque permite la comprensión de una temática como lo es la discapacidad, ya que, por medio de éste, no solo se abarca desde el modelo biológico, sino que también se resalta el papel que cumple una persona con discapacidad en la sociedad y permite, entre otras cosas, conocer las implicaciones psicológicas que tiene este tema para las personas con discapacidad.

El enfoque biopsicosocial no solo contempla la ausencia de la enfermedad o alteración física sino también cómo desde situaciones psicológicas y sociales influyen en el bienestar y estado de salud. Integrando estos tres factores entre sí de manera sistémica (Vanegas y Gil, 2008; Juárez, 2011).

Para comprender este enfoque, hay que entender la Teoría General de Sistemas, de la que su principal exponente es George Engel, que

se basó en esta teoría para construir el modelo biopsicosocial. La Teoría General de Sistemas (TGS) (Bertalanffy, 1951), "se caracteriza por su perspectiva holística e integradora, en donde lo importante son las relaciones y los conjuntos que a partir de ellas emergen" (Cathalifaud y Osorio, 1998 p. 2).

Por lo tanto para comprender no solo este tema, sino también para reconocer el bienestar de los individuos con discapacidad, hay que explicar las diferentes disciplinas que propone el enfoque biopsicosocial de George Engel (1996).

A través de este modelo se cambia la mirada de la enfermedad como algo netamente biológico; al tener bases de la Teoría de Sistemas se comprende la enfermedad de un ser humano como un conjunto de diversos entornos que conforman un sistema, por lo tanto si uno se altera, los demás también; esto quiere decir que no se puede separar la enfermedad del entorno social del individuo que la padece, por el hecho de encontrarse dentro de un sistema. Si un elemento que lo conforma se altera afectará el resto de los componentes que conforman dicho sistema.

Conociendo la relevancia que tiene el enfoque biopsicosocial dentro de este tema, entendiendo que se basa en la Teoría General de Sistemas la cual propone una mirada integradora de diferentes perspectivas y modelos, es necesario conocer cada una individualmente, para posteriormente comprender la relación en conjunto que tienen.

El modelo biológico se conoce más que todo por el modelo médico. El "modelo médico se define por ser un modelo binario, que opone al sujeto normalizado un sujeto defectuoso o anormal, aquel que no cumple con los estándares de la mayoría normalizada" (Gómez, 2014 p. 402).

En este modelo "las definiciones de discapacidad desde el paradigma médico-biológico se enfocan en la deficiencia como el factor que determina la condición de discapacidad, al subrayar las deficiencias, restricciones o pérdidas presentes en la persona" (Rojas, 2013 p. 65).

Es necesario aclarar la relevancia que ha tenido el modelo médico en la discapacidad; como se mencionó anteriormente la discapaci-

dad ha tenido una mirada desde lo religioso, pero a partir de este modelo la concepción de discapacidad tiene una mirada científica, trasladando este concepto de lo moral a lo científico "ya no se habla de Dios o del diablo, sino que se alude a la discapacidad en términos de 'enfermedad'" (Toboso, 2008 p. 67). Se puede decir entonces que hay un cambio de lo moral a la enfermedad, ya que antes se explicaba la discapacidad desde la religión y a partir de este modelo se explicó por medio de la ciencia.

La transición que la discapacidad ha tenido dentro de las diferentes miradas es relevante, pues no es lo mismo percibir la discapacidad como un castigo, que percibirla y explicarla desde lo científico, ya que aquí, no hay una connotación de castigo; esto permitió liberar un poco a las personas con discapacidad, pues la mirada de la sociedad cambió; ya no se les señalaba de "pecadores" pues así ellos eran llamados en la sociedad. Sin embargo, desde lo médico, aunque la perspectiva de este modelo sea diferente porque se basa en la ciencia, existe un factor que marca este modelo dentro de la discapacidad, porque cambia el castigo por la enfermedad y la enfermedad en la sociedad tiene un significado negativo, pues todo aquel que esté enfermo es considerado "anormal".

Es importante aclarar lo anterior, ya que la enfermedad tiene un significado desde la sociedad y de otras circunstancias, lo que puede permitir en su momento una resignificación. "Las enfermedades son evaluadas de manera distinta según la sociedad, la época y las características de la persona que se enferma" (Lía y Méndes, 2000 p. 14). Esto quiere decir que la enfermedad no es solo significada desde lo científico sino también desde lo social.

