

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA CALI

2020

EDITORAS ACADÉMICAS  
SILVIA CAICEDO-MUÑOZ  
MARÍA ELENA DÍAZ RICO

# SABERES DESDE LO SOCIAL

TRANSDISCIPLINARIEDAD EN  
LAS REALIDADES SOCIALES







Saberes desde lo social  
*Transdisciplinariedad en las realidades sociales*





UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA  
CALI

# Saberes desde lo social

*Transdisciplinariedad en  
las realidades sociales*

EDITORAS ACADÉMICAS  
Silvia Caicedo Muñoz  
María Elena Díaz Rico

2020

Saberes desde lo social. Transdisciplinariedad en las realidades sociales

Saberes desde lo social. Transdisciplinariedad en las realidades sociales / Editores Silvia Caicedo-Muñoz; María Elena Díaz Rico.-Cali : Editorial Bonaventuriana, 2020

319 páginas

ISBN: 978-958-5415-65-2

1. Investigación 2. Investigación social 2. Transdisciplinariedad 3. Formación de investigadores 4. Trauma psíquico 5. Suicidio - Aspectos psicológicos 6. Emoción (Psicología) 7. Medios de comunicación de masas - Aspectos psicológicos 8. Competencias emocionales 9. Divorcios - Aspectos psicológicos 10. Discriminación racial 11. Redes de apoyo social – Colombia 12. Edad adulta – Psicología 13. Videojuegos en educación. 14. Sistemas educativos – Evaluación 15. Adicción (psicología) 16. Construcción de identidad. 17. Reconocimiento (psicología) 18. Psicología del miedo 19. Educación familiar 20. Educación para la paz 21. Inserción laboral – psicólogos 22. Psicología organizacional I. Silvia Caicedo-Muñoz, editor II. María Elena Díaz Rico, editor III. Tít

302.12 (D 23)

S115



Editorial Bonaventuriana, 2020

© Universidad de San Buenaventura

### Saberes desde lo social

*Transdisciplinariedad en las realidades sociales*

© **Editoras académicas:** Silvia Caicedo Muñoz  
María Elena Díaz Rico

**Universidad de San Buenaventura Cali**

Fray Ernesto Londoño Orozco, OFM, Rector

**Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**

Gloria Mercedes Sánchez Cifuentes, Decana

Paula Andrea Hernández, Directora del programa de Psicología

Sophia González, Coordinadora académica

Elsy González V. Coordinadora de Prácticas

© Editorial Bonaventuriana, 2020

Universidad de San Buenaventura

Dirección Editorial Cali

PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22

e-mail: [editorial.bonaventuriana@usb.edu.co](mailto:editorial.bonaventuriana@usb.edu.co)

[www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co](http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co)

Colombia, Suramérica

Los autores son responsables del contenido de la presente obra.

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de los editores.

© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

**Diseño y diagramación:** Carlos Cárdenas

ISBN: 978-958-5415-65-2

Tiraje: 150 ejemplares

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).

Impreso en Colombia – Printed in Colombia.

2020

## CONTENIDO

Presentación.....	11
-------------------	----

### PARTE I

<b>Reflexiones sobre la naturaleza de la investigación: ontología en las realidades sociales .....</b>	<b>15</b>
- Cuando el traumatizado es el investigador. Sobre la importancia de una práctica del cuidado de sí Por Miguel Gutiérrez Peláez.....	15
- Alternativas para la comprensión e intervención de la conducta suicida en la contemporaneidad Por Juan Carlos Jaramillo Estrada .....	27

### PARTE II.

<b>Transdisciplinariedad en las realidades .....</b>	<b>43</b>
- Psicología de las emociones y la infancia <i>Los usos de la narrativa y el relato con niños y niñas en edad escolar. Una experiencia de intervención en el contexto educativo</i> Por Adriana Marcela Castaño Méndez y María del Pilar Murcia Zorrilla. ....	43
- Medios masivos y colonialidad de las emociones amorosas en Colombia. <i>Las revoluciones que el neoliberalismo domesticó</i> Por José Fernando Ossa Ramírez.....	63
- Evaluación formativa en competencias socioemocionales en un grado de educación preescolar Por Luisa Fernanda García y Luisa María Ayala.....	71
- Divorcio de los padres y crianza del adolescente. ¿Un futuro divergente? Por Laura Andrea Herrán Pedraza y María Elena Díaz Rico .....	83
<b>Diversidad, tecnología y desarrollo humano .....</b>	<b>97</b>
- “Tenía sueños en mi cabeza, desde muy niña quería ser médico”, o la experiencia de educación primaria de cuatro mujeres negras de Cali. Un estudio biográfico-narrativo Por Carmen Eliza Valencia Rentería. ....	97
- Cómo las tecnologías, por medio de la construcción de una plataforma virtual en la web, pueden contribuir al empoderamiento de madres de hijos sordos Por Daniela Perdomo y Daniela Agudelo .....	113

- Cambio demográfico en Colombia y el rol del psicólogo en la atención de la persona mayor Por Martha Lucía Ramírez Pérez.....	119
- VISOR 2.0 ¿Herramienta para contribuir a la cultura de paz? Por César Mejía Zuluaga y María Elena Díaz Rico .....	139
- Evaluación estandarizada y concepción de evaluado. Una aproximación desde Saber PRO a la luz de la biopolítica foucaultiana Por Jeison Felipe Gómez Sánchez.....	143
- Construcciones y reafirmaciones del cuerpo del evaluado dentro la evaluación estandarizada Por Vanessa Bautista Angulo .....	149
<b>Clínica psicoanalítica e interdisciplinariedad.....</b>	<b>153</b>
- Modelos teóricos y modalidades de tratamiento para el abordaje de las adicciones en comunidad terapéutica Por María del Pilar Murcia.....	153
- Construcción de identidad de un hombre transgénero de la ciudad de Cali Por Juliana Pedroza y Lina Agrono .....	163
- El reconocimiento y su entendimiento en el contexto del conflicto armado colombiano Por John Alexander Quintero Torres .....	169
<b>Cultura de paz e intervención social.....</b>	<b>185</b>
- Intervención en familia y primera infancia desde el proyecto TIP-Jóvenes Sin Fronteras. Instituto Civalva-Universidad del Valle, Policía Metropolitana de Cali, Secretaría de Seguridad y Justicia Alcaldía de Cali Por Juan Sebastián Rojas Gómez.....	185
- De la seguridad a la política del miedo en la ciudad de Cali Por Carlos Andrés Sánchez Jaramillo.....	191
- Un territorio epistémico para la educación para la paz Por Neil Humberto Duque Vargas.....	205
<b>Conflicto, trabajo y violencia laboral.....</b>	<b>225</b>
- Empleabilidad de profesionales en psicología: Una muestra más de responsabilización individual Por Adaneys Álvarez Ramírez .....	225
- El ejercicio del poder visto a través del discurso organizacional en una pyme de la ciudad de Cali Por Juan Pablo Reyes Guzmán.....	235
<b>PARTE III.</b>	
<b>Gobiernos, familias e infancias.....</b>	<b>271</b>
- La familia en cuestión: aproximaciones al gobierno de las familias y retos de la diversidad cultural Por Vivian Lissette Ospina y Tatiana Calderón García.....	271
- Familia y desarrollo cognitivo en niños sordos Por María Elena Díaz Rico, María del Mar Pérez A. y César Augusto Mejía Zuluaga .....	281
<b>Referencias .....</b>	<b>285</b>

## Presentación

La Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali lleva a cabo anualmente la semana Talleres de lo social. Este ejercicio académico-pedagógico, que ha trascendido por 22 años, incluyó para esta ocasión el tercer encuentro regional de psicología *Saberes desde lo social: transdisciplinariedad en las realidades sociales* y el primer simposio regional *Gobiernos, familias e infancias: por el derecho a crecer en familia*, en colaboración con la ONG gubernamental Aldeas Infantiles-Colombia, llevado a cabo el 17 y 18 de octubre de 2018.

Este trabajo recoge las visiones y posiciones en el marco de ambos encuentros, en especial los temas:

- Reflexiones sobre la naturaleza de la investigación: ontología en las realidades sociales.
- Transdisciplinariedad en las realidades.
- Gobiernos, familias e infancias.

El encuentro contó con la participación de un comité científico, el cual evaluó según los ejes temáticos y seleccionó los escritos más relevantes.

**Silvia Caicedo Muñoz**  
**María Elena Díaz Rico**



# PARTE I

The image features a dark grey background with several overlapping, wavy bands of color. From top to bottom, there is a thin red band, a thicker dark red band, and a white line. The bands are curved, creating a sense of movement and depth. In the bottom right corner, there are several parallel, slightly curved lines in a light grey color, suggesting a path or a series of steps.



## REFLEXIONES SOBRE LA NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN: ONTOLOGÍA EN LAS REALIDADES SOCIALES

### Cuando el traumatizado es el investigador. Sobre la importancia de una práctica del cuidado de sí

Miguel Gutiérrez Peláez<sup>1</sup>

#### El investigador frente a las violencias que escucha

Son múltiples los efectos que puede tener en el investigador las violencias que escucha. Él no solo recoge datos; también siente, se conmueve, se conturba por los temas que investiga; siente empatía, angustia, indignación o fascinación frente a lo que escucha. Esto puede confrontarlo con su propia historia, con lo no sabido de él que, sin embargo, muchas veces lo lleva hasta ese mismo lugar. En ocasiones, quiere llegar a otros campos (académicos, sociales, políticos), a otras realidades que están encubiertas y silenciadas, dándoles voz a sujetos y poblaciones que tradicionalmente no la han tenido. Sabemos que una de las defensas de la sociedad frente a lo que le produce displacer es el no saber. Hay un dicho en inglés: *What you don't know can't hurt you*, “lo que no sabes no puede lastimarte”. Nada más alejado de la realidad. La clínica psicoanalítica, por ejemplo, ha podido comprobar que lo que no sabemos de nosotros mismos, por no saberlo no deja de producir efectos en nuestros pensamientos, en nuestras emociones y en nuestras acciones (Gutiérrez Peláez, 2018a). El no saber ha sido también uno de los modos de ejercicio de una gran violencia por parte de la sociedad civil frente a poblaciones desfavorecidas o vulnerables. Muchas veces dañamos al otro con nuestro no querer saber y podemos hacernos cómplices de lo que le pasa. El investigador quiere saber, lo habita también una *epistemofilia*,

---

1. Universidad del Rosario, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, programa de Psicología. GI Individuo, Familia y Sociedad. E-mail: miguel.gutierrez@urosario.edu.co

un amor al saber. Está, por lo tanto, expuesto a las consecuencias que trae abandonar la defensa psicológica del no saber. Y no porque crea saber lo que va a escuchar, lo que va a encontrar queda a salvo del encuentro con lo inesperado, con las contingencias que pueden sacudirlo, herirlo, abatirlo, muchas veces con consecuencias importantes para su salud mental y física.

## El trauma en la literatura psicológica actual

Con la profesora Ximena Palacios Espinosa, del programa de Psicología de la Universidad del Rosario, se han venido revisando los antecedentes del concepto de trauma y su inscripción certera en la ciencia y disciplina psicológica. El trauma, desde los orígenes de su estudio por diversas escuelas, ha tenido diferentes definiciones por el psicoanálisis, el conductismo y el análisis biológico de la respuesta al estrés. En la actualidad, se reconoce que puede definirse por la experiencia de ciertos eventos y las reacciones emocionales o cognitivas, universales o específicas, hacia tales eventos (Dalenberg, Straus y Carlson, 2017).

La psicología del trauma tiene unos orígenes antiguos. De ello se encuentran registros del año 1900 a. C. aproximadamente. Datos alusivos al estrés postraumático fueron reportados en el antiguo Egipto y también relatados en obras épicas griegas. De lo anterior, se deriva que el trauma psicológico es algo inherente a la especie humana y que, en consecuencia, su presencia es tan antigua como la humanidad misma. Diversos eventos, como las guerras y combates, las situaciones violentas, las muertes y las catástrofes naturales, entre otros, han sido ampliamente reconocidos como traumáticos. Más recientemente, a finales del siglo XIX comienzan a registrarse casos particulares de conductores de locomotoras que presentaban efectos psicológicos durables producto de la experiencia de presenciar el despedazamiento de los cuerpos de las personas que se suicidaban lanzándose a los rieles. Posteriormente, con la introducción de un armamento militar sofisticado durante la Primera Guerra Mundial, junto con el alto número de muertes producidas por las guerras de trincheras, aparece una clínica que resulta novedosa y que consistía en soldados que presentaban síntomas en el cuerpo a pesar de no haber sufrido daños físicos. Los norteamericanos le dieron el nombre de *shell shock syndrome* y es el antecedente más claro de lo que posteriormente se llamará el trastorno de estrés postraumático (Gutiérrez Peláez, 2008).

No obstante, hasta hace un poco más de una década, 2006, la Asociación Americana de Psicología (APA), oficializó la psicología del trauma como un campo de estudio (Fligley, Ellis, Reuther y Gold, 2017), en la División 56 (Trauma Psychology: <https://www.apatraumadivision.org/>).

La historia y el presente han puesto en evidencia la inminente necesidad de unir esfuerzos interdisciplinarios con contribuciones de la psicología, la medicina, la psiquiatría, el derecho, el trabajo social y las ciencias sociales, entre otras, para estudiar el trauma y proporcionar respuestas y soluciones a la sociedad y a las víctimas de eventos traumáticos (Figley, Ellis, Reuther y Gold, 2017).

El trauma tiene efectos y consecuencias en la calidad de vida y el bienestar de los individuos. Afecta la dimensión psicológica de la persona, con alteraciones en el funcionamiento ocupacional y social, además de trastornos psicológicos como el estrés postraumático, el estrés agudo y respuestas como la disociación (Kessler, 2000), entre otros. También afecta la dimensión física y fisiológica de la persona al generar enfermedades cardíacas y enfermedades pulmonares crónicas, entre otras (Schnurr y Green, 2004).

Freud y Albert Einstein, en un cruce epistolar entre sobre el porqué de la guerra (Freud, 1927), discutían el hecho de que el mundo entero ha enfrentado y continuará enfrentando guerras, porque, del mismo modo que el trauma psicológico, son inherentes a la especie humana. También continuarán presentes los conflictos interpersonales y la violencia en sus diversas manifestaciones, cuya gama es tan amplia como impredecible. De hecho, el estudio de Benjet *et al.*, publicado en 2016 y realizado en 24 países de seis continentes, mostró que el 70 % de los participantes de la población general han estado expuestos a un evento potencialmente traumático. En Colombia, la Encuesta Nacional de Salud Mental, 2015, mostró que el 29,3 % de los colombianos, entre los 12 y 17 años de edad, ha tenido por lo menos una experiencia traumática en su vida. En los adultos, por lo menos el 10 % tuvieron alguna experiencia traumática relacionada con la delincuencia común, el 7,9 % con el conflicto armado, más del 6 % de tipo intrafamiliar en la que predominan la violencia psicológica y física, y más del 24 % está representada por la violencia sexual, más del 3 % con violencia física no intrafamiliar, más del 15 % con violencia por desplazamiento debido al conflicto armado o a la inseguridad y por lo menos el 12 % con violencia en el lugar de cambio tras el desplazamiento. De acuerdo con lo anterior y en palabras de Gold, Cook y Dalenberg (2017) “la exposición al trauma no es un evento extraño” (p. 565).

Además de las consecuencias que el trauma produce en las personas que lo han experimentado, también tiene efectos sobre los profesionales de la salud que trabajan con ellos y están expuestos a relatos y contenidos altamente estresantes. En el 2018, Simionato y Simpson publicaron un estudio sistemático de literatura sobre los riesgos de estrés y *burn out* en psicoterapeutas. Los investigadores encontraron que más de la mitad de los sujetos de las diferentes muestras presentaron

niveles moderados o altos de estrés. La menor edad, la menor experiencia práctica y el sobreinvolucrarse en los problemas de sus consultantes fueron los mayores desencadenantes de estrés. Si bien el estudio se limita al campo de la psicoterapia, hemos encontrado que situaciones similares se presentan en investigadores a partir de su trabajo de campo con diversas poblaciones, que logran tener un efecto importante en su estado anímico y sus niveles de estrés. Por ello, hemos evidenciado la necesidad de programas especializados que contribuyan a la disminución de la probabilidad de presentación de estas consecuencias actuando como factor de protección, tanto para las personas expuestas al trauma como para los profesionales, evitando así que se instauren fenómenos como la fatiga por compasión o el síndrome de agotamiento profesional (Salston y Figley, 2003).

Desde la década de los años 70 del siglo XX, el fenómeno del trauma psicológico ha sido un campo de interés en constante expansión y ampliamente motivante para investigadores y clínicos. En la actualidad, se consideran cuatro grandes interrogantes en la psicología que pueden orientar los estudios sobre el trauma y que, de alguna manera, obligan a continuar cuestionándose por la naturaleza del trauma y su impacto como una condición fundamental para comprender la condición humana. En la actualidad, las investigaciones sobre el trauma psicológico se mueven en torno a cuatro grandes preguntas:

- ¿Cuáles son las características que distinguen un evento traumático de otros adversos o experiencias estresantes?
- ¿Cuáles son los síndromes y los efectos que se asocian de forma consistente en las personas que tienen una historia de trauma?
- ¿Cómo explicar que existe una gama relativamente amplia y diversa de síndromes psicológicos que con frecuencia parece estar relacionada con una historia de trauma?
- ¿Cuáles son los correlatos psicofisiológicos en el proceso traumático? (Gold, Dalenberg y Cook, 2017, p. 599).

El trauma psicológico es un asunto que compete al desarrollo de la disciplina y la profesión psicológicas. Es un tema de vanguardia, con grandes posibilidades de desarrollo y una necesidad sentida en los ámbitos nacional e internacional.

## Lo específico del psicoanálisis sobre el trauma

Desde los comienzos de la clínica psicoanalítica, el trauma siempre estuvo en el centro del debate. En los primeros escritos de Freud aparecen las tesis sobre las neurosis traumáticas, las cuales redoblan su protagonismo por las consultas

clínicas que hacían los psicoanalistas en las zonas aledañas a los campos de combate de la Primera Guerra Mundial. La tesis de que un evento vital podía producir un impacto emocional en una persona que desencadenara una serie de síntomas psicológicos durables y difíciles de conmovir, estuvo en el centro de los debates clínicos de finales del siglo XIX y comienzos del XX y está presente en todos los primeros escritos clínicos de Freud. Fue posteriormente que la tesis del evento traumático ocurrido en la realidad material cedió su importancia sobre la realidad psíquica y se acentuó la tesis freudiana según la cual un evento fantaseado podría tener los mismos efectos psicológicos que un evento ocurrido efectivamente en la realidad (Freud, 1897, 1905, 1906 y 1910).

Estos eventos traumáticos, ocurridos o fantaseados, serían destinados al inconsciente por efecto de la represión y desde allí, ejercerían su influencia sobre la vida y accionar consciente, aun si no había recuerdo o rastro *mnémico* de él en la consciencia del sujeto. Era la labor del clínico, por medio del método psicoanalítico, conducir a partir de las asociaciones del sujeto, el recuerdo reprimido a la consciencia y una vez elaborado, cederían las defensas que habían tenido como objeto resguardar el suceso en el inconsciente para privar a la consciencia de un displacer mayor.

Desde el inicio Freud fue escéptico a la oferta de tratamientos que prometieran soluciones rápidas o milagrosas. Se pronunció, por ejemplo, frente al uso indiscriminado de la terapia electroconvulsiva por parte del psiquiatra Wagner-Jauregg, quien buscaba devolver lo antes posible los soldados traumatizados al frente de batalla. Dice Freud (1920) en su informe del caso, como respuesta al concepto que le han pedido las autoridades respectivas:

*Ahora bien, de antemano este procedimiento terapéutico llevaba un estigma. No apuntaba a restablecer al enfermo, o no apuntaba a eso en primer lugar, sino sobre todo a restablecer su aptitud militar. Es que la medicina se encontró esta vez al servicio de propósitos ajenos a su esencia. (p. 212)*

Ponía de manifiesto así las implicaciones éticas de cada paso de nuestro accionar como profesionales.

Posterior a Freud, el tema del trauma ha mantenido todo su interés para el psicoanálisis y es hoy uno de los campos principales de investigación y de práctica sobre todo en nuestra época, en la que pareciera haber una generalización del trauma en la sociedad civil y las múltiples violencias como la inminencia del terrorismo y las violencias domésticas, entre otras, hacen que sea un asunto que concierne no solo al clínico, sino también a los más diversos campos profesionales. Si bien trauma es un concepto de la medicina que posteriormente adquiere

un uso más bien metafórico en la psicología, las ciencias sociales han pasado a incorporarlo también dentro de su campo de estudio y se refieren desde hace unas décadas –y cada vez más– a la noción de trauma colectivo.

Menciono por último, que la literatura y la clínica psicoanalítica se han referido también a la dimensión acumulativa del trauma. La reiteración de diferentes sucesos va lentamente disponiendo el camino para grabar la muesca final del trauma. Puede ser, a veces, un evento en apariencia insignificante, que rompa finalmente el velo, la pantalla que ha tenido al sujeto protegido frente a las violencias a las que se enfrenta, como el caso del fotógrafo de la película de *Vals con Bashir* (Folman, 2008), para quien observar unos caballos muertos durante la guerra del Líbano termina por romper el velo que lo mantenía a una distancia emocional de los horrores que registraba con su cámara.

La literatura psicoanalítica se ha referido también a la transmisión transgeneracional del trauma y sucede en la misma lógica: tanto por lo que se dice como por lo que no se dice. En algunos casos, se ha constatado que las neurosis repiten, precisamente, lo no dicho de los padres o de los otros primordiales. Son esos silencios los lugares más fértiles para la proliferación de las fantasías y la construcción de los fantasmas que serán nuestro programa de respuestas para transitar en la vida.

## Aportes del psicoanálisis

En otras ocasiones me he referido a los aportes que puede hacer el psicoanálisis no solo a psicoanalistas, sino también a diferentes profesionales, que por sus campos de trabajo específicos, son vulnerables a las consecuencias psicológicas que puede traer la exposición a experiencias directas o testimoniadas de violencia (Gutiérrez Peláez, 2017 y 2018a). Recientemente, en un evento en la Universidad del Rosario, Alderdice (2018) respondía, frente a la pregunta de qué podía aportar el psicoanálisis a diferentes profesionales que trabajaban en procesos de implementación y construcción de paz, que él consideraba las siguientes enseñanzas principales: pensar calmadamente y no solo actuar; tener claridad del poder de las emociones y no olvidar que no somos solo racionales; tener conciencia de la importancia en cada uno de lo que ha pasado en nuestro pasado, y tener presente que no hay procesos perfectos del mismo modo que no hay pacientes perfectos.

El psicoanálisis parte de una premisa general y fundamental que considero es el cimiento principal del descubrimiento freudiano: en todo sujeto hay algo no sabido que no por no saberse deja de influir en él y eso no sabido influye en sus

decisiones, en su conducta, en sus ideas, en sus acciones, en sus placeres y angustias y en el vínculo que mantiene con su existencia (Gutiérrez-Peláez, 2018a).

Del trabajo clínico que hemos realizado en consultorios y hospitales y del trabajo de campo adelantando en diferentes contextos del país, destaco cuatro grandes aprendizajes. Primero, que no es posible hacer una estandarización del trauma. El trauma no es estandarizable y un evento puede resultar traumático para una persona, pero no necesariamente para otra. Eso está determinado no solo por el evento en sí mismo, sino también por la interpretación que puede hacer una persona del mismo, las fantasías que lo anteceden y lo preceden, la respuesta que obtiene de otros frente a lo que vive, entre otras. Segundo, hemos aprendido a respetar los tiempos lógicos de los sujetos con los que trabajamos. Sabemos, desde la noción de “acción diferida” (*Nachträglichkeit*) de Freud, que un evento no necesariamente se torna traumático en el momento en el que se vive, sino que puede haber una distancia cronológica entre su vivencia y su efecto traumatizante, dependiendo de lo que se viva en ese lapso, las contingencias contra las que se enfrente el sujeto, las comprensiones que vaya haciendo del fenómeno, etc. También hemos aprendido que no todo momento es bueno para hablar y debemos ser cautelosos y asertivos frente al momento en el que le pedimos a un sujeto que hable. Pedirle palabras al otro tiene consecuencias tanto para el que responde como para el que pregunta (Gutiérrez-Peláez, 2018c). Tercero, el psicoanálisis nos ha enseñado el valor de sostener una posición de no saber y evitar anticipar lo que creemos vamos a encontrar cuando nos dirigimos a un otro o creer saber de entrada lo que es una población, minimizando así los efectos de la estigmatización. Y cuarto, consideramos que es de gran valor que tanto el clínico como el investigador de diferentes áreas pueda saber algo de por qué tiene un interés en el campo específico que investiga. No es gratuito que a alguien lo motive el saber por una cosa y no por otra, que lo seduzca o lo angustie una población y no otra. Vemos que muchas veces esto es oscuro para el clínico y para el investigador y aumenta la posibilidad de que eso no sabido por él le retorne de manera masiva al modo de una sorpresa. Saber algo de eso puede permitirle al clínico y al investigador estar más preparado para su trabajo de campo.

## **El trauma como sorpresa**

Habiendo dicho esto, cabe mencionar, además, que de la literatura psicoanalítica hemos aprendido que el trauma es siempre un acontecimiento contingente e inanticipable. Nos toma por sorpresa y no lo tenemos en el registro de aquello que puede sacudirnos en un momento determinado. Lo traumático,

además, como mencionamos anteriormente, es siempre singular. No es posible pensar que un mismo acontecimiento pueda ser igualmente traumático para una población, pues ese acontecimiento está, a su vez, atravesado por las interpretaciones, conscientes o inconscientes que hace el sujeto frente a él y esa interpretación se nutre de su historia de vida singular. Fue conmovedor escuchar a una mujer embera que trabaja con las zonas más afectadas del país. Su trabajo la ha llevado a que, desde muy joven, ofrezca su escucha para los testimonios de diversas víctimas, para que reconstruyan las historias de lo que ha sucedido en las zonas más violentas del país. Debe revisar documentos, fotos de muertos, descuartizamientos, hornos crematorios, etc. Si bien estas cosas no dejaban de impactarla cada vez, creía que ya estaba preparada para oírlo todo, aquello que fuera la violencia en su progresión lógica: sumarle a cada evento una dosis mayor de horror e inhumanidad. Pero la sorpresa le llegó por la voz de un anciano, un hombre que era el último miembro de su comunidad que hablaba en su lengua. El viejo cantaba una canción y esta mujer sabía que en ese canto se extinguía toda una cultura, una sabiduría, un pueblo. Contemplar eso la conmovió de un modo que no pudo anticipar.

## **Rutas y estrategias para manejar temas sensibles y reacciones emocionales en procesos de investigación**

El psicoanálisis se inscribe de este modo como una práctica. Con el profesor Emilio Herrera Pardo venimos trabajando en las prácticas fundamentadas en la experiencia, *experience o practice-based* a diferencia del paradigma *evidence-based*, que se refieren a toda una serie de orientaciones que tienen su base epistemológica en la hermenéutica y no confundirlas con otras que parten del positivismo y tienen en su esencia la convicción de presentar evidencias (Gutiérrez-Peláez, 2018b). Consideramos que el psicoanálisis, al igual que otras comprensiones derivadas de la hermenéutica y de la teoría crítica, etc., pueden conversar con corrientes derivadas del positivismo, en auge en nuestro momento histórico. Lo que consideramos equivocado es pedirles a orientaciones derivadas de otras premisas epistemológicas que den cuenta de su ciencia a partir de postulados epistemológicos que no son los suyos. Aclaradas las diferencias de los campos, es posible abrir un diálogo fructífero en el que las fortalezas de cada uno pueden ponerse al servicio de mejor comprensión y tratamiento de las dificultades psicológicas a las que un sujeto pueda enfrentarse. Es así que llegamos a elaborar un curso que recoge aportes de diferentes orientaciones y experiencias y que ha sido fructífero para la formación de investigadores.

Junto con un grupo de profesores del programa de Psicología de la Universidad del Rosario<sup>2</sup> hemos desarrollado un curso para investigadores de los diversos programas de la universidad, el cual consideramos una importante estrategia replicable por parte de otras universidades, donde es necesario incorporar una serie de prácticas para promover el cuidado de sí de los investigadores y del cuidado del otro.

Como hemos comentado, es frecuente que los investigadores se vean enfrentados a situaciones difíciles cuando realizan trabajo de campo: evidencian diferentes reacciones ante la información recibida que muchas veces supera sus expectativas, los confronta con realidades indeseables, impactantes e inmodificables y moviliza asuntos personales (conocidos o no). Definitivamente, las reacciones emocionales de las personas que participan en sus estudios muchas veces superan su capacidad de atención inmediata y lo confrontan directa e indirectamente.

Por tradición, se ha considerado que el investigador debe mantener una postura científica, evitar involucrarse y contener sus emociones. Sin embargo, el estudio de los fenómenos propios del ser humano, como individuo, ser social, ser biológico, enmarcado en un contexto sociocultural, desde cualquier perspectiva, pone en evidencia que el control absoluto de las situaciones que emergen en el proceso de investigación y especialmente de aquellas que se refieren a las respuestas emocionales del investigador y los participantes, es un objetivo imposible de alcanzar. La formación en investigación busca desarrollar competencias que garantizan el más limpio y exitoso de los diseños para obtener los mejores datos. Esto parece alcanzarse a través del uso adecuado de la metodología. Ciertamente, no es frecuente que un investigador sea entrenado rigurosamente en su autocuidado durante los procesos de investigación, en el cuidado de las consecuencias emocionales de sus intervenciones y de las respuestas de sus participantes, en el análisis cuidadoso y responsable de los beneficios de su estudio y en la predicción y solución de los dilemas éticos implicados en sus estudios.

En la universidad se encuentran consultas provenientes de diversos investigadores. Por ejemplo, de unos periodistas que estaban encargados de reconstruir versiones de las masacres ocurridas en diferentes zonas rurales del país. Luego de varias experiencias de campo, sin entender bien el inicio de ello, comienzan a experimentar diferentes fenómenos: uno de ellos pierde toda sensibilidad frente a lo que escucha (un puro ejemplo de “*moral desengagement*”) e interpreta que ello es efecto de estar curtido ya de experiencias y de encontrarse a salvo de los efectos emocionales de los testimonios a los que se enfrenta. Es solo posteriormente que

2. Liderado por la profesora Ximena Palacios y por mí, ha contado con la participación también de los siguientes profesores: Gustavo Lara, Luisa Ramírez, Hamer Bastidas y Carlos Nieto.

liga esa insensibilidad con su irascibilidad y con su insomnio. Otro, el líder del grupo, habla de la tercera operación gástrica que le espera. La interpretación es de él y no de un psicoanalista: “Esto es efecto de todo lo que no he podido digerir”, de lo inasimilable de las violencias que lo desbordan. Otra mujer del grupo parecía haber encontrado una defensa exitosa en la danza. Bailar era un recurso que le permitía resolver simbólicamente con el horror que escuchaba. Había encontrado un recurso valioso y nos pareció importante poder acompañar a otros a encontrar aquellos recursos que pudieran serles útiles y profilácticos. Pudimos escuchar también otra investigadora que se había desmayado recogiendo el testimonio de un miembro de una reconocida pandilla latinoamericana. Apareció el elemento sorpresa del testimonio que produjo un efecto sobre su cuerpo que ella no pudo anticipar. Además de la sorpresa, esta mujer se puso en riesgo y afortunadamente fue bien cuidada por los sujetos que entrevistaba, pero habría podido ser otra la historia.