Por eso este modelo médico-biológico se queda corto en ciertos aspectos pues no tiene la mirada holística del enfoque biopsicosocial, no considera dentro de sus postulados el contexto del individuo.

La mirada desde lo psicológico, se enfoca en la teoría humanista de Carl Rogers (1972). Este autor desde sus fundamentos teóricos se enfoca en la percepción de cada individuo; parte diciendo que "todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencia de las cuales es el centro" (Rogers, 1972, p. 410). Lo que quiere decir esto es que cada individuo se siente el centro del mundo, en-

tendiendo que el mundo no es lo exterior, sino lo que el individuo experimenta o sea su "campo fenoménico", "campo experiencial", que "incluye todo lo que es experimentado por el organismo" (Rogers, 1972, p. 410).

Entonces cada individuo construye la realidad desde su percepción, a partir de su experiencia que es significada de manera única en el campo fenoménico, por eso no se pueden generalizar las percepciones; además es necesario entender que, a partir de éstas, es que un individuo construye su realidad.

Este autor plantea que cada individuo decide cómo se significa en sus propias percepciones, Lia y Mendes (2000) por eso que, desde el enfoque de la psicología, se percibe la discapacidad a partir de su campo fenoménico, a través de su experiencia que construye su realidad.

La realidad desde esta teoría es construida por cada individuo, esto quiere decir que las personas con discapacidad son ellas mismas las que se significan pues "el organismo reacciona ante el campo tal como lo experimenta y lo percibe. Este campo perceptual es, para el individuo, la realidad". Por eso la percepción del individuo sobre la discapacidad se encuentra influenciada a partir de su experiencia, su contexto, cultura, creencias, valores y relación que se tenga sobre el tema en la significación de su realidad.

La mirada desde lo social muestra como la sociedad en sí, se basa en determinar percepciones de lo *anormal* y lo *normal*, siguiendo ciertos parámetros. Estos parámetros sociales han determinado en las comunidades el papel que debe cumplir una persona con discapacidad y también cómo la sociedad se debe comportar con ella. Por eso existen leyes creadas para estas personas, en donde por medio de estas leyes, se pretende establecer comportamientos sociales que influyan en las percepciones sociales sobre las personas con discapacidad.

En el tema de las percepciones sociales, se encuentran las representaciones sociales y los estereotipos. Se entiende por lo anterior que los estereotipos son atributos rígidos que se le asignan a un grupo de personas; en cambio las representaciones sociales, aunque son

atributos existe dinamismo entre estos (Soto, 2008). Es importante conocer esta diferencia, ya que así se entenderían los pensamientos colectivos que una sociedad tiene acerca de las personas con discapacidad; en este caso es necesario identificar los estereotipos que se tienen acerca de las personas con discapacidad, pues cuando son atributos rígidos no existe inclusión ni calidad de vida de estos individuos en la sociedad (Botero, 2013).

Ya que al ser pensamientos rígidos no se darían oportunidades laborales. Por ejemplo a las personas con discapacidad los estereotipos influyen en la negativa de la participación en ambientes laborales, pues se pensaría desde el estereotipo que una persona con discapacidad es "incapaz" de laborar por su misma discapacidad. Ésta es una problemática social que radica en la inclusión de estos individuos como dice Soto (OEA, 2011; Soto, 2008).

## **EL INDIVIDUO FRENTE A SU PROPIA DISCAPACIDAD**

Para entender al individuo frente a su propia discapacidad, se debe entender la percepción que ha construido la persona frente a su entorno. Existen estudios en donde los resultados han arrojado que las personas con discapacidad, tienden a tener un auto-concepto bajo.

Un estudio realizado en la Universidad de Granada por María Támara Polo Sánchez y María Dolores López-Justicia (2012), el cual consistió en analizar el auto-concepto de estudiantes con algún tipo de discapacidad y estudiantes sin discapacidad, demostró "que los estudiantes con discapacidad presentaban un nivel de auto-concepto académico y emocional más bajo". El estudio mencionado sustenta que el bajo auto-concepto que se presenta en los estudiantes con discapacidad, es debido a las situaciones que desde niños han tenido que enfrentar. Tal es el caso del rechazo social que afecta sus relaciones interpersonales, y produce en su campo perceptual significaciones negativas como resultado de sus vivencias (Polo Sánchez, López Justicia, 2012).

Para entender cómo una persona con discapacidad, se significa frente a su entorno, es importante saber ¿qué es la percepción? Según Vargas (1998):

Una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción ha sido la psicología y, en términos generales, tradicionalmente este campo ha definido a la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (p. 48).

En la percepción, la teoría Gestalt expone lo siguiente: "en el mundo perceptual no hay más que objetos fenoménicos, que no objetos físicos en sí" (Fernández Trespalacios y Crespo León, 1993, p. 372). Interesante lo que expone la Gestalt acerca del mundo perceptual, explicando qué son objetos fenoménicos; para entender esta expresión se debe definir que es la fenomenología. Rogers (1972), denomina campo fenoménico como: "todo lo que es experimentado por el organismo, ya sea que estas experiencias sean percibidas o no"; según Engel (1996), el campo fenoménico "se refiere a la suma total de experiencias. Consiste de todo lo que está disponible en forma potencial para la conciencia en cualquier momento" (p. 410).

Las dos definiciones del campo fenoménico son muy parecidas, la Gestalt expone que los objetos fenoménicos no necesariamente son conscientes en la subjetividad de una persona, sin embargo, en algún momento determinado ese objeto percibido se vuelve consciente, un ejemplo de esto es "cuando un individuo está leyendo es posible que no se percate de la presión de la silla en sus glúteos, pero cuando atrae la atención a este hecho se hace consciente" (Engel, 1996, p. 329). Por esto no son simplemente hechos físicos, más bien son hechos fenoménicos que pueden ser sensaciones que en el momento no son conscientes, pero después toman importancia. Entonces, percepción no es meramente el ambiente que rodea a una persona, sino que son significaciones que el individuo realiza y que para él son importantes tener conscientes.

Para argumentar que la percepción son las significaciones que el individuo realiza, la Gestalt manifiesta lo siguiente: "el primer supuesto básico desarrollado por la Gestalt es que la actividad mental no es una copia idéntica del mundo percibido" (Oviedo, 2004, p. 89).

De esta manera, la percepción no es solamente un proceso orgánico en donde están involucradas las sensaciones de un individuo que se encuentra en un ambiente determinado, va más allá de eso. La percepción consiste en un proceso de significaciones otorgadas por el ser humano, esto quiere decir que cada vivencia que una persona tiene del entorno en que se encuentra es única, ya que las interpretaciones y significaciones que se dan en cada persona son diferentes a las demás.

Entendiendo la importancia de la percepción, es pertinente pasar a otro punto, que es el concepto de sí mismo o "self" como otros teóricos mencionan; hay que aclarar que para definir esta temática nos basaremos en Carl Roger (1972), en el cual se basa el modelo humanista, reconocido por su terapia centrada en el individuo. Para entender la estructura de sí mismo, se debe entender como ésta se va formando en una persona desde que es niño, manifestando lo siguiente:

A medida que el infante interactúa con su ambiente, gradualmente construye conceptos acerca de sí mismo, acerca del ambiente y acerca de sí mismo en relación con el ambiente (p. 423).

Con lo anterior Rogers (1972), plantea que la estructura del sí mismo se va formando desde que una persona empieza la interacción con el ambiente y que a partir de ahí el individuo va formando su personalidad, y aunque no sea consciente en ese momento, la experiencia en su campo fenoménico se volverá consciente; así la persona va construyendo su personalidad, sus gustos, sus intereses.

Rogers (1972), plantea que a partir de lo anterior comienza a surgir el cuadro de valoraciones por parte de la sociedad, esto quiere decir que los demás van a formar juicios de la estructura de sí mismo. Estos juicios o actitudes del otro hacia una persona representan un valor importante, por ejemplo, la siguiente expresión: "«Eres un niño pícaro»"; estas y otras valoraciones similares de sí mismo y de su conducta, por parte de sus padres u otros, llegan a formar una parte amplia y significativa del campo perceptual" (Rogers, 1972, p. 423) De esta forma se entiende la relevancia del campo perceptual definida anteriormente.