Los investigadores de la universidad comenzaron a manifestarnos sus preguntas: ¿cuáles son los efectos que trae el pedirle a otro que habla?, ¿cuándo sabemos que alguien está beneficiándose de hablar y cuándo que está siendo afectado o reafectado por lo que dice?, ¿cuándo debemos seguir preguntando y cuándo debemos parar?, ¿pedirle a alguien que pare de hablar puede ser traumático también?, ¿si alguien llora mientras da su testimonio, eso es señal de que estamos haciendo las cosas mal?, ¿qué efectos trae *a posteriori* para alguien habernos dado su testimonio?, ¿puede ser la narración de un acontecimiento más traumático que el momento mismo del suceso?, ¿contribuimos a hacer más daño en vez de aliviarlo?

En consonancia con lo anterior, el curso que creamos en la Universidad del Rosario pretende promover, en los profesores investigadores, el análisis de dilemas éticos cuando se abordan problemas sensibles para los participantes, instruirlos en el manejo de las reacciones emocionales (propias y de los participantes) que se presenten durante los procesos de investigación, resaltando con ello la responsabilidad y la importancia de hacer una aproximación ética, compasiva y humana de quienes participan en una investigación.

El curso consta de tres módulos, para un total de 16 horas, los cuales hemos dividido de la siguiente manera:

### ***Dilemas éticos***

- Implicaciones emocionales del abordaje de temas sensibles en la investigación.
- El investigador compasivo y la fatiga por compasión.
- Dilemas éticos más frecuentes en el abordaje de temas sensibles en la investigación.

- Rutas para resolver dilemas éticos en el abordaje de temas sensibles en la investigación.

### ***El cuidado de los participantes de la investigación***

- Crisis emocional: cómo identificarla.
- Taller: entrenamiento en primeros auxilios psicológicos.

### ***El cuidado del investigador***

- El efecto protector de la regulación emocional.
- Taller: estrategias para la regular nuestras emociones

Este curso les ha permitido a los participantes adquirir competencias para resolver dilemas éticos cuando se aborden asuntos sensibles y para manejar oportunamente las reacciones emocionales (propias y de los participantes) durante los procesos de investigación. Además, ha posibilitado reconocer los dilemas éticos que se pueden presentar cuando se tratan temas sensibles en el proceso de investigación, identificar posibles soluciones, desarrollar habilidades para proporcionar primeros auxilios psicológicos y desarrollar habilidades de autorregulación emocional. Esto lo vemos como una apuesta particular, diversa y novedosa, que apunta a inscribir en el investigador una conciencia de los riesgos en los que está frente a los efectos de su trabajo de campo, reconocer sus emociones, sentirlas y nombrarlas, e introducir una serie de prácticas que le permiten realizar un trabajo regular de cuidado de sí.

Construido a partir de una orientación multienfoque, vemos en este curso una apuesta ética importante. Apunta, a la vez, a promover el autocuidado del investigador, en consonancia con eso que los griegos llamaban la *epimeleia heautou*, el hecho de ocuparse de uno mismo, del cuidado de sí, además de brindar mecanismos para intervenir cuidando al otro, con acciones sin daño. Se instaura así una práctica del cuidado de sí y del cuidado del otro.

## **Conclusiones**

El recorrido efectuado en el presente trabajo, permite comprender la generalidad del trauma y la fertilidad de campo de estudio que representa para la psicología y las ciencias sociales. De manera más específica, el trauma ha sido un tema presente desde los albores de la clínica y la teoría psicoanalítica y es un campo de investigación y práctica actual. De los aportes hechos por el psicoanálisis, es posible extraer enseñanzas y aprendizajes aplicables para el trabajo no

solo de psicoanalistas, psicoterapeutas y psicólogos, sino también de diversos profesionales en el ejercicio de su quehacer profesional. En el caso específico de los investigadores, hemos podido corroborar que su trabajo de campo tiene efectos sobre su bienestar psicológico y emocional y que las más de las veces, no tienen un entrenamiento formal para trabajar en su autocuidado y en la implementación de prácticas del cuidado de sí. Por ello, la propuesta de cursos específicos para su formación, como es el caso del propuesto por el programa de Psicología de la Universidad del Rosario, son apuestas novedosas con demandas específicas entre los profesionales de las universidades y son replicables dentro de las instituciones, favoreciendo así tanto el autocuidado del investigador como el cuidado de los sujetos con los que trabaja y en los que interviene el investigador.

# Alternativas para la comprensión e intervención de la conducta suicida en la contemporaneidad

*Juan Carlos Jaramillo Estrada<sup>3</sup>*

## Introducción

La conducta suicida se ha convertido en un verdadero reto para todos aquellos encargados de comprenderla e intervenirla, pues a pesar de la gran cantidad de alternativas de abordaje que han emergido en los últimos decenios, pareciera que estas no han tenido el efecto esperado en la medida en que las cifras de incidencia y prevalencia crecen a ritmo acelerado (Organización Mundial de la Salud, 2018).

Con el fin de aportar una visión alternativa al fenómeno, se propone una aproximación centrada en la perspectiva interaccionista, la cual ofrece la posibilidad de articular la comprensión del acto desde una lógica ideográfica, pero enmarcada en tipos de empuje al suicidio de corte nomotético, facilitando así un marco reflexivo bastante general que, no obstante, al no reglamentar las acciones que de él se desprenden de manera unívoca y universal, permite la realización de intervenciones apropiadas a cada caso, haciéndolas mucho más pertinentes y, probablemente, también más efectivas. Esta propuesta recoge algunas de las reflexiones emergentes de una serie de procesos investigativos aún vigentes (Carmona, Jaramillo, Tobón y Areiza, 2010a; Carmona, Tobón, Jaramillo, Areiza, 2010b; Carmona *et al.*, 2017; Jaramillo y Escobar, 2018) en el que sus autores están comprometidos de manera plena y visceral con la elaboración de algunas

---

3. Docente investigador. Universidad CES Medellín, Colombia. E-mail: [jjaramilloe@ces.edu.co](mailto:jjaramilloe@ces.edu.co)

alternativas comprensivas y de respuesta a la pregunta tan bellamente formulada por Camus algunos años atrás:

*No hay más que un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio. Juzgar si la vida vale o no la pena de que se la viva es responder a la pregunta fundamental de la filosofía (Camus, 1985, p. 3).*

## Estado de la cuestión

La conducta suicida se ha convertido en los últimos decenios en una problemática de salud pública. De acuerdo con la OMS (2018), cerca de 800 000 personas mueren cada año gracias a ella, y son los menores de 29 años quienes presentan las mayores tasas de prevalencia. Esta situación se torna especialmente problemática cuando se toma en cuenta que por cada suicidio reportado existen 20 intentos de suicidio.

En Colombia, la situación no es menos alarmante. Según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2017) y el Ministerio de Salud y Protección Social (2018), para 2017 la tasa de suicidios en el país fue de 5,72 por 100 000 habitantes, lo que significa un incremento cercano al 12 % en el número de muertes asociadas a este fenómeno, al pasar de 2.310 a 2.571. Al analizar en detalle las características del fenómeno en la pirámide poblacional, se encuentra que el 42,5 % de las muertes se presentan en menores de 29 años, destacándose el hecho de que el 15,8 % de ellas se da en menores de 19 años, con dos casos de suicidio en menores de nueve años. Cabe resaltar que la población mayor de 70 años presenta tasas bastante elevadas, llegando a 7,73 por 1 000 000 en el rango de 75 a 79 años.

Al abordar las causas que empujan al suicidio, se encuentra que en los cuatro primeros lugares están la enfermedad física y mental (29,14 %), conflicto con la pareja o expareja (26 %), desamor (14,07 %) y económicas (12,49 %). Es llamativo el hecho de que el suicidio de un familiar o amigo tan solo presente un 0,34 % de la carga porcentual en cuanto pareciera dar un sentido diferente a lo que, para muchos, es un factor importante en la conducta suicida: las cadenas o “el contagio”.

En cuanto al intento de suicidio, para el año 2016 se reportaron 18 910 casos, alcanzando una prevalencia de 52,4 por 100 000 habitantes, con las mujeres como el grupo que más lo presenta (62,7 %) frente a los hombres (37,3 %). Al igual que ocurre con el suicidio, son los jóvenes quienes presentan la mayor carga de los casos presentándose 5564 (29,4 %) en el grupo de 15 a 19 años, lo

cual corresponde a una tasa de 114,45 por 100 000 habitantes, y 3681 (19,5 %) en el grupo de 20 a 24 años. El 80,4 % de los intentos de suicidio fue reportado en zona urbana y los medios más utilizados para ello fueron la intoxicación (68,7 %), el instrumento cortopunzante (19,6 %), el ahorcamiento (5,6 %), el arma de fuego (4,4 %) y el lanzamiento al vacío (3 %) (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018).

Un hecho destacable que debe ser tenido en cuenta para los criterios preventivos, es que el 32,1 % de los casos presentaba un intento previo, algo que confirma lo ya señalado en otras investigaciones, en las que se señala este como el mayor predictor de riesgo suicida (Carmona, 2010b; De Zubiría, 2007). En cuanto a las razones encontradas para el acto, están los conflictos de pareja (41,1 %), los problemas escolares (6,2 %) y los problemas económicos (11,5 %). (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018).

Finalmente, y aunque es difícil determinar las tasas de prevalencia e incidencia de ideación suicida, algunos estudios sugieren que su presencia en la población colombiana es bastante alta (Carmona, 2010a; Carmona, 2017; De Zubiría, 2007; Jaramillo y Escobar, 2018) y durante la niñez y la adolescencia es especialmente importante su presencia (Encuesta Nacional de Salud Mental, 2015).

## **El marco comprensivo: la contemporaneidad**

Con el fin de abordar un asunto tan complejo como el suicidio, se hace necesario contar con un marco comprensivo claramente definido, a partir del cual sea posible instaurar las reflexiones necesarias para su comprensión y abordaje. Por supuesto, no se espera con ello alcanzar “la verdad” del fenómeno, sino una toma de posición informada o sustentada que sirva como soporte para la discusión e intervención de este, pero sin pretender con ello agotar las múltiples alternativas posibles. En tal sentido, es congruente la pregunta planteada por Camus (1985) que sirve como derrotero general para el abordaje del fenómeno, la pregunta fundamental de la filosofía.

Para el caso, se propone el marco de la contemporaneidad como punto de partida para la presentación y desarrollo de las alternativas de comprensión e intervención de la conducta suicida, presentando para ello una reflexión en torno a las características del sujeto emergente de la época, pues es él quien, finalmente, es objeto de dicha conducta.

La contemporaneidad es entendida aquí de manera lata, esto es, “cualidad de contemporáneo”, el cual es descrito, a su vez, como “existente en el mismo

tiempo que otra persona o cosa” o “perteneciente o relativo al tiempo o época en que se vive” (RAE, 2017). Para el caso, la contemporaneidad abarca un periodo de aproximadamente cuatro décadas, periodo que se convierte en el eje de las reflexiones en torno al sujeto descritas a continuación.

## El sujeto emergente en la contemporaneidad

Diversos autores se han ocupado de la reflexión en torno a la contemporaneidad (Bauman, 2005, 2009, 2011, 2014, 2016, 2017; Beck, 2017; Lyotard, 1986, 2007, 2008, 2012, 2014, 2016; Lipovetsky, 1987, 2008; Senett, 2000) y aunque todos presentan diferencias marcadas que van más allá de los matices, podría señalarse que, de manera bastante genérica, concuerdan en una serie de postulados que parten de su consideración como una lógica tensional que sigue las premisas de un palimpsesto. Esto quiere decir que el cambio cultural (Illouz, 2009), que se está produciendo como resultado de la emergencia de la contemporaneidad, se caracteriza por una superposición de elementos pertenecientes a la tradición (modernidad) con aquellos propios de la contemporaneidad, conservando en el transcurso una anuencia entre los unos y los otros en la que en ocasiones es difícil incluso diferenciarlos.

A modo de ejemplo, el nivel ontológico (Guba y Lincoln, 2000) presenta en la modernidad una lectura de la realidad en la cual se la entiende como universal y absoluta, mientras que en las tendencias contemporáneas esta se relativiza y se torna contextual. Igualmente, en el ámbito sociocultural se está vivenciando una metamorfosis en la cual las normas y límites —claramente establecidos por organizaciones ancla de manera sólida y estable en el tiempo— se están relativizando asociados al debilitamiento de las mismas organizaciones, ahora situacionales y pasajeras (Bauman y Bordoni, 2016; Lipovetsky, 2014). El plano político también está siendo testigo de esta metamorfosis (Beck, 2017) en cuanto evidencia la caída de los grandes proyectos colectivos orientados al *telos* progreso y orientados por grandes estructuras estatales que ahora ceden el paso a proyectos locales, pasajeros en el tiempo y mediados por lógicas neoliberales que los hacen susceptibles al cambio continuo, ligado a criterios de producción —que no de porvenir—. Finalmente, todas ellas encuentran su más cara expresión en el plano epistemológico, el del sujeto, lugar en el cual se presentan también ciertas coincidencias al caracterizarlo:

*La flexibilidad, el cambio, la mutación continúa: es esta, tal vez, la principal característica de los sujetos en la contemporaneidad; cambiantes en tanto siempre en proceso, han dejado su identidad tipo estructura para entrar en una lógica*

*liquida, proteiforme e imposible de definir de una manera única e inequívoca en tanto su identidad se focaliza y fortalece, precisamente, en su capacidad de cambio (Bauman, 2014, Lipovetsy, 1986).*

*El paso de una ética de la responsabilidad y el trabajo a una ética del deseo: esta nueva configuración de los sujetos, emergente de la pérdida de fundamento ontológico de la realidad ligada a perspectivas socioeconómicas propias del neoliberalismo, ha traído como consecuencia sujetos que, bajo la lógica de vida buffet no encuentran satisfacción en lo que tienen en la medida en que siempre pueden tener algo más, algo diferente, lo cual los ubica en la incommensurabilidad del deseo; una lógica del deseo muy particular pues esta se configura, precisamente, en la imposibilidad de ser satisfecho ante la evidencia omnipresente de que aquello que se tiene siempre podría ser desechado gracias a la aparición de nuevos objetos de satisfacción diferentes. De esta manera, las perspectivas a largo plazo, la vinculación a grandes proyectos colectivos así como también la tolerancia a la frustración y la capacidad de espera, se ven seriamente afectados en estos sujetos que viven su vida a la carta, sin más motivación que esperar qué nuevo producto ofrecerán a su mesa y cuál servirá como moneda de cambio con respecto a aquello que tiene hoy pero que siempre será insuficiente en tanto siempre existirá la promesa del mañana (Lipovetsky, 2012).*

La individualización y personalización: como correlato de la ética del deseo en los sujetos de la contemporaneidad emerge de suyo un proceso de individualización, de ensimismamiento de los sujetos denominado por Lipovetsky (1986) “personalización”, el cual comprende un progresivo aislamiento de los sujetos de las redes de apoyo y los vínculos interpersonales para reconducir sus formas vinculares hacia movimientos que se asemejan en ocasiones a perspectivas “autistas”, en las que prima la relación consigo mismo a expensa de las relaciones con los demás. Como es de esperarse, ello conlleva un progresivo debilitamiento de las redes sociales y la participación en espacios colectivos, dificultades en el reconocimiento de los otros, sus características, deseos y necesidades, lo cual hace que los sujetos centralicen sus esfuerzos en sí mismos, limitando así su capacidad para sentir compasión por los otros y establecer compromisos colectivos.

De las situaciones anteriormente expuestas, pueden colegirse algunas características específicas de los sujetos en la contemporaneidad, tales como el vivir en presente con limitada prospectiva o consideración del proyecto de vida, pobre introspección con difusión de las normas y los límites que conlleva a una pérdida de claridad en cuanto a las consecuencias de sus actos, baja tolerancia a la frustración y control de impulsos y, muy especialmente, una limitada capacidad para la resolución de problemas, asociada a estilos comunicativos en los que

la escucha del otro y la asertividad se encuentran bastante deteriorados. Estos sujetos emergentes de la contemporaneidad viven para sí, centrados en un proceso de personalización asociado a la ética del deseo en el cual deben ajustarse a un mundo cambiante, siendo ellos mismos proteicos y polivalentes ante las demandas del contexto.