Se han revisado y explicado aspectos importantes de la estructura del sí mismo en una persona, como la construcción de esta y los factores que implica, sin embargo, no se ha dado una definición en sí de este concepto. Según Rogers, 1972:

La estructura del sí mismo es una configuración organizada de percepciones que son admisibles en la conciencia. Está integrada por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades; los preceptos y conceptos del sí mismo en relación con los demás y con el ambiente; las cualidades valiosas que se perciben asociadas con experiencias y objetos; y las metas o ideales que se perciben con valencias o negativas. Por lo tanto, es el cuadro organizado que existe en la conciencia ya sea como figura o como fondo, de sí mismo y de sí mismo en relación, junto con los valores positivos o negativos que se asocian con esas cualidades y relaciones, tal como se percibe (p. 425).

Ahora es necesario revisar cómo las personas con discapacidad se perciben a sí mismas, teniendo en cuenta la estructura del sí mismo, ya que este punto, va dirigido hacia la percepción o autoconcepto que una persona tiene de sí misma. ¿Por qué es importante conocer el concepto de sí mismo de una persona con discapacidad? Como se ha mencionado a lo largo de este artículo, se puede identificar que las personas que han tenido algún tipo de discapacidad a lo largo de la historia han sido discriminadas, rechazadas y maltratadas por la sociedad. Estos actos deben influir en la percepción que una persona tiene acerca del mundo y de sí mismo, aunque no definen en sí la conducta, los pensamientos y significaciones de una persona.

Se hace una aclaración en este punto: cada ser humano percibe su realidad de una manera particular, es única, por eso cuando se habla del campo fenoménico de una persona no se puede generalizar ya que cada individuo interpreta y significa su realidad de distintas formas. De igual manera es pertinente saber cómo una persona con discapacidad se percibe en la sociedad, para así entender cómo diferentes disciplinas influyen en esto; con esto se hace referencia al modelo biopsicosocial, cómo lo biológico puede afectar el concepto de sí mismo en una persona, cómo lo social afecta y qué papel tiene la psicología con esta temática.

Lo anterior repercute en el concepto de sí mismo que una persona con discapacidad pueda desarrollar. "Una parte importante de los estudios llevan a la conclusión de que un niño o adolescente con dificultades de aprendizaje tiende a desarrollar un bajo autoconcepto" (Sabeh, 2002, p. 563).

Goffman (2006), también asegura que una persona con discapacidad tiene tendencia a desarrollar un bajo autoconcepto y que esto es resultado gran parte de la sociedad:

La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en el se puedan encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con «otros» previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Por consiguiente al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permiten prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su «identidad social» (p. 11).

Por esta razón, entender como lo social repercute en la concepción de sí mismo de una persona, es tan importante como entender el rol social que tienen un individuo en la sociedad; con esto se hace referencia a la cita donde mencionan la "identidad social" de un ser humano, porque todas las personas cumplen un rol social en donde viven, independientemente de las características que tengan. En este punto Goffman (2006), expone que las primeras apariencias permiten al otro establecer atributos "sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial" (p. 12). La primera impresión en la mayoría de los escenarios sociales tiene un peso relevante para que el otro se relacione a partir de un preconcepto sin necesidad de establecer contacto con la persona. Aquí es donde las personas con discapacidad pueden tener inconvenientes en las relaciones sociales que establecen con otras personas, ya que los pueden tratar de manera equivocada. Además, existen diferentes discapacidades; cognitivas, mentales y físicas. A las personas que tienen discapacidades físicas, la sociedad tiene la tendencia a tratarlos como personas IN-capaces, esto debido a que la sociedad no entiende en sí que es una discapacidad. Sin embargo:

Las personas con discapacidad se asumen como personas normales y capaces de llevar su propia vida, desde su perspectiva, de una manera enriquecedora para sí mismo y para quienes los rodea. Saben que tienen diferencias que los marcan frente a los demás y que esas diferencias pueden causarle mucho daño y dolor, dependiendo como sean vistos por aquellos (Muñoz Borja, 2006, p.135).

Esto quiere decir que una de las problemáticas de las personas con discapacidad a nivel social no es la limitación que tienen debido a la discapacidad, sino el trato del otro, de las demás personas que lo rodean, ya que deben lidiar con discriminaciones y preconceptos mal elaborados acerca de sus capacidades. Además, muchas de las limitaciones de una persona con discapacidad son producto de la misma sociedad, por medio de esos preconceptos o prejuicios que han elaborado acerca de la "identidad social" que ellos tienen se le ha limitado su capacidad de ejercer diferentes funciones.