Paradójicamente, estas condiciones configuran para los sujetos un panorama ambivalente, tensional, en el que a la inseguridad, la inestabilidad y el temor al futuro generados por el “no saber qué se quiere, no saber qué se tiene, no saber hacia dónde se va”, se contraponen una sensación de seguridad afincada en la creencia de que al ser autónomo y poder decidir por sí mismo –al haberse liberado de las cadenas sociales y relacionales propias de la modernidad– puede controlar su futuro siguiendo nada más y nada menos que las premisas de su deseo (Jaramillo, 2017). De acuerdo con Bauman (2009, 2017), esta es una de las características más relevantes en los sujetos líquidos, que puede encontrarse en la base de muchas de las conductas propias del espectro suicida.

## La conducta suicida

Esta podría ser entendida como todos aquellos pensamientos y acciones relacionadas con el deseo o la intención de causarse la propia muerte y comprende una amplia gama de categorías a lo largo del espectro. Siguiendo a Rocamora (2012), podría decirse que esta comienza con las ideas suicidas, en las cuales hay una expresión del deseo de muerte pero sin contar con un plan determinado para ello y expresando más un sentimiento de molestia, rabia o frustración que una verdadera intención mortífera. Luego viene el gesto suicida o el parasuicidio, en el cual ya hay un acto evidente de daño pero el cual comporta un eminente sentido de búsqueda de cambio, ya sea personal o externo al sujeto: el sentido del acto está orientado hacia la generación de algún tipo de cambio en una situación específica. Posteriormente, se encuentra la crisis suicida, que se caracteriza porque el sujeto ya tiene un plan bien definido y determinado con respecto a la forma como podría matarse y la cual es seguida por la tentativa de suicidio, denominada de esa manera porque en ella se realiza un acto no letal pero orientado hacia la propia muerte. En las dos últimas escalas del espectro suicida se encuentran el suicidio frustrado –un acto de características letales, pero que falla–, y el suicidio consumado.

Es importante que la conducta suicida así vista, puede ser representada bajo la lógica de un continuo, el cual tiene sentido únicamente en el marco de vida del sujeto y su contexto y para el cual, por ende, debe establecerse un plan de intervención particular y específico.

Si se entienden las dificultades que ella comporta, pueden encontrarse diversas perspectivas comprensivas para la conducta suicida, tales como las biológicas:

*A partir del trabajo pionero de Asberg y colaboradores (1976) se han publicado los resultados de varios estudios postmortem que reportan hallazgo de concentraciones bajas del ácido 5-hidroxi-indol-acético (5HIAA), un metabolito de la serotonina considerado como el indicado de la actividad serotoninérgica, en el líquido cefalorraquídeo de los suicidas con trastornos depresivos. Años más tarde, Crow (1984) y Arato (1991) encontraron niveles bajos de serotonina en los núcleos del rafe, el putamen y el hipotálamo (Colimón, Téllez y Cisneros, 2006, p. 46).*

### **Las sociológicas**

*Algunos factores sociales, como la vulnerabilidad social o la marginalización de ciertas poblaciones o individuos, en conjunción con ciertas cuestiones psicopatológicas de base pueden conformar factores determinantes para consumar el acto suicida (Badel, Falugi, Recio, Rico y Tolsa, 2017, s.p.).*

*Cada vez hay más estudios que vinculan maltrato físico y posibilidad de conducta suicida en especial en menores. La exposición a riesgos, a menudo relacionada con el comportamiento suicida, también se ha encontrado en menores con antecedentes de maltrato (Sauceda y Maldonado, 2001, p. 64).*

### **Las psicológicas**

*La depresión mayor es un factor de riesgo importante para el suicidio, pero también es cierto que no todos los individuos con depresión mayor intentan el suicidio. Los comportamientos impulsivos y agresivos son frecuentes en los individuos que intentan suicidarse, independientemente de presentar un trastorno depresivo y, por otra parte, en los individuos con trastorno límite de la personalidad o que abusan de sustancias psicoactivas el riesgo de suicidio se incrementa cuando existe comorbilidad con un trastorno afectivo. Estas observaciones permiten suponer que los rasgos de impulsividad y agresividad son responsables de los intentos de suicidio y de los suicidios consumados en los individuos afectados por un trastorno depresivo (Téllez y Forero, 2006, p. 7).*

### **Las filosóficas**

Hablar de muerte voluntaria, incluso siendo consciente de que a veces, a menudo, el acto se consuma bajo un estado de presión angustiosa. Pero como

forma de muerte, incluso sometida a tales presiones, la muerte voluntaria constituye un acto libre: no me corre ningún carcinoma, no me abate ningún infarto, ninguna crisis de uremia me quita el aliento, soy yo quien levanta la mano sobre mí mismo, quien muere bajo la ingestión de barbitúricos, “de la mano a la boca” (Améry, 2005, p. 13).

Todas ellas presentan abordajes pertinentes a una lógica moderna de corte determinista (simple o múltiple), que afirma la existencia de una fundamentación ontológica de la realidad y en la cual viven unos sujetos caracterizados por una esencia natural, con características individuales e intrapsíquicas que se traducen en un sujeto estructura, muy propio de aquella.

Con el fin de acercar las perspectivas comprensivas e interventivas de la conducta suicida a las características de los sujetos en la contemporaneidad antes descritas, se presenta a continuación una propuesta de abordaje alternativa, centrada en la teoría interaccionista y muy cercana a las condiciones propias de la contemporaneidad.

## El interaccionismo simbólico

De acuerdo con Blumer (1982), el interaccionismo simbólico se fundamenta en tres premisas básicas:

- El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él.
- El significado de estas cosas se deriva o surge como consecuencia de la interacción social entre los individuos.
- Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona. La interpretación supone un proceso de autointeracción.

Vista de esta manera, la conducta suicida puede ser comprendida e intervenida entendiéndola como un emergente de los sentidos que las personas les dan a los actos, sentidos determinados, además, por las interacciones con los otros que se configuran bajo la lógica de roles, o lo que es igual, espacios y lineamientos preestablecidos que predeterminan formas de ser y relacionarse en los diversos espacios de interacción y los cuales son asumidos por los sujetos en tanto a través de ellos configuran con sentido su existencia.

Pueden encontrarse, entonces, roles como el de la madre abnegada, el padre tiránico, el hijo calavera..., los cuales se configuran en las interacciones relacio-

nales y son ocupados por los sujetos siguiendo de una u otra manera sus preceptos y cumpliendo así la expectativa del papel. Para el caso de la conducta suicida, se han encontrado algunos papeles que podrían contribuir al empuje del suicidio, entre los cuales se encuentran el chivo emisario (Carmona *et al.*, 2010b) el lúdico experimental (Carmona *et al.*, 2010b), el anómico (Carmona *et al.*, 2010b; Jaramillo y Escobar, 2018) y el explosivo (Jaramillo y Escobar, 2018). Comprender sus formas de organización y características podría ser un importante insumo para hacer intervenciones pertinentes y contextualizadas en los casos relacionados con la conducta suicida, mejorando así las expectativas relacionadas con el impacto de la intervención no solamente a corto plazo –en la contención del mismo–, sino también a largo plazo en la medida en que promovería modificaciones en el ámbito relacional que se encuentra en la génesis del problema.

Con el fin de aportar a la pertinencia y efectividad de las intervenciones en el espectro de la conducta suicida, se describen a continuación dos de estos roles, ofreciendo en cada uno de ellos algunas estrategias básicas de intervención. Se han elegido estos debido a la alta prevalencia que presentan, la cual alcanza cerca de un 80 % del total de casos analizados en diversas investigaciones (Carmona *et al.*, 2010a; Carmona *et al.*, 2017; Jaramillo y Escobar, 2018).

## Empuje de tipo anómico

El concepto de anomia fue extensamente tratado y utilizado por Durkheim como marco comprensivo para el suicidio (Durkheim, 2006). De acuerdo con el autor:

*La constitución moral de la sociedad fija en cada instante el contingente de muertes voluntarias. Existe pues para cada pueblo una fuerza colectiva, de energía determinada, que impulsa a los hombres a matarse [...] No es una metáfora decir que cada sociedad humana tiene para el suicidio una aptitud más o menos pronunciada.* (Durkheim, 2006, pp. 415-416)

Reflexión que invita a considerar el suicidio como un asunto de carácter colectivo, relacional y no individual y en que caben, por tanto, roles de empujes diversos, como el anómico. Con respecto al mismo, señala Durkheim (2006):

*Tiene como causa el hecho de que su actividad [la de las personas] está desorganizada y de que por esta razón sufren. En razón de su origen, daremos a esta última especie el nombre de suicidio anómico [...]. En el suicidio anómico, [la sociedad] falta en las pasiones propiamente individuales dejándolas de ese modo sin freno que las regule.* (p. 368)

Este tiene algunas características como:

- El ser humano necesita de la regulación social que le imponga límites a sus pasiones y anhelos. Cuando esta se debilita, cuando se pierden los límites, se generan las condiciones para el suicidio anómico.
- Responde a un momento de cambio, de “desamarre” social, de crisis.
- Hay recriminación hacia algo externo, se culpabiliza a algo o a alguien.
- Cólera, decepción, blasfemias contra una persona en especial o la sociedad en general.
- El suicidio se produce en un momento de sobreexcitación.

De tal manera, siguiendo a Jaramillo y Escobar (2018), cuando se presenta un empuje al suicidio de tipo anómico, el problema básico que debe resolverse es el de la pertenencia a un grupo, pertenencia mediada por el afecto, la valoración, los límites y normas claras, así como también la dificultad para sentir que se cuenta con un acompañamiento cierto en los procesos vitales. Este problema puede ser comprendido desde dos vertientes diferentes, las cuales se convierten en dos subtipos emergentes del tipo anómico: el subtipo anómico desesperanzado y el subtipo anómico ambivalente.

En cuanto a este último, este se caracteriza por una desconfianza básica que debe ser revertida por parte de la persona que desee ayudarlo. Este es el criterio básico y más esencial de la intervención, la cual puede ir acompañada por acciones como ganarse su confianza a través de “pequeñas pruebas de fe”, entre las que podrían señalarse como ejemplos el llegar a la hora exacta en que se le dice o cumplir las promesas que se le hacen. Además, debido a que está convencido de que siempre le van a fallar, es probable que desconfíe de “las buenas intenciones” del tratante, motivo por el cual es posible que realice diversas acciones de carácter evitativo que pueden irritar intensamente a este último; cómo si no pensar en conductas como llegar tarde a las citas, decir que sigue exactamente igual de mal y que nada le ha servido o hablar mal de quien hasta ahora ha tratado de ser su apoyo y frente a las cuales debe evitarse todo tipo de respuesta exaltada que confirme lo que él siempre espera que le suceda: el rechazo. La comprensión y la paciencia serán dos aliados clave para el manejo de estos aspectos, generando un cambio evidente en las lógicas de rol por él vividas y en las que, hasta el momento, le han confirmado que no lo valoran pues no lo comprenden y no le tienen paciencia.

Otras estrategias de intervención podrían ser el plantear metas cortas y alcanzables y destacar los pequeños logros que vaya alcanzando, todo lo cual debe ser

hecho con sinceridad y siempre teniendo en cuenta que ello corresponda con la realidad. Finalmente, es imprescindible ofrecer la sensación de coherencia entre lo que se le dice y lo que se hace, teniendo siempre en mente que en su sentido de vida la seguridad de que siempre le engañan y le fallan es la primera opción que espera ocurra, por lo cual cualquier pequeña falla en la coherencia y congruencia será leída como confirmación de aquella, alterando el vínculo y con él las posibilidades de intervención.

En cuanto al subtipo anómico desesperanzado, Jaramillo y Escobar (2018) plantean que este centra las consecuencias de la anomia en la certeza de que carece de valor para otros, se siente como poca cosa que no merece nada de los demás y, por tanto, que no cuenta con nadie seguro en su vida, pues no merece tener algún tipo de compañía en la cual soportar su existencia. Para el caso, asume que debe estar solo y en la mayoría de los casos, lo hace porque está convencido de su poca valía, de lo ínfimo de su existencia, motivo por el cual la soledad es entendida como una consecuencia apenas esperable.

Cuando se establezca una conversación en la cual se evidencien algunos de estos elementos, se sugieren como estrategias generales básicas de abordaje las siguientes:

El criterio esencial de la intervención debe girar en torno a la recuperación de la valía, que pueda sentir que para quien interviene él vale como ser humano y como persona y que, a pesar de que ni siquiera él se lo crea, para quien lo acompaña ese es un asunto de carácter absoluto e innegociable.

Se debe estar atento a las sensaciones que genera, pues estas pueden pendular fácilmente entre las de “pobrecito” con una intensa sensación de lástima y deseo de cuidarlo a las de cansancio, aburrición e irritación porque no se mueve, no hace nada y se mantiene en un papel de víctima en el que es imposible lograr que se produzca el más mínimo cambio. Es importante no dejarse llevar por ninguna de ellas, pues estas no son más que la repetición del modelo vincular que empuja al suicidio, motivo por el cual la actitud debe mantenerse en el rango de la compasión firme, llegando en ocasiones a tener una especie de “directividad amorosa”.

Otra de las estrategias que se puede tener en cuenta es la de “huir de los estereotipos” (Rocamora, 2012), la cual consiste en evitar intervenciones en las cuales se intenta animarlo o motivarlo por medio de lugares comunes como “eres muy inteligente y seguramente llegarás a hacer un doctorado”, o “finalmente todas las cosas terminan bien si uno le pone ganas y voluntad. Mira a X”. Es preferible centrarse en metas cortas y alcanzables, siempre con perspectiva a

corto plazo y en las que sienta, sobre todo, que está siendo acompañado en el proceso de alcanzarlas.

Finalmente, la creación de redes de apoyo positivas, fuertes y motivantes a las cuales pueda vincularse es otra de las tareas esenciales con el subtipo desesperanzado, pues no solamente ello revierte la lógica vincular que empuja al suicidio sino que también evita el que este entre en una dependencia malsana con el tratante, ahondando en su problemática.

## Empuje de tipo exaltado

El segundo tipo más frecuente es el denominado exaltado. Para Jaramillo y Escobar (2018) el problema básico que debe resolverse en él es el de cambiar sus alternativas de reconocimiento o de pertenencia a un grupo, pues cree que debe atacar, agredir o comportarse impulsiva o disruptivamente para lograrlo. Esto es, son personas que están convencidas, gracias al sentido que dan a sus actos, que la única manera de ser reconocidas y visibilizadas ante los demás es la de generar ruido, disrupción, siendo molestos y problemáticos. En este ítem pueden considerarse muchos de los niños diagnosticados con TDAH y TOD que presentan cuadros difusos o dificultades en la respuesta al tratamiento, y quienes podrían ser abordados desde la perspectiva del rol con el fin de buscar alternativas al mismo.

Este tipo se divide en el subtipo exaltado fosforito y el subtipo exaltado fosforito en gasolina. En cuanto al primero, podría decirse que comporta las características antes mencionadas, teniendo como meta esencial de la intervención de la conducta suicida el darle voz y reconocimiento de una manera diferente a la de la disrupción. Algunas de las estrategias de intervención que podrían utilizarse con el subtipo mencionado son las siguientes:

- *No responder exaltadamente a un vínculo exaltado.* Es de esperarse que si su forma de ser reconocido esté atravesada por la generación de malestar a través de la disrupción, esta será la forma en que se vincule con aquel que desee ayudarlo. Por ello, debe evitarse a toda costa responder de manera exaltada, generando en su lugar alternativas de respuesta diferentes en las cuales se fomenten otras formas de descarga de la agresión en las que encuentre reconocimiento y un lugar ante los otros sin que este se encuentre mediado por la disrupción.

Es importante recordar que es frecuente que ellos presenten dificultades en la metacognición así como también en la capacidad de espera y la tolerancia a la frustración —especialmente en el subtipo fosforito en gasolina, en el cual hay

presencia de consumo de sustancias psicoactivas—. Una estrategia de manejo de estas condiciones bien puede ser la de planear charlas cortas pero más frecuentes, en vez de las acostumbradas charlas extensas propias de las intervenciones en la conducta suicida.

También podría ser útil el establecimiento de metas cortas y alcanzables, tal como se mencionó en un apartado anterior, todas las cuales deberían estar ligadas a formas de descarga de la agresión de manera sublimada y, preferiblemente, en actividades en las que haya evidente visibilización y reconocimiento social de carácter positivo.

La estrategia antes mencionada puede operar con mayor fuerza si las metas propuestas son asociadas a una gran claridad en los límites, definiendo y acordando aquellas conductas que estarían permitidas o no, si se desea contar con el acompañamiento. Por ejemplo, para el caso del fosforito en gasolina, cuya particularidad se encuentra centrada en el consumo de sustancias psicoactivas, todas las metas que pudiesen plantearse estarían supeditadas a dejar el consumo, pues de otra manera no podrían lograrse ningunas de las sugerencias propuestas.

- *Ofrecer formas de descarga diferentes a la agresión.* Aunque pueda sonar a lugar común, aquellas actividades que fomenten la descarga de emociones negativas a través de marcos altamente regulados y reglados, pueden ser una excelente alternativa de intervención para las personas que presentan alguna conducta propia del espectro suicida siguiendo el tipo exaltado. De esta manera, los deportes de contacto o actividades que impliquen una fuerte descarga física y emocional, deben estar en la primera línea de las estrategias a tener en cuenta como criterios de acción en las intervenciones consideradas para este tipo.
- *Detección de otros que empujan al suicidio o protegen del mismo.* Aunque es una acción que debería ser considerada en cualquiera de los subtipos, es especialmente importante en el caso del fosforito, pues para ellos, justamente, la respuesta exaltada de los otros es la que le da sentido y valor a su comportamiento disruptivo, motivo por el cual se hace imprescindible detectar que personas o marcos relacionales fomentan esta relación entre la disrupción y el reconocimiento, mientras al mismo tiempo se detectan aquellas que operan en la dirección opuesta con el fin de potencializar las últimas y tratar de bloquear las primeras.

Aunque ya se ha mencionado antes, no sobra recordar que para el caso del exaltado subtipo fosforito en gasolina se mantienen todas las condiciones antes mencionadas, haciendo especial énfasis en que, en este caso, el consumo de sustancias es el que lo diferencia del subtipo fosforito. En tal sentido, la tarea esencial

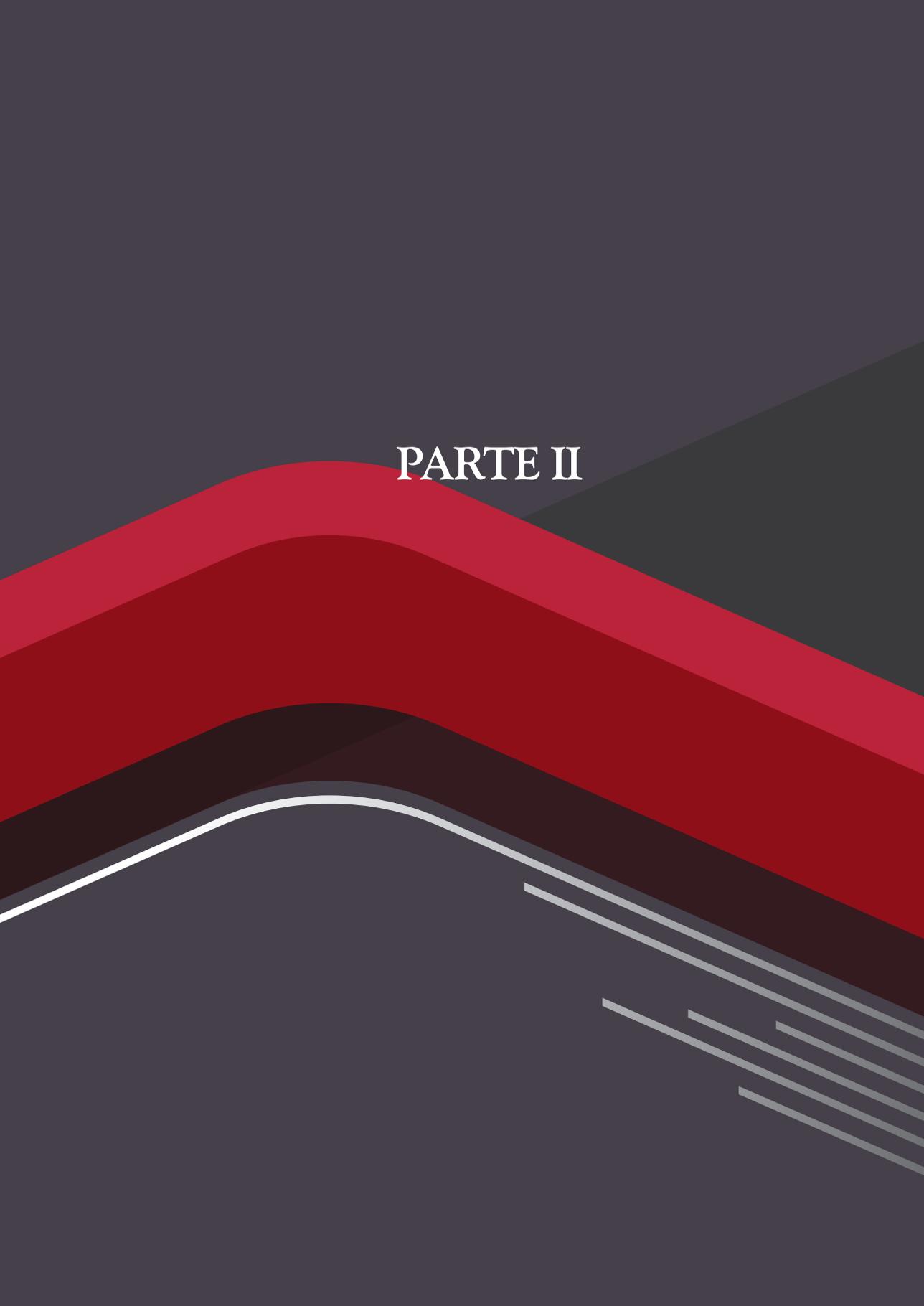
que debe cumplirse inicialmente es el desligar la relación consumo-descarga de agresión, lo cual implica un intenso trabajo en red en el cual deben buscarse todas las estrategias de acompañamiento, vigilancia y control que permitan asegurarlo.

## A modo de conclusión

Tal como lo señala Camus (1982), responder a la pregunta por el suicidio es responder a la pregunta esencial de la filosofía, esto es, es responder a la pregunta por el sentido de la vida. Teniendo como *leit motiv* la motivación insuflada por su reflexión, pero lejos de pretender algún tipo de respuesta para ella desde el trabajo antes sugerido, se ha tratado de mostrar cómo, justamente, la lectura del sentido creado por medio de las interacciones puede convertirse en una poderosa herramienta comprensiva y de intervención para las conductas propias del espectro suicida, utilizando para ello algunas de las premisas interaccionistas básicas. La comprensión de los roles que empujan al suicidio podría ser una excelente alternativa para abordar estas problemáticas en tanto permitiría revertir las acciones orientadas hacia el suicidio utilizando para ello las mismas lógicas interaccionales y de relación que las producen, generando nuevos marcos de sentido a través de ellas, y por tanto, nuevas acciones.

Finalmente, es importante señalar que más allá de las teorías, más allá de las técnicas, más allá de la experticia que pueda tenerse con respecto a la comprensión e intervención de las conductas del espectro suicida, este es un asunto tan complejo que trasciende cualquier delimitación que se le quiera imponer, cualquier marco científico comprensivo con el que se lo quiera agotar, pues pertenece al mundo de las situaciones esencialmente humanas en las cuales lo que realmente se pone en juego es lo más íntimo y vital de la condición vital, abriendo las puertas a un encuentro pleno entre seres humanos que, enfrentados al aparente absurdo de haber sido arrojados a una existencia sin sentido, se dan a la tarea de recrear en comunidad y compasivamente una respuesta que pueda satisfacer, al menos individualmente, la pregunta que Camus ha dejado como trasfondo esencial para cualquiera sea la aproximación que se realice al fenómeno suicida: la pregunta por el sentido de la vida.

# PARTE II

The image features a dark grey background with several overlapping, wavy bands of color. A prominent band of bright red is at the top, followed by a darker red band. Below these, there are several thin, white, curved lines that sweep across the lower portion of the frame. The overall composition is modern and minimalist.



## TRANSDISCIPLINARIEDAD EN LAS REALIDADES

### Psicología de las emociones y la infancia

#### *Los usos de la narrativa y el relato con niños y niñas en edad escolar. Una experiencia de intervención en el contexto educativo*

*Adriana Marcela Castaño Méndez<sup>4</sup> y María del Pilar Murcia Zorrilla<sup>5</sup>*

### Introducción

El proyecto realizado consistió en una propuesta formativa de carácter psicopedagógico que retomó el uso de las narrativas para movilizar experiencias de reflexión en dos grupos de estudiantes de transición. Se escogieron para los espacios de lectura animada obras de literatura infantil seleccionadas a partir de la definición *a priori* de las categorías del proyecto, las cuales son *reconocimiento de sí y agenciación del yo, relaciones e interacciones, emancipación y autonomía intelectual*.<sup>6</sup> En los espacios de lectura animada, se tomó distancia de una estructura

- 
4. Psicóloga, Universidad de San Buenaventura Cali. Psicóloga de primera infancia en el Colegio Americano de Cali. E-mail: amarcast0@gmail.com
  5. Psicóloga Universidad del Valle, especialista en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica, magíster en Psicología Universidad de San Buenaventura Cali. Docente-investigadora en la Facultad de Psicología Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: mpmurcia@usbcali.edu.co
  6. El presente trabajo toma de referencia y punto de partida la propuesta educativa escrita por la profesora Myriam Vásquez para el Instituto Tobías Emanuel, en el marco del programa de *Educación para el trabajo y el desarrollo humano*, dirigido a jóvenes entre 13 y 28 años en condición de discapacidad intelectual leve. Bajo este programa se construyó la propuesta para el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y personales denominada *Aula interactiva y de alfabetización Hipatia*. Dicho espacio formativo plantea transversalizar e integrar campos de conocimiento a partir de la mediación de relatos filmicos y obras literarias. El efecto de establecer una propuesta de intertextualidad se apalanca en el hecho de entender que nuestra constitución subjetiva es el efecto de un relato, de una versión de una historia recreada en mundos posibles. Las categorías se delimitaron en función de tomar en consideración la necesaria emergencia subjetiva en los jóvenes, los cuáles en su trayectoria vital fueron

propia de la “promoción de lectura” o “seguimiento de lectura”. En este caso se abordó la narrativa considerando sus importantes aportes al desarrollo de la *psique*, como se sustenta a continuación.

*El modo de pensar y sentir en el que se apoyan los niños (tanto como la gente en general) crea una versión del mundo en la que, psicológicamente, pueden buscarse un sitio a sí mismos: un mundo personal. Creo que la producción de historias, la narración, es lo que se necesita para eso (Bruner, 1997, p. 58).*

En este sentido, se decidió generar experiencias de lectura, con el propósito de dar lugar a las reflexiones de los niños a partir de la lectura. Las obras literarias narradas en estos espacios pertenecen a la línea de cuentos infantiles de Max Velthuijs y Keiko Kasza. Los autores presentan historias que ponen en tensión experiencias cotidianas y sobre todo transmiten de manera genuina diferentes sentires sobre la realidad. Adicionalmente, se llevó a cabo un cine foro de la película *Campanilla*, como una excusa para dialogar sobre el reconocimiento de sí.

En esta experiencia se hicieron 22 encuentros de lectura en voz animada, un cineforo y finalmente la construcción de un relato autorreferencial. En la construcción del relato autorreferencial se invitó a los participantes a generar relatos, en los que dieron a conocer vivencias personales de su mayor preferencia, esto con el propósito de permitirles comprender que a partir de la narrativa continúan construyendo su historia como sujetos. Las historias de vida se valorizan en este proyecto como producciones subjetivas cargadas de sentido, en las que los niños resaltaron aspectos significativos de sus vivencias, pues por medio de ellas dieron cuenta de la singularidad en sus creencias, ideas, sentimientos, etc.

## Principios conceptuales y metodológicos que configuran la propuesta

Cada principio conceptual obedece a una apuesta por poner en diálogo las obras literarias de Max Velthuijs, Keiko Kasza y el relato fílmico de *Campanilla*, con las

---

despojados de la posibilidad de constituir una autonomía intelectual y subjetiva; es decir, de poder hacerse cargo de sí: 1. *El reconocimiento de sí mismo como otro*, 2. *Autonomía y autodeterminación*, 3. *Proyecto de vida y emancipación*. A su vez, el trabajo de grado adelantado por la estudiante Lina Marcela Sanz, denominado *Relatos que configuran experiencias de vida*, de referencia la experiencia de *Hipatia*. En su caso específico, la problemática abordada fue pensar una propuesta mediada por relatos, entendiendo el poder del relato incluso para hablar de tener efectos de restitución subjetiva; para crear un programa de intervención de niños hospitalizados diagnosticados con cáncer. Las categorías delimitadas para el estudio se denominaron: Reconocimiento de sí mismo y los otros, resolución de conflictos y mundos posibles, vitalidad y emancipación.

categorías: reconocimiento de sí y agenciación del yo, relaciones e interacciones, emancipación y autonomía intelectual.

Tomamos como punto de partida la buena presunción de una expresión canónica que posiblemente no es desconocida para ninguno: “un buen relato hace historia”. Pero la pregunta siguiente es ¿qué tipo de relatos hacen historia, son clásicos o inolvidables? ¿Quiénes son los interlocutores, los lectores potenciales? Intentar dar una buena respuesta a estas preguntas implicaron un buen rodeo para determinar para el caso específico de los niños y niñas de transición pensarse auténticamente ¿qué historias, qué relatos podrían iluminar y sorprender su momento vital al vivir esta experiencia? En consonancia, con el deseo de aproximarnos a dar cuenta de los criterios y mundos posibles explorados para elegir los cuentistas y su obra, este capítulo aborda esos rodeos, esas idas y vueltas que fueron sustanciales para determinar a Max Velthuijs y Keiko Kasza como los cuentistas que acompañarían la aventura de la dialéctica infinita de “Erase una vez... colorín colorado, este cuento ha llegado a su fin”...de una historia sin fin.

En relación con esta pregunta trascendental, los rodeos se sugirieron en la forma de tres categorías a saber: 1. reconocimiento de sí mismo y agenciación del yo; 2. relaciones e interacciones, y 3. emancipación y autonomía intelectual. Estas categorías trascienden la perspectiva de un sujeto psicológico al reconocimiento de una ontología del ser; es decir, el reconocimiento de un sujeto historizado por relatos de su padres y antepasados que no predeterminan un lugar en el mundo, sino que lo abre a un mundo de posibilidades y de versiones infinitas sobre sí y los otros. Se trata, entonces, de la conjugación entre un relato en tercera persona (la no-persona) y una historia en primera persona del singular. La diferencia ente una historia y su historia, entre un hecho y un acontecimiento. Ricoeur (citado por Castello, 2002), considera que “constituye una trama, un texto, una urdimbre de significados en los que se co-implican el sí mismo, el otro y las instituciones” (p. 23).

Las tres categorías fuertemente interrelacionadas son una expresión y condensación de esa relación consigo mismo y los otros, que siempre nos sitúan en tensión entre aquello “que nos une y nos libera” (Meirieu, 2003), que nos humaniza y nos emancipa. Esa relación que implica los relatos que reenvían la mirada sobre sí; es decir, el sentimiento de *ipseidad* que solo es posible eventualmente desde la alteridad. Esta experiencia, acontecimiento de sentirnos “ser” y reconocer a un “otro”, llevó a la elección de Max Velthuijs y Keiko Kasza como cuentistas de disímil estilo, pero con profundos acercamientos entre el sentido ético y estético que recrean sus relatos. En esos puntos de encuentro logramos identificar que

ambos cuentistas reconocen la infancia, el niño y la niñez, desde esa singularidad, enigma y sorpresa que parece encarnarse en el acontecimiento de ser *infant*.