Brogna (2006), propone que la discapacidad no es una condición a curar, debido a que la discapacidad toma "cuerpo" en una situación social en donde se establecen relaciones interpersonales. Con esto se hace referencia que la discapacidad existe cuando una persona en esta situación se relaciona con el otro:

La discapacidad estaría exactamente en el guión que las relaciona. Entendida como una creación social, significada dentro de una situación relacional, puesta en perspectiva como un evento situacional, la discapacidad es entonces el espacio contingente y arbitrario que se le asigna a ese sujeto y por lo tanto la situación de desventaja aumenta o disminuye en función de su contexto social y económico (p. 8).

## CONCLUSIONES

La discapacidad es un tema que a través de la historia ha tenido cambios, como se observó en el recorrido histórico que se realizó en este escrito. Dependiendo de la época, las personas con discapacidad tenían un trato diferente a la otra población que consideraban "normal". Sin embargo, existen diferentes representaciones mentales sociales en tanto el significado individual y sentido histórico – sociocultural que ha tenido a través del tiempo, el término de discapacidad. En este punto es donde se generan confusiones conceptuales; la incapacidad hace referencia a no tener la posibilidad de realizar o aprender alguna acción, mientras que la discapacidad se refiere a la disminución de la capacidad ya sea física, sensorial o psíquica; por esta razón nuevos autores hablan de diversidad funcional, al referirse a las personas con discapacidad. La diversidad funcional, se refiere a las personas que realizan acciones de una forma diferente a la que comúnmente se hacen, por ejemplo, una persona con diversidad funcional puede desplazarse en una silla de ruedas, otra persona puede desplazarse al mismo lugar caminando. Por esto se utiliza el término de diversidad funcional, ya que pueden realizar las cosas de diferentes formas.

Hace mucho tiempo atrás se consideraba la discapacidad como enfermedad. Este fue el aporte de la medicina, disciplina que aborda las enfermedades humanas, mientras que en los aportes desde lo psicológico y social, se ha reconceptualizado en términos de otorgar nuevas representaciones sociales. La confusión entre términos que se le ha dado al referirse a esta temática, ha hecho que la comunidad en que se encuentra una persona con discapacidad, no entienda que significa la discapacidad.

Por lo anterior, es importante analizar la percepción de las personas con discapacidad, para conocer y entender ideales creados por la sociedad, y estudiar cómo afecta esto su forma de significarse en su entorno social. Por esta razón se habló sobre la percepción y la estructura de sí mismo, teniendo en cuenta estudios que respalden las hipótesis que se plantearon en el texto, al decir que las personas con discapacidad tienen tendencia a tener un bajo auto-concepto.