Un primer punto de encuentro se abarca en la delimitación de la primera categoría denominada *Reconocimiento de sí mismo y agenciación del yo*. Al respecto, Bruner afirma: “Tal vez la única cosa más universal sobre la experiencia humana es el fenómeno del «Yo», y sabemos que la educación es crucial para su formación. La educación debería conducirse teniendo en cuenta ese hecho” (Bruner, 1999, p. 53).

En este mismo sentido, Paul Ricoeur, al plantear la relación entre el sí mismo, el otro y las instituciones, hace referencia a la “intencionalidad ética”, la cual se define como la intención de tener una vida buena con y para otro en instituciones justas y dicha relación se hace en cuanto que este autor plantea que para que haya un reconocimiento del otro es necesaria la “similitud” que es el resultado del intercambio entre la estima de sí y solicitud por el otro, lo que hace equivalente “la estima del otro como sí mismo y la estima de sí mismo como otro” (Ricoeur, 1996, pp. 201-202).

La segunda categoría denominada de *Relaciones e interacciones*, invita a repensar el encuentro con el otro. Aborda en un sentido ontológico el problema de la diferencia y la alteridad. Y ese encuentro con el otro, en los personajes que se recrean en las historias de ambos cuentistas, nos ofrecen, mediante sus formas de pensamiento y actuación, una reafirmación de sí a través de la experiencia del encuentro con el otro. Otro no necesariamente intencionado de “ser” para un otro, pero sí de estar para un otro. Aparecen en los relatos, entonces, de manera transversal categorías que se expresan en términos de relaciones antinómicas: solidaridad-individualidad; vida-muerte; coraje-cobardía; acogida-discriminación, amor-rechazo; etc.

La tercera categoría, encuentra su lugar en tanto la puesta existencial es constituirnos en un sentido ético y político como sujetos libres y emancipados. Esa necesaria experiencia y reafirmación de identidad e *ipseidad*, no es otra cosa que un grito de libertad para producir la emergencia de un sujeto libre. Lo que hace posible constituir y restituir el *yo* y por ende la subjetividad, es la capacidad del ser humano de reflexionar sobre su ser y su estar (reflexibilidad) y a partir de allí, reconceptualizar y generar cambios, los que se generan gracias al talento del sujeto para imaginar alternativas y así idear otras formas de habitar el mundo, entonces el sujeto deviene sujeto activo, que si bien se encuentra inmerso en la historia de una cultura, también es un ser autónomo que puede participar en

la construcción de ella. Por tal motivo se puede decir que es un yo con historia, pero también un yo con posibilidad (Bruner, 2004, 2006).

Los buenos relatos tienen, entonces, ese efecto, de siempre leernos como sujetos de posibilidad, incluso ante eventos tan finitos como la muerte, incluso para aquel que está, siempre habrá posibilidad. La colección de *Sapo enamorado*, de Max Velthuijs, y los cuentos de Keiko Kazsa, nos recuerdan ese inexorablemente encuentro consigo mismos y de albergar la posibilidad de “ser y no ser” a través de sus personajes que rompen con lo canónico y revierten el orden prescrito anticipable y sin giros inesperados.

## Resultados

Se recogen aquí las opiniones, reflexiones, aporte e ideas producidas sobre las obras literarias narradas, a partir de las categorías que conceptualmente abrieron camino al proyecto: reconocimiento de sí y agenciación del yo, relaciones e interacciones, emancipación y autonomía intelectual. Cada relato fue la oportunidad para identificarse con personajes o situaciones planteadas en las historias, promover discusiones y también desencuentros sobre las interpretaciones que hicieron los lectores de las historias contadas, más allá de ello, en este apartado se evidencia la forma como cada cuento interpeló la historia de vida de los participantes, generó espacios para encuentros y desencuentros, maneras de interpretar las actuaciones y formas de pensamiento de los personajes frente a las situaciones vivenciadas.

## Reconocimiento de sí y agenciación del yo

En las reflexiones hechas por los estudiantes de transición, el reconocimiento de sí se puede identificar en las diferentes experiencias que vivencian los personajes, en este caso Sapo y Campanilla, frente a su desarrollo personal. Los participantes reconocen que en las historias relatadas los personajes se encuentran impedidos para llevar a cabo una actividad que desean realizar. Sin embargo, más allá de reconocer asumen una postura crítica frente al posicionamiento de los personajes.

En cuanto al personaje de Sapo, los participantes refieren que debe confiar en él y que si se esfuerza puede lograr materializar sus deseos personales, como una de las participantes menciona a continuación:

*Sapo puede lograr las cosas que se proponga. Él tiene que intentarlo y seguir intentando hasta que lo logre. Porque si quiere cocinar y aprender a leer tiene*

*que escuchar a la liebre y visitar a (no me acuerdo) para que haga pasteles.  
(Protocolo 3)*

Esta reflexión generada por la participante permite remitirse a lo planteado por Bruner (1997), en cuanto a la valoración de sí mismo como una forma de agenciarse como sujeto.

*No solo experimentamos el yo como agente, también valoramos nuestra eficacia en llevar a cabo lo que esperábamos o lo que se nos pidió hacer. El yo va tomando cada vez más el sabor de esas valoraciones (p. 55).*

A partir del fragmento anterior se puede generar la relación entre la valoración personal y la percepción de sí mismo que tiene Sapo, con relación a esta cuestión cobra relevancia la percepción del participante frente a las acciones de Sapo, pues logra reconocer que, pese a que en la historia pareciera que el personaje se muestra derrotado, la participante se muestra movilizada asumiendo la perseverancia como una actitud en su proceso de agenciarse como sujeto.

En el caso de Campanilla, algunos participantes reconocen en el personaje el talento como artesana y dan lugar al desafío que enfrentó cuando en el filme emerge su deseo por ir a tierra firme, cuestionando incluso el posicionamiento y señalamiento de figuras de autoridad, como se puede reconocer a continuación, “que ella primero llegó a la tierra de las hadas, después ella quería ir a tierra firme y no podía porque las artesanas estaban ahí. La reina estaba equivocada porque también las artesanas ayudan” (Protocolo 1).

Por otro lado, privilegian la importancia del lugar del otro en las conquistas y logros personales, volviendo sobre las historias de Sapo, los niños reconocen que el grupo de amigos son pilares para el proceso de aprender, ya que proporcionan un andamiaje en el proceso de lograr nuevos aprendizajes, como se puede identificar a continuación. “Sapo tiene amigos con los que aprende a hacer las cosas que ellos hacen” (protocolo 3). Sin embargo, más allá del andamiaje que proporciona el otro, se puede reconocer que el otro también permite la posibilidad de agenciarse como sujeto. Bruner (1997) al respecto, plantea:

*Conocemos nuestro “yo” por nuestra propia experiencia interior y reconocemos a otros como yoes. De hecho, más de un distinguido académico ha defendido que la auto-conciencia requiere como su condición necesaria el reconocimiento del otro como un “yo”. (p. 54)*

Cuando los participantes mencionan sus experiencias personales, es posible reconocer la forma como el texto les permite hacer el diálogo consigo mismos,

pues a partir de la obra literaria ellos empiezan a relacionar la historia con sus vivencias personales, permitiendo con ello que el relato interpele sus pensamientos, dejando reconocer que la experiencia de Sapo no es ajena a su realidad personal, en tanto que en algunas de las situaciones que experimentan en su cotidianidad la conquista de nuevos saberes no se produce de una forma lineal, si no que requiere de un proceso en el que la ruta se puede trazar en diferentes sentidos, en cuanto a esto una participante menciona.

*Cuando mi mamá me pone a escribir yo no lo puedo hacer. Pero la última vez cuando lo hago si lo pude hacer, y cuando mi hermano hace una jugada y yo no la puedo hacer me siento inútil. He practicado y he practicado. Hasta que he podido. (Protocolo 3).*

Cuando los participantes relatan las situaciones en las que el proceso de aprendizaje se ha complejizado, dan lugar a la dificultad en la que han transitado al momento de aprender, cuestión que permite conocer la forma como se han ido agenciado como sujetos. Los niños sustentan que pese a la dificultad han persistido de manera activa sin abandonar la actividad, dando a conocer un yo agente de sus propios objetivos. En este sentido, Bruner (1997) afirma: “El éxito y el fracaso son nutrientes fundamentales en el desarrollo de la persona” (p. 55). Y es a partir de esta ruptura con una postura pasiva que la historia personal de los niños y la reflexión sobre el cuento le da lugar al reconocimiento de sí.

En cuanto a la agenciación del yo, vale la pena darle lugar al rol que tiene la escuela en la construcción del ideas y valoraciones propias sobre la persona. “La escolarización es uno de los compromisos institucionales más tempranos fuera de la familia, no debe sorprender que juegue un papel crítico en la formación del yo” (Bruner, 1997, p. 54). Son las experiencias iniciales de aprendizaje que están vivenciando los estudiantes, las que permiten darle lugar a la emergencia como sujetos activos en su proceso de aprender.

Se puede concluir que el reconocimiento de sí está mediado por aquellas valoraciones que empiezan a cobrar sentido a partir de la historia de Sapo y la película de Campanilla. Los relatos traspasan la ficción y establecen puentes con la experiencia personal de los participantes, lo cual les permite reconocer que también puede valorizarse su condición de sujetos a partir de aquello que, al igual que los personajes de las obras literarias y fílmicas, se constituye en una característica de reconocimiento por el otro.

En el caso de la experiencia personal de los estudiantes, el reconocimiento de sí está mediado por las actividades que ellos se sienten muy bien realizando. Algunos

se valorizan en su condición de sujetos a partir de los talentos que asumen tener: “**M:** mi talento es cantar; **V:** mi talento es el arte; **J:** Mi talento es ser mago” (Protocolo 3). Es en este aspecto que se fortalece el reconocimiento de sí, pues al evocar estas prácticas cargadas de sentido para ellos, se continua entretejiendo la oportunidad de reconocer, más allá de la dificultad, las potencialidades y los recursos que les permiten agenciarse como sujetos.

## Relaciones e interacciones

Para hacer el análisis de esta categoría, se dará lugar a las diferentes reflexiones provocadas a partir de la lectura de los cuentos, cuestión que permitió identificar algunos ejes a partir del diálogo entre el cuento y la historia personal de cada participante alrededor de tres ejes. Estos son: entre relaciones y afectos, la muerte y pérdida, entre la autonomía personal y el cuidado del otro.

Entre relaciones y afectos, es una reflexión que emerge a partir de la lectura del cuento *Sapo enamorado*, cuestión que inquietó a los participantes a indagar sobre el enamoramiento, pese a que la historia tiene la intención de transmitir un mensaje frente a la aceptación de la diversidad. El énfasis con el que se retomó la historia por el grupo en particular, fue la forma como Sapo y Pata construyen una relación afectiva. Los posicionamientos que asumen los niños después del momento de lectura se encaminan de la siguiente manera: “Después de escuchar este cuento no debíamos de enamorarnos. ¿Por qué? Porque somos niños” (Protocolo 4).

De acuerdo con la idea de que el amor es una experiencia que no pueden experimentar los niños, esta historia fue la excusa para que los participantes develaran sus sensaciones frente a un sentimiento como este. Los niños y niñas mencionan las situaciones respecto a sus referentes. “Mi papá está enamorado. Está enamorado de mi mamá, sí, pero ya se casaron” (protocolo 4).

Es posible evidenciar en las situaciones anteriores, la forma como la experiencia de *Sapo enamorado* hace eco en las vivencias personales de los niños. En cuanto a esto, algunos manifiestan que “todos estamos enamorados en realidad de una persona” y “Salomé está enamorada” (protocolo 5). En estas discusiones se puede comprender que el enamoramiento es la posibilidad de desplegar sentimientos y afectos hacia los otros. Es esto lo que hace que las relaciones e interacciones se experimenten de formas tan diversas y sean tan necesarias para el desarrollo del yo, pues a partir del reconocimiento del otro se continúan produciendo sentidos en cuanto a las emociones propias.

Por otro lado, aparecen las ideas de muerte y pérdida, a partir de la lectura de Sapo y *la Canción de Mirlo*, cuestión que interpela sentimientos de tristeza y ausencia en los niños. La angustia frente a la pérdida movilizó a los participantes hacia la sensación de vacío, cuando alguien significativo pierde vitalidad. Frente a la pregunta *¿qué piensan sobre la historia?*, los niños manifestaron: “Que el pájaro se murió” (protocolo 6) y “Le echaron unas rocas, lo entierran” (Protocolo 7), e incluso, en las expresiones manifestadas por los niños se percibió cierto desconsuelo frente al final de la historia que quizá no esperaban, pues algunos sostuvieron que al final Mirlo no murió. “No. Mirlo se quedó dormido” (protocolo 7).

Esta obra literaria permitió poner en cuestión pensamientos y sensaciones que generan un estado de angustia. La reflexión sobre la muerte o los sentimientos que genera la pérdida permite darles lugar a emociones que posiblemente son invisibilizadas al considerarse desagradables. En cuanto a esta situación, se puede sostener que “a través de la palabra damos sentido al momento de la distensión, de la presión cotidiana en la risa, en el humor, pero también en el momento de desesperación, agresión, conflicto y tristeza” (Redó, p. 4, 2010). Al respecto de los sentimientos de pérdida, una de las participantes menciona lo siguiente: “Pues, lo que parecía como llorando, cuando el pájaro murió. A mí me puso a llorar porque murió. Cuando una persona muere uno se pone a llorar” (Protocolo 7).

En las vivencias relacionadas con la muerte, el texto permitió un diálogo entre la experiencia de Sapo y la personal de cada estudiante. Entre algunas situaciones manifestadas se tienen: “En mi familia se me han muerto dos personas, mi perrita y mi abuela” (Protocolo 7), y “Yo perdí a mi abuelito que me hizo una muñeca.” (Protocolo 7). Los participantes reconocen la pérdida como una experiencia cercana a sus afectos y también a las posibilidades que emergen para enfrentar esta situación, reconociendo quizá el llanto y la tristeza como formas de vivenciar el duelo.

## **Emancipación y autonomía intelectual**

Como parte del proceso de hacerse grandes, los niños enfrentan nuevos desafíos no solo en sus procesos de aprendizaje, sino también en las formas de reconocerse a sí mismos, capaces de generar sus propios saberes, asumir perspectivas de ver la vida y diferenciarse de aquellas categorías que los reducen a sujetos puramente cognitivos. El proceso de autonomía implica asumir nuevas responsabilidades que permiten la construcción de un yo cargado hacia otros lugares y actividades que reafirman su identidad.

De manera especial, la obra literaria *Sapo y el ancho mundo* generó un espacio para pensarse la autonomía, la separación con lo materno y sobre todo la posibilidad de asumir nuevas experiencias. Ante la situación que vivencia el personaje en la historia, los niños refieren lo siguiente: “Esta era una aventura para los grandes y no para él. Era para grandes y para que ellos vayan al ancho mundo” (Protocolo 14).

Al abrir el espacio de reflexión con la premisa anterior, se sugirió a los participantes considerar que el ancho mundo no es solo la experiencia que vivenció el personaje. Se los invitó a pensar que el ancho mundo son todas las travesías que cada participante pudo haber vivenciado en su proceso de crecer.

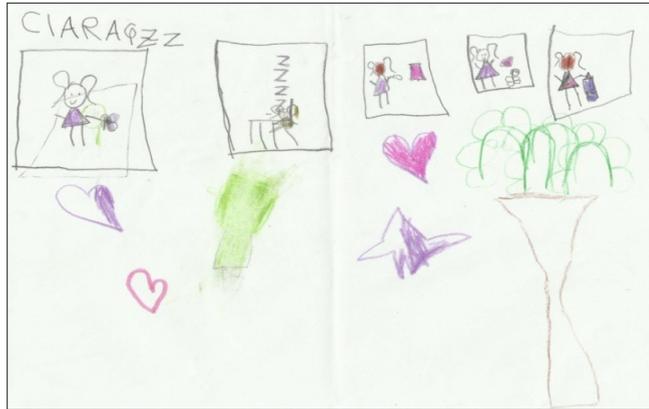
Se hizo énfasis también, en considerar que ante las cosas nuevas aparecen sentidos producidos sobre el miedo, la nostalgia y la angustia. En esta línea, los participantes manifestaron que algunas de las situaciones a las que se enfrentaron por primera vez les permitieron asumir nuevos retos para los que en algún momento pensaron que no estaban listos, de la misma manera como lo pensó Sapo. La forma en que la historia interpeló la vida personal, se puede reconocer en los siguientes planteamientos de los participantes: “Lo que hice este año por primera vez, yo no podía picar el ojo y ya aprendí” (Protocolo 15). “Lo que hice este año por primera vez, fue pasar un pasamanos” (Protocolo 14). “Lo que hice este año por primera vez, fue escalar montañas” (protocolo 14).