Además, se habló sobre los factores biopsicosociales, para entender, no solo la parte social y psicológica, sino también la biológica. Cómo cada factor, ya sea lo social, psicológico o biológico, entiende el tema de la discapacidad desde una posición diferente; sin embargo, no se puede desligar de los otros, ya que a través de una mirada holística se logrará entender con mayor claridad el tema de la discapacidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles, (1988). *Política*. Madrid: Gredos S.A.
- Bertalanffy, L. V. (1951). General System Theory – A new approach to unity of science. *Human Biology*. (23); 303 -361.
- Botero, P. (2013). Discapacidad y estilos de afrontamiento: Una revisión teórica. *Revista Vanguardia Psicológica*. 3(2).
- Brogna, P. (2006). El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación. *Cad Esp. Ceará*. 2(2).7-12.
- Cathalifaud, M., Osorio F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de los Sistemas. *Cinta de Moebio*. (3).
- Convivencias de las Naciones Unidas. *Convivencia sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Recuperado de: <http://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/Convenci%C3%B3n%20sobre%20los%20Derechos%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad%20Protocolo%20Facultativo.pdf>.
- Diccionario de la Real Academia Española (RAE). (2017). Recuperado de: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=KLDYy4SRADXX2YZs-7bEK>
- Engler, B: (1996). (J. A. Velázquez, Trad.). México: McGraw – Hill.
- Engel. G. L. (1996). Ser científico en el ámbito humano. *Humana*. 3(3); 14 –35.
- Fernández Trespalcios, J. L; Crespo León, A. (1993). Objeto fenoménico y percepción y háptica. *Revista de psicología y aplica*. 46(4); 371 – 377.
- Ferreira. M. A. (2010). De la minus – valía a la diversidad funcional: Un nuevo marco teórico – metodológico. *Política y Sociedad*. 47 (1); 45 – 65
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. (L. Ginberg). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Gómez, B. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios Pedagógicos*. XL (2); 391 – 407.
- Gómez Montes de Oca, V. (2005). *La anomia para las personas con discapacidad*. Puebla: Universidad de las Américas.
- Hernández, O. P. (2004). *Circunstancias para sobresalir*. Puebla: Universidad de las Américas.
- Juarez, F. (2011). El concepto de salud: Una explicación sobre su unicidad, multiplicidad y los modelos de salud. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 70-79.
- Lía, A.; Mendes, A. (2000). *La salud y la enfermedad: Aspectos biológicos y sociales*. Buenos Aires: Aique
- Muñoz Borja, P. (2006). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad. Estudios de casos*. Cali: Universidad del Valle.
- Nasso, P. D. (2011). Mirada histórica de la discapacidad. *Fundación Cátedra Iberoamericana*. (9); 1 – 26.
- Organización de Estados Americanos - OEA (2011). *La desigualdad y la inclusión social en las Américas: Elementos clave, tendencias recientes y caminos hacia el futuro. Desigualdad e Inclusión en las Américas, Ensayos*. (2 ed) (págs. 35 – 52).
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*. (18); 89 – 96.
- Palacio, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Polo Sánchez, M. T., López Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 44(2); 87 – 98.

- Platón (1998). *Carta Séptima*. Madrid, España: Alianza.
- Rogers, C. (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, L. A. (2013). Psicología y discapacidad: Un encuentro desde el paradigma social. *Revista Costarricense de Psicología*. 32 (1); 63 – 74.
- Sabeh, E. N. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades especiales. *Revista Española de Pedagogía*. (223); 559 – 572.
- Seoane, J.A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora*. 30 (1); 143 – 161.
- Soto, N, (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*. 1(8); 3 – 22.
- Toboso, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Aucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*. (20)
- Vanegas J. H. & Gil, L. M. (2008). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. *Hacia la promoción de salud*. 12; 51 – 61.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*. 4(8); 47 – 53.



## ACERCA DE LOS AUTORES

### María Antonieta Ríos Potes

Psicóloga de la Universidad Santiago de Cali, Especialista en Neuropsicología Infantil de la Universidad Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Maestrante de psicopedagogía de la Universidad Internacional de la Rioja. Docente de la Universidad Santiago de Cali, miembro de la línea de investigación, Educación y Sociedad, así como al Semillero de investigación Salud y Cognición de la Universidad Santiago de Cali.

**Correo electrónico:** maria.rios01@usc.edu.co

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4509-6248>

### Joan Manuel Torres Campuzano

Psicólogo de la Universidad Santiago de Cali, Especialista en Gerencia de Talento Humano de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Candidato a Magister en Prevención de Riesgos Laborales de la Universidad Internacional de Valencia, España. Docente asistencial y catedrático de la Universidad Santiago de Cali.

**Correo electrónico:** joan.torres@usc.edu.co

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9804-1385>

### Evelyn Tatiana Cucuyame Jaramillo

Psicóloga, egresada de la Universidad Santiago de Cali. Trabaja como Analista profesional de Gestión Humana de la Cooperativa de Ahorro y Crédito (COPROCENVA).