En los fragmentos anteriores se puede evidenciar que la experiencia de lectura sobre la vivencia de Sapo permitió en los estudiantes generar una reflexión sobre las nuevas experiencias en las que lograron superar sus propias expectativas personales, las acciones narradas responden al deseo personal de adquirir autonomía, para generar la necesidad de buscar nuevos retos y desafíos, así mismo, es esta la génesis de una emancipación, hacerse grande implica reconocer un pensamiento y actuar propio.

## Relatos autorreferenciales

### *De viaje por el ancho mundo*

**Para ir a viajar.** En este dibujo estoy cogiendo unas flores porque me gustan las flores. Luego me fui a la casa a dormir y cuando llegué me cepille los dientes y al otro día desayuné con mis abuelos, porque mi mamá está en Italia cuidando a mi tío que es jugador de fútbol



Nombre: C. G.

**Estaba en la piscina con mis papás y con Angie que es mi prima** Yo estaba de paseo con mis papitos y cuando fui a la piscina, fui a nadar. Siempre mis papás estaban conmigo en la piscina y mi abuelita no se podía meter y mi papá la llevó al chorro y yo y mi mamá y Angie. Nosotros la invitamos a la piscina y estábamos jugando al tiburón. Angie siempre se divertía y vimos que era una competencia y después que una muchacha se metió y llegó hasta el fondo del mar y después yo la vi y mi papá estaba muy contento y mi mamá.



Nombre: N. D. E.

**En la playa con mi familia.** Fui a la playa con mi familia y nos metimos al agua, porque me gusta ir a la piscina y yo paseo con mi familia.



Nombre: S. H.

**Mis vacaciones increíbles.** Aquí viajé para la torre “Ibel” y los papás me llevaron a ver a donde el bonito atardecer. Por la noche, después, me fui a tocar un gusano y por la noche todos los días la torre “Ibel” ilumina.



Nombre: L. C. G.

**Yo voy caminando en el mar.** Estaba parado en el mar, entonces yo iba a caminar en el mar. Me golpé con una roca y me caí y me fui nadando.



Nombre: N. U.

**Luciana en las montañas.** Había una vez una niña que estaba en las montañas y cuando cogió su maleta se fue a pasear.



Nombre: L. C.

**Mi viaje a San Andrés.** Cuando fuimos a San Andrés, fuimos al mar con mi papá y mi mamá y jugamos con las olas y lo que más me gusta es cuando me compran carritos.



Nombre: S.E.

### Vínculos, emociones y desencuentros

**Yo quiero contar de vida.** Yo quiero contar de vida que vivo con mi papá en una casa y con mi mamá en otra. Lo que más me gusta es jugar a las escondidas con mi papá y con mi mamá. A mí no me gustan las peleas de mis papás. A mí no me gusta cuando se va la luz.



Nombre: V. G.

**El gran regalo.** Era un día de 2010, cuando Luz Elena se enteró de su médico que estaba embarazada y dijo ¡oh, sorpresa! De una llamó a su esposo para contarle esa historia. Era impresionante para la familia que ya tenía tres hijos. Para la familia iba a sumar de dos. Pero en la próxima cita Luz Elena se dio cuenta de que uno de los hijos no estaba bien y tenía que cuidarse muy bien y tomarse los medicamentos. En la próxima cita se dio cuenta de que uno de los niños no estaba bien, había muerto y tenía que cuidar muy bien al bebé fuerte.

Un día de 2010 en Cali de diciembre, y diciembre 17, la abuela había llegado de Bogotá y la tía desde Sincelejo, todo para ver al gran campeón, Juan David, pero Juanda aún tenía una batalla para luchar. Juanda no lloró al nacer y los médicos tuvieron que llevarlo a la UCI pediátrica, y Juanda estuvo un mes en la incubadora. En la tarde de diciembre 24 Juanda llegó, el primer regalo de Navidad.



Nombre: J. D. O.

**Juan Esteban y sus amigos.** Juan Esteban es un niño obediente porque mis papás me quieren mucho. En este dibujo, estoy jugando con mis amigos y pasaron corriendo unos animalitos. En casa tengo tres pececitos porque los otros murieron y yo me sentí tranquilo.



Nombre: J. E. C.

**Penaltis.** Yo pateo gol, mi hermano patea y la tapé. Vuelvo a patear y le marqué gol. Mi hermano vuelve a patear y se la tapé y quedó campeón, Real Madrid contra Barcelona, Barcelona queda campeón. Mi hermano y yo tenemos que volver a jugar la UEFA Champions, nos falta jugar el Mundial y la Eurocopa.



Nombre: S. S.

## El pájaro. Pájaro. ¡Papá!, ¡mamá!, ¡hija!, ¡pájaro!



Nombre: M. J. A.

**La fiesta de Manuela.** Que yo estaba en el cumpleaños de Manuela y me dieron torta. Me hizo un peinado Manuela. Después nos fuimos y nos quedamos en la casa de Manuela y me dieron una corona. Después me dieron unos guantecitos marrones para que no me diera frío en la noche y bailé con Manuela y después me dio una velita para que rezáramos el padrenuestro y después nos fuimos a dormir.



Nombre: M. M. Z.

## Conclusiones

Este proyecto permitió un espacio para producir reflexiones por parte de niños en edad escolar, con relación a diferentes obras literarias que interpelaron la historia personal de cada participante. A partir de la experiencia de lectura y la construcción de los relatos autorreferenciales por parte de los autores, se evidenció que la lectura desde muy temprana edad, puede promover la creación de un espacio personal e íntimo, siempre y cuando la literatura sea concebida como una experiencia y no únicamente como una herramienta para producir conocimientos.

El espacio generado para la reflexión sobre las historias se constituyó en un espacio personal, como lo menciona Petit (2001). La lectura permite elaborar un espacio propio. Es “una habitación para uno mismo”, para decirlo como Virginia Woolf, “incluso en contextos donde no parece haber quedado ningún espacio personal” (p. 42). Pese a que la escuela es un lugar habitado la mayor parte del tiempo, la lectura tiene un uso principalmente académico. Al construir este espacio, se movilizaron cuestiones propias de la vida de cada participante, generando con ello un lugar para la singularidad y la reconquista de una historicidad como sujeto. Por ello, la producción del relato autorreferencial movilizó la producción de significados en cuanto a las formas de ser y habitar el mundo. A partir

de las historias elaboradas por cada niño, es posible reconocer que el yo no es una cuestión interna y oculta, también se desdobra en las interacciones con los otros, se construye a partir de las emociones y sentimientos vivenciadas en la relación con el otro.

Los relatos autorreferenciales evidenciaron que las producciones subjetivas con mayor carga de sentidos, se movilizaron y generaron a partir de la relación con el otro. Por tanto, es un equívoco asumir que el yo surge de manera aislada, ya que la emergencia como sujetos activos se produce por medio de la forma en que el otro interpela la experiencia personal.

Con los relatos autorreferenciales, se pretendió darle lugar al reconocimiento de sí y la agenciación del yo, presente en las experiencias y acciones, como lo propone Bruner (2002), a continuación:

*El relato de sí mismos (si puedo repetirlo) se produce de fuera hacia dentro, tanto como de dentro hacia fuera. Cuando las circunstancias nos dejan preparados para el cambio, nos dirigimos a otros que han pasado por uno, y nos volvemos accesibles a nuevas tendencias y nuevos modos de vernos a nosotros mismos en el mundo (p. 120).*

Los encuentros de lectura en voz animada, la reflexión sobre los relatos fílmicos y la elaboración del relato autorreferencial se constituyeron como una experiencia para la producción subjetiva, en tanto permitió vivir nuevamente las experiencias, posibilitando construir nuevas y diferentes formas de verse a sí mismo. Es posible que a partir de las vivencias personales que se relataron emerjan formas de construirse subjetivamente.

Como hallazgo relevante se encuentra que en los participantes de este proyecto se configuran experiencias iniciales en cuanto a la forma de relacionarse con el otro, percibirse a sí mismo, afrontar situaciones de pérdida e incluso la desintegración del núcleo familiar. Por lo tanto, resulta necesario continuar fortaleciendo la confianza, seguridad y autoestima, pues esto moviliza la producción de recursos personales para afrontar complejidades que se presentaran en experiencias de vida posteriores.

Por último, vale la pena mencionar que los usos de la narrativa y el relato son una pista de arranque, frente a experiencias que se pueden agenciar en entornos escolares, más allá de lo canónico y protocolario, pues permiten la generación de prácticas creativas que se conectan con la sensibilidad y dinamismo propios de la edad escolar. Es necesario dejar abierto un cuestionamiento, de cara a las formas actuales de formar a nuestros niños, ya sea en desde el rol de agentes educativos,

directivos, psicólogos, entre otros. ¿Cómo promover estrategias creativas que relacionen la experiencia de lectura con un acto del deseo? ¿Cómo orientar la experiencia de lectura a un encuentro consigo mismo? Es necesario repensar la función que tienen los libros en la escuela para lograr visionar la lectura como una actividad que va más allá de lo rudimentario.

## Medios masivos y colonialidad de las emociones amorosas en Colombia. *Las revoluciones que el neoliberalismo domesticó.*

*José Fernando Ossa Ramírez*<sup>7</sup>

*Vivimos en tiempos extraños en los que somos inducidos  
a actuar como si fuésemos libres.*

Slavoj Žizek.

A partir de los años sesenta, con el auge de las tecnologías los medios masivos colombianos se vincularon a redes globales. Dada la carencia de un satélite de telecomunicaciones propio, la cultura nacional quedó fuertemente ligada y sometida a procesos mundiales controlados por determinados países (Colombia renunció a su soberanía sobre su órbita geoestacionaria). Estados Unidos, por ejemplo, se pone a la vanguardia de dicha tecnología al poner en órbita su primer satélite, el Explorer I, en 1958. De esta manera, se introducen en nuestro país hondas transformaciones culturales hegemónicas por modelos de origen extranjero.

Los medios masivos, la radio, la prensa, las revistas y la televisión, tuvieron un papel decisivo en la difusión de estilos de vida urbana, en la conformación de las identidades, en la construcción de las representaciones de hombre y mujer y en la experiencia del sentimiento amoroso. En nuestro país, junto a una lenta industrialización, los años cincuenta y sesenta trajeron un vertiginoso proceso de crecimiento irregular de las ciudades colombianas, producto del acelerado

---

7. Universidad de San Buenaventura Cali, programa de Psicología. E-mail: fossa@usbcali.edu.co

desplazamiento de campesinos de diversas procedencias causado por la violencia partidista de los años cincuenta (Viveros, 2011).

Igualmente, en los años sesenta, las identidades y roles de género son rápidamente redefinidos por cambios internacionales, tales como el reconocimiento de derechos legales para la mujer, el voto femenino (implementado a partir de 1957), el uso de anticonceptivos, el acceso a una mayor educación, el cuestionamiento del autoritarismo paterno y de la omnipotencia masculina, la disminución de la injerencia de la Iglesia católica en la moralidad pública y privada (Viveros, 2011, p. 308), así como el cuestionamiento por parte de médicos y expertos “psi” de una serie de creencias, prácticas y prohibiciones con relación al ejercicio de las relaciones de pareja y la sexualidad.

Todos estos factores produjeron indudables cambios en la mentalidad y en los comportamientos de muchos colombianos, lo que propició, por ejemplo, una mayor valoración de las reivindicaciones individuales modernizadoras, basadas en la libertad del consumo de productos y nuevos estilos de vida comfortable, por encima de los rígidos valores grupales conservadores. Si bien, desde muchos años antes, en los sectores populares era fuerte el concubinato y la vinculación de las mujeres a los espacios públicos y al mercado laboral (generalmente en los sectores terciarios peor remunerados), hasta entrados los años sesenta en los sectores conservadores de las clases media y altas todavía se siguieron promocionando valores tradicionales, tales como el matrimonio católico, el papel del hombre, monógamo y proveedor exclusivo, la virginidad de la mujer y el confinamiento y la dedicación de estas al hogar y a la maternidad.

La pervivencia de valores conservadores, la exigencia del matrimonio católico y el carácter indisoluble de este y la idea de hacer pareja con el único objetivo de la reproducción, fueron lentamente socavados por la irrupción de los ideales románticos y el “amor pasión”, junto a las reivindicaciones del “placer sexual”, promocionados en los medios masivos. Las transformaciones en la sociedad colombiana fueron lentas pero inatajables. Sospechamos que fueron privilegiadamente los medios masivos internacionales, la industria del espectáculo, la publicidad, los nuevos valores comerciales y sus hábitos de consumo, los verdaderos promotores de los cambios que poco a poco fueron hegemonizándose a lo largo y ancho del mundo occidental.

Para ello, creemos que fue necesario el despliegue sutil y estratégico de una revolución neoliberal, lo que algunos han denominado una “revolución controlada”, a nombre, incluso, de valores contraculturales que se oponían al viejo orden capitalista. Dicha revolución, destinada principalmente a públicos juveniles, asunto que proponemos denominar de manera más adecuada como una

“colonialidad”, como parece ser la romantización de las emociones, un nuevo tipo de educación sentimental moderna de las parejas.

La idea de una revolución controlada de los cambios se puede demostrar no solo por las tímidas concesiones hechas a la participación real de la mujer y de los jóvenes en el poder político, por ejemplo, sin ninguna presencia importante en puestos decisivos y sin ninguna propuesta de transformaciones de fondo, en el plano de la escuela, el trabajo o la vida social. Más bien pareció acontecer una ampliación y refrendación de algunos derechos humanos básicos en el sistema legal colombiano (Viveros, 2011, p. 314). En esta revolución, las libertades y el derecho al disfrute fueron centrales; el neoliberalismo no se opuso a ellos.

Las transformaciones más visibles corrieron por el lado de los aires libertarios y hedonistas en la vida doméstica y la intimidad, transformaciones estas en las que intervinieron factores indisolublemente vinculados con las libertades demandadas por el nuevo mercado liberal, la industria del espectáculo y los medios masivos, los cuales produjeron una avasallante publicidad de productos de consumo, inicialmente centrados en el hogar, la belleza, los electrodomésticos (televisores, neveras, tocadiscos, etc.), los productos de belleza e higiene personal (shampoo, jabón desodorantes, etc.).

Posteriormente –en los años setenta–, se comienzan a promocionar productos mucho más sofisticados y costosos, que exaltan el cuerpo, el hedonismo, la belleza y la sensualidad (como el turismo, los automóviles, las prendas de vestir, etc.) y otra serie de bienes y servicios dirigidos a la expansión de la mente, el despliegue de deseos y de libertades en la vida íntima de la pareja, en general, enfocados hacia la realización individual, pero sobre todo, al éxito en las experiencias sentimentales y el despliegue de la vida íntima de la pareja y la familia.

Así pues, nuestra hipótesis es que en los años sesenta se expresan en Colombia formas de colonialidad, disfrazadas de expresiones liberalizantes de progresismo moderno, tales como la promoción por parte de Profamilia y del ICBF de políticas gubernamentales de planificación familiar impuestas globalmente a los gobiernos nacionales (en nuestro caso, Alberto Lleras Camargo y Carlos Lleras Restrepo, presidentes de los años sesenta y comienzos de los setenta), mediante el uso de anticonceptivos, con el objetivo de estimular el control natal y la “reproducción responsable”, a su vez, estimulan el ejercicio del placer sexual, liberando a la mujer de la reproducción.