**Correo electrónico:** Tatycj6@hotmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5597-8354>

### **María del Carmen Martínez Cardona**

Psicóloga y Especialista en Familia de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Desarrollo Humano y Organizacional de la Universidad Santiago de Cali. Magister en Dirección Estratégica de la Universidad UNINI. Docente tiempo completo del Programa de Psicología de la Universidad Santiago de Cali. Integrante del grupo de investigación en Salud Pública – GISAP. Participó en pasantía corta internacional de investigación en la Universidad Huelva - España en el 2017, donde presentó avance de la investigación “Modelo educomunicativo para la prevención del consumo de alcohol en menores de edad y adultos jóvenes (11-26 años) de la ciudad de Cali. Fase 1: Caracterización e identificación de mediadores”. Presentó también ponencia internacional en la Habana - Cuba en el 2017 en la Conferencia internacional de Psicología de la Salud. Así mismo participó como ponente internacional en Cali - Colombia en el 2016 en el Congreso internacional sobre competencias mediáticas. Fue organizadora y ponente en el “Encuentro internacional académico: Estrategias en educación, comunicación y salud. Prevención en el consumo de alcohol en población joven” en Cali - Colombia en el 2014. Entre sus publicaciones se encuentran: Factores relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas en una institución educativa de Jamundí Valle, Colombia. Revista Colombiana de Psiquiatría - 2016; El contrato matrimonial en familia con segunda unión: base del éxito o fracaso. Revista de resúmenes de la Especialización en Familia de la Pontificia Universidad Javeriana - 2000.

**Correo electrónico:** mcmartinez@usc.edu.co

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9108-4702>

### **Marcela Rosero Pérez**

Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Docencia Universitaria. Magister en Dirección y Gestión de Recursos Humanos. Integrante del grupo de investigación en Fonoaudiología y Psicología. Directora del programa de Psicología – Facultad de Salud de la Universidad Santiago de Cali.

**Correo electrónico:** marcelarocero@usc.edu.co

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4713-9555>

### **Natalia Barberena Borja**

Psicóloga egresada de la Universidad Santiago de Cali. Joven investigadora del grupo de investigación en Salud Pública – GISAP, con reconocimiento de Tesis Meritoria. Trabaja como Psicóloga asistencial en el Área de Salud de Bienestar Universitario de la Universidad Santiago de Cali. Candidata a la Maestría en Salud Pública de la Universidad del Valle.

**Correo electrónico:** Natabo-93@hotmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7708-3225>

### **Abraham Heriberto Mora Jiménez**

Especialista en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali, sede Cali. – Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, sede Palmira. Y en fase final Maestría en: Educación Superior en la Universidad Santiago de Cali Actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo en la Universidad Santiago de Cali, sede Cali. Coordinador de Práctica Psicológica y semillero de investigación “Rompecabezas” en el Programa de Psicología. Entre sus publicaciones se encuentra: Implicaciones socio-familiares como factor condicionante en la adhesión al tratamiento del VIH+ (2015).

**Correo electrónico:** abrahmoraj@usc.edu.co

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6520-5961>

### **Marco Alexis Salcedo Serna**

Psicólogo, licenciado en filosofía, con maestría en filosofía y doctorando en psicología social en la Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesor asociado Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira. Investigador junior Colciencias (2018), perteneciente al grupo de investigación “Grupo de estudios neoinstitucionales”, Universidad Nacional, Palmira. Director de varios proyectos de investigación sobre psicología y ciudad y sobre formación profesional en

administración de empresas. Publicaciones en el último año (2015): "Los parques: sus usuarios y su sentido social en la vida urbana. Una mirada desde los usuarios típicos de dos parques de la ciudad de Cali" en Revista de Antropología y Sociología; "Transcendencia y propósitos de «Historie de la folie» de Michel Foucault", en Revista de psicología Gepu; "La cuestión de lo político en el psicoanálisis", en Revista Psicogente; "La comprensión filosófica de Georges Canguilhem del concepto de subjetividad en el texto: ¿qué es la psicología?" en Con-textos; y "La atención psicosocial a personas víctimas del conflicto armado en contextos institucionales de salud pública" Revista Psicogente.

**Correo electrónico:** marcoalexissal@hotmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

### **Lucely Obando Cabezas**

Psicóloga egresada de la universidad del Valle, Magister en Salud Pública de la Universidad del Valle, Miembro del Colegio Colombiano de Psicólogos COLPSIC. Con amplia experiencia en Psicología clínica en el ámbito hospitalario y en la docencia, realizando supervisión de práctica profesional en el área Clínica; directora de varios proyectos de investigación en Psicología Clínica y de la salud. Actualmente docente de la Universidad Libre seccional Cali, en el programa de Psicología y de la Universidad de San Buenaventura Seccional Cali, en la facultad de Psicología. Investigadora integrante del grupo "Investigación y acción psicosocial en violencia, desastres y construcción de paz": PSIDEPAZ de la Universidad Libre, autora en los últimos años de varios artículos publicados en revistas indexadas A y B.

**Correo electrónico:** lucelyo@gmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8770-2966>

### Edward Javier Ordóñez

Maestría en Filosofía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Psicólogo de la Universidad de San Buenaventura. Licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle. Profesor investigador de la Facultad de Comunicación y Publicidad de la Universidad Santiago de Cali. Investigador asociado según categorización Colciencias. Líder del grupo de investigación Humanidades y Universidad, categoría B. Editor en Jefe de la Universidad Santiago de Cali.

**Correo electrónico:** javier.ordonez00@usc.edu.co  
edward.javier11@gmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4803-0340>

### Sandra Paulina Arias Aguirre

Candidata a Magister en Terapias Psicológicas de Tercera Generación de la Universidad Internacional de Valencia (España). Especialista en Neuropsicología Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Actualmente se desempeña como docente cátedra de la Universidad Santiago de Cali y la Fundación Universitaria de Popayán. Pertenece a la Línea de Investigación Educación y Sociedad, así como al Semillero de investigación Salud y Cognición de la Universidad Santiago de Cali.

**Correo electrónico:** asandra\_paulina@hotmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3700-5644>

### Danilo Ortíz Londoño

Psicólogo Universidad del Valle, Magister en educación superior de la Universidad Santiago de Cali, director de la fundación prif el ave fénix, Asesor de tesis, docente asistencial USC.

**Correo electrónico:** danilo.ortiz01@usc.edu.co

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6581-891X>

### **René Solano Macías**

Psicólogo – Universidad Javeriana. Especialista en Familia - Universidad Javeriana, Magister en Educación y Desarrollo Humano – Universidad de Manizales y Cinde – 2010.

**Correo electrónico:** solanorene@gmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5603-6684>

### **Angie Julieth Molina**

Psicóloga, egresada de la Universidad Santiago de Cali. Trabaja como Psicóloga en el Hogar Infantil Caloto.

**Correo electrónico:** angiemolina2209@gmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1074-7100>

## PARES EVALUADORES USC

**Adriana Villegas Botero**

Universidad de Manizales

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4978-3259>

**Alexander Luna Nieto**

Fundación Universitaria de Popayán

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9297-8043>

**Alexander López Orozco**

Universidad de San Buenaventura

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0068-6252>

**Carlos Andrés Rodríguez Torijano**

Universidad de los Andes

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0401-9783>

**Carlos David Grande Tovar**

Universidad del atlántico, universidad del valle

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6243-4571>

**Ingrid Paola Cortes Pardo**

Pontificia Universidad Javeriana

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0282-0259>

**Jean Jader Orejarena Torres**

Universidad Autónoma de Occidente

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0401-3143>

**John James Gómez Gallego**

Universidad Católica de Pereira

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6685-7099>

**Juan Manuel Rubio Vera**

Servicio Nacional de Aprendizaj Sena

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1281-8750>

**Margaret Mejía Genéz**

Universidad de Guanajuato

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5142-5813>

**María Alexandra Rendón Uribe**

Universidad de Antioquía

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1062-6125>

**Willian Fredy Palta Velasco**

Universidad de San Buenaventura

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

**Yenny Patricia Ávila Torres**

Universidad Tecnológica de Pereira

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1399-7922>

**Diana Milena Díaz Vidal**

Universidad de San Buenaventura

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6428-8272>

**Marco Antonio Chaves García**

Universidad de Boyacá

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7226-4767>

**Nelson Jair Cuchumbé Holguín**

Universidad del Valle

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9435-9289>

**Ángela María Salazar Maya**

Universidad ces, universidad de  
Antioquia, universidad nacional de  
Colombia

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7599-1193>



Este libro fue diagramado utilizando fuentes Segoe UI a 11 y 12 pts, en el cuerpo del texto y Helvética LT Std en la carátula. Se empleó papel propalibro beige de 70 grs en páginas interiores y propalcote de 300 grs para la caratula.

Se imprimieron 100 ejemplares.

Se terminó de imprimir en Artes Gráficas del Valle S.A.S. Cali/Valle del Cauca, en Julio de 2018.

Fue publicado por la facultad de Salud y la Facultad de Comunicación y Publicidad, de la Universidad Santiago de Cali.