Estas formas de “revolución controlada” y modernizadora, a su vez, buscan promocionar el control de la pobreza a través del control natal de las clases populares (en los años sesenta era bastante común encontrar todavía familias

de diez hijos), en una época en la cual se formula una relación inversamente proporcional entre desarrollo y tasa de natalidad, ignorando otros factores tales como las malas condiciones de vida de los campesinos desterrados a la ciudad, arrojados al desempleo o sometidos a oficios con muy bajas remuneraciones (Pedraza, 1999).

De igual manera, junto a la publicidad, la industria del espectáculo y los medios masivos, la medicina y los expertos (psicoanalistas, psicopedagogos, psicólogos y psiquiatras), como forma de legitimidad epistemológica de dicha “liberalización colonializada”, se ponen del lado de la promoción de valores modernos normalizadores, y además de ofrecer soluciones terapéuticas a los problemas del amor, el sexo, la pareja y la vida familiar, se convierten en promotores de una reeducación social de hombres y mujeres ideales, rehumanizados mediante el aprendizaje de prácticas afectuosas, modales románticos, desposeídos de violencia, ordinariez y machismo.

Estas nuevas prácticas afectuosas son interiorizadas por todo aquel que esté dispuesto a asumir el reto de un nuevo tipo de relaciones mucho más suaves, autocontroladas y elegantes que las de antaño, como preparación al establecimiento de parejas y familias conyugales fundadas en la ternura, el afecto y el cariño (Cadena, 2004), promotores de la estabilidad, el conservadurismo y la domesticidad, valores propicios para establecer un hogar idílico y amable como refugio en medio de un orden social y económico cada vez más despiadado.

Pero más allá de las políticas gubernamentales que promueven la planificación familiar, el buen trato al menor y a la mujer, así como el aseo, la salud y las relaciones afectuosas, más allá de las cruzadas reeducativas promovidas por los expertos, es importante investigar en torno a las características de los nuevos modelos de hombre y mujer promovidos por la música, bajo la sospecha de la existencia en ellos de una silenciosa y sutil colonialidad, en la cual no se educa sino que se persuade y seduce, mediante atractivos modelos emocionales, promoviendo la adquisición de determinado ideal o bien precioso. Con ellos se configura una “psicopolítica” como una nueva forma de gobierno que anuncia la llegada del neoliberalismo (Han, 2014).

Por todo lo dicho, es necesario cuestionar el sentimiento amoroso como una experiencia individual o natural, para ver en ella el resultado de un complejo proceso social, cultural, económico e histórico en el que se articulan dimensiones globales del capitalismo con experiencias locales. El amor a una mujer, rodeada de una serie de atributos físicos o psicológicos, como la belleza o la ternura, no es una evidencia objetiva, ni una universalidad histórica. Tanto el predominio de la

elección de una mujer, como objeto de amor, así como la imagen privilegiada de esta, supone una construcción cultural. Para otras culturas y otros tiempos, por ejemplo para los griegos de la época clásica, dicho lugar estaba ocupado por el efebo, y por otro lado, en culturas campesinas, la elección de una “compañera” reposaba sobre atributos tales como la laboriosidad y el acompañamiento, distintos a la “belleza”, el “amor”, o la “ternura” (Lipovetsky, 1999).

Según las prescripciones del proceso civilizatorio moderno, para que un sujeto devenga en “actor social” debe hacer un “trabajo emocional” de interiorización de un aparato de autocontención (Elías, 1939-1968; Elías, 1997); es decir, una transformación particular tanto de sus marcos cognitivos, como de sus fuerzas o energías emocionales. Todo esto obliga a pensar en la existencia en la modernidad de un soterrado y permanente proceso de “control de las emociones” oculto tras el eufemismo de la “socialización” o “proceso civilizador”.

La categoría “colonialidad” aparece aquí como un enfoque para el estudio de los efectos locales en la población latinoamericana de dicha producción global de modelos de sentimentalidad. Como producto de una posible continuidad del proceso civilizatorio de autocontrol, mediante una “colonialidad emocional” de carácter global, el romanticismo expuesto en los medios masivos supone una sofisticación y ritualización de reglas, saberes y conductas de cortejo entre los géneros, lo mismo que promueve la autocontención de la agresividad.

Nada garantiza que las relaciones entre los sexos hayan dejado de ser menos complejas y conflictivas que en épocas pasadas, pues allí donde se relajan los convencionalismos y los sujetos dejan de estar amarrados a rituales, los sujetos se ven obligados a ser mucho más creativos y a tener una inmensa capacidad de negociar de manera consciente sus formas de convivir (Elías, 1997). Los cambios y variantes del género romántico (visible en canciones y telenovelas) ilustran esos complejos y, para muchos, angustiosos cambios en las costumbres, las relaciones, las éticas y las moralidades.

*La renuncia cada vez más extendida al uso de la violencia física, revela la complejidad del cambio civilizatorio en nuestros días. Esto hace olvidar con demasiada frecuencia que la tendencia del desarrollo de las sociedades más complejas, más rigurosamente organizadas y en mayor medida pacificadas de nuestros días, exige de cada persona un mayor grado de diferenciado auto-control que nunca antes (Elías, 1997, p. 443).*

Según la presente propuesta, se trata de reconocer de qué manera el consumo estético audiovisual, en este caso el consumo de relatos cantados, se relaciona

con la transformación, producción y reproducción de estructuras del sentir y del experimentar (Mignolo, 1995, pp. 9-32), que a su vez –y esto es una hipótesis– forman parte activa de un proceso mayor de colonialidad de la experiencia y del ser (Fanon, 1973; Maldonado-Torres, 2003-2004), configuradora de una psicopolítica neoliberal (Han, 2014).

Esto conduce a estudiar la presencia en la modernidad, de formas plurales de construcción masiva de subjetividades mucho más poderosas y efectivas que las anteriores y se reconoce el poder de la música para expresar, y sobre todo para producir sentimientos (Frith, 1987; Frith, 1996). Se trata, pues, de indagar en la manera como las canciones globalizadas, como expresión de dicha colonialidad romántica, suscitan maneras particulares y novedosas de emocionarse en hombres y mujeres locales.

Desde una mirada antropológica, es necesario indagar en las emociones amorosas y situarlas en prácticas concretas, en las cuales se crean y recrean intersubjetivamente y de modos particulares, asuntos en apariencia universales y se construyen singulares vínculos sociales e identificaciones con gentes cercanas y lejanas. El abordaje antropológico nos permite un acercamiento práctico, cara a cara, confrontando las historias locales con los fenómenos globales, asunto propiciado por el trabajo de campo.

El pensamiento de la modernidad/colonialidad (Castro-Gómez, 1998) posibilita reconocer la acción de los sujetos, pues sabe que los sujetos y los grupos, en sus prácticas, situadas en tiempos y contextos locales, introducen diferencias y particularismos (Chakrabarty, 2008). Lo anterior puede aportar otro tipo de saberes con relación a una decolonialidad, que abren puertas para crear opciones pertinentes de resistencia. Se hace necesario, entonces, cuestionar las lecturas universalistas que obturan el reconocimiento de las diversidades, sus diferencias y desigualdades (Castro, 2010, pp. 221-222).

Así pues, es necesario reconocer en su singularidad, cómo han obrado a nivel local, a nivel “molecular”, las tecnologías del gobierno del capitalismo, cómo se enraízan en las prácticas cotidianas, pues el capitalismo no es un estructura abstracta y autónoma que obra por fuera de las prácticas reales (Castro, 2010). En contra de la omnipotencia de las grandes estructuras sociales que, por ejemplo, plantean el proceso moderno como un fenómeno exclusivamente europeo, en los últimos años comienzan a valorarse las vivencias y experiencias singulares de los actores como creadores de perspectivas locales y de interpretaciones singulares. Se reconoce que las culturas periféricas a los centros coloniales son influidas

por estos, dicho determinismo no logra ser total, pues está abierto a los lugares y los usos diferenciados.

Por esta razón, este proyecto de investigación, en una dimensión etnográfica, se propone indagar en la densidad de nuestros contextos interculturales latinoamericanos, en algunos escenarios y actores locales regionales, a partir de sus geoculturas prácticas y sus geoconocimientos (Mignolo, 2008), en los cuales las emocionalidades y las identidades de género entran en tensión, consonancia o disonancia, con las identidades, sensibilidades y prácticas promocionadas transnacionalmente, lo que obliga a pensar en la existencia de modernidades y globalizaciones alternativas a los modelos globales hegemonizados por el denominado multiculturalismo de mercado (Zizek, 1998).

La crítica postcolonial (Chakrabarty, 2008), también propone la existencia de dicha dimensión activa en las prácticas populares locales, que muestran que los sectores populares o subalternos no son efecto exclusivo de un único y omnipotente poder hegemonizador, cultural, económico o político venido de fuera del país (difusionismo creador de públicos). En los últimos años comienza a surgir una bibliografía en torno a los usos, reapropiaciones y recepciones de los medios masivos (Martín-Barbero, 1987), que ejemplifican que en los procesos populares locales también hay saberes residuales subalternos, agenciamientos, diálogos y resistencias con aquello que viene de la hegemonía (Williams, 1977).

La propuesta de esta investigación busca entonces, indagar los vínculos entre procesos globales (gubernamentalidad) y procesos locales (colonialidad), en sus continuidades y discontinuidades, en sus sinergias y en sus conflictos. Por un lado, el proceso “romantizador” de las identidades así como de las interacciones subjetivas hombre-mujer, podría representar en los años sesenta y setenta una “colonialidad emocional”, inscrita en las formas de lo que Walter Mignolo denominó “colonialidad del ser” (Mignolo, 2003), situación simultánea a una colonialidad del poder y del saber (Maldonado-Torres, 2003-2004). Dicha “colonialidad de las emociones” forma parte de un inacabado “proceso civilizador” que buscaba, y sigue buscando, la urbanización y la suavización de los comportamientos y de las experiencias relacionales cotidianas intersubjetivas de los habitantes de ciudad (Elías, 1997), mediante una sutil imposición de determinados discursos y prácticas considerados como “elevados” o “superiores”.

El asunto de la relación de los medios masivos con la construcción de emociones cuenta con una serie de importantes trabajos, predominantemente relacionados con el consumo de telenovelas (Martín-Barbero y Muñoz, 1992; Abu-Lughod, 2006). Pero en los últimos años, algunas investigaciones comienzan a apoyar la

idea según la cual también las narrativas musicales de carácter masivo promueven la construcción de emociones, subjetividades e identificaciones de generación y género (Maffesoli, 1988; Frith, 1987; Frith, 1996; Fernández Poncela, 2000; De La Peza, 2001), pues los discursos de las canciones, junto a las imágenes de los artistas, interpelan a la gente a expresar una atractiva posición, imagen o punto de vista en primera persona, que origina identificaciones en el comportamiento, el *look* y los estilos de vida de los públicos (Lazzarato, 2006) o de las denominadas “tribus urbanas” (Maffesoli, 1988).

Por otra parte, el abordaje antropológico permite una interrogación de los conceptos y una aproximación a las prácticas de producción y consumo capitalista a partir de las propias comunidades, sus mediaciones o reappropriaciones, buscando con ello densificar la pregunta por la modernidad y la globalización, para entender las emociones con base en la propia experiencia cultural de quienes padecen y gozan dichos procesos globalizadores o modernizadores (Castro-Gómez, 1998); es decir, estudiando la manera como las propias comunidades, al ser interceptadas por lo global, reappropriatean y resignifican tendencias hegemónicas mundializadas, transmitidas por los medios masivos de comunicación.

Los estudios culturales latinoamericanos (Martín-Barbero, 1987) y sobre todo las propuestas decoloniales (Castro-Gómez, 1998), plantean que ni la industria cultural promovida por los medios masivos, ni los saberes expertos occidentales logran disolver las identidades regionales; ni las infraestructuras culturales de los pueblos colonizados o sometidos a su influencia, las cuales perviven como “naturaleza segunda” (Jameson, 1991), como culturas residuales y emergentes (Williams, 1977), como tácticas (Certeau, 1980), como resemantización, mediación o reappropriación (Martín-Barbero y Muñoz, 1992) o bien, explicada como “derivaciones” producidas por la cimarronería negra, la ladinería mestiza, la malicia indígena y la viveza criolla (Grosso, 2005).

# Evaluación formativa en competencias socioemocionales en un grado de educación preescolar

*Luisa Fernanda García<sup>8</sup> y Luisa María Ayala<sup>9</sup>*

## Introducción

El mundo contemporáneo sugiere el cambio inmediato como la principal característica del movimiento, la forma y la dirección de la vida humana. La época contemporánea viene a romper lo concreto, lo estructural y lo determinista, no sin antes connotar una nueva perspectiva de la condición humana y ante ello su construcción como sujeto. La subjetividad y la vida humana, ante este movimiento globalizante, formulan nuevas demandas de ser y hacer que responden congruentemente al “nuevo mundo”. Las grandes instituciones humanas legitiman estas demandas por medio de diferentes vertientes, como los nuevos proyectos educativos, los modelos modernos de enseñanza y aprendizaje, la virtualización de la educación y nuestros objetivos para la educación de hoy.

En el auge actual de la educación, las competencias vienen siendo la respuesta más cercana para la correspondencia y correlación a las nuevas formas de ser y hacer del mundo humano actual. “Mirar hacia el futuro para establecer los cambios que permitan generar sistemas y modelos educativos congruentes con una

- 
8. Estudiante de X semestre de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali, con énfasis socio-cultural en el campo educativo para la diversidad. E-mail: luisafdagarcia95@hotmail.com
  9. Estudiante de X semestre de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali, con énfasis socio-cultural en el campo educativo con una perspectiva clínica. E-mail: luisana.ayala.g716@hotmail.com

sociedad compleja donde lo único estable es el cambio. Es una responsabilidad compartida de los individuos y las sociedades” (Miklos, 2009, p. 8).

El término de competencias nace gracias a una necesidad insatisfecha de la evaluación para el desempeño laboral (Cejudo, 2017). Las competencias se crean a raíz de la falta de estándares evaluativos que pudieran ampliar el espectro de aquello que se debe cumplir y que se espera. Las competencias, que nacen como una necesidad evaluativa, tratan de alejarse de un tipo de valoración enfocada y centrada en el saber del conocimiento e ignoran toda dimensión conjunta e integral del ser. “Más allá del saber o del saber hacer, se exige querer hacer, saber ser y saber estar, considerando aspectos axiológicos implícitos en la forma de percibir y vivir con los otros en un contexto social” (Talavera, Garrido, Mudarra y Uriberri, 2007, p. 10). Básicamente, las competencias buscan comprender y proponer el desarrollo y formación de otros dominios, trascendiendo así el saber y unificarlo a las actitudes y destrezas que se necesitan para la ejecución de una vida humana holística (Talavera y Garrido, 2010). Queda, entonces, preguntarse ¿cómo establecer las competencias socioemocionales para el desarrollo y la formación de seres humanos desde una perspectiva integral? Pues, bien, la educación, entendida a partir de las competencias, pretende establecer nuevas conexiones con otras dimensiones que afectan la vida humana, en la modificación y adquisición de habilidades, conocimientos, acciones y valores. Por lo anterior, se ha centrado la mirada en las competencias socioemocionales desde una vertiente antropológica dualista como lo es la psicomotricidad, donde

*(...) el individuo en su totalidad, sique-soma, pretende desarrollar al máximo las capacidades individuales valiéndose de la experimentación y la ejercitación consciente del propio cuerpo, para conseguir un mayor conocimiento de sus posibilidades en relación conmigo mismo y en con el medio en que se desenvuelven.*  
(Cameselle y Ideaspropias, 2004, p. 13)

A diferencia de lo anterior, el presente trabajo intenta plantear la sexualidad como un proceso dualista *sique-soma*, que permite no solamente mayor conocimiento y posibilidad de desarrollo en áreas introspectivas, en la relación consigo mismo, en la retrospectiva y en la relación con el entorno, sino también en lo sexual, entendiendo la sexualidad como un elemento que permite el andamiaje psíquico del sujeto (Castañeda, 2016), aspecto que resulta de gran valor si se comprende que las competencias socioemocionales propician y conquistan dominios como autoconocimiento emocional, empatía, automotivación y regulación emocional.

Las competencias socioemocionales, en virtud de ser actualmente unas de las más apetecidas para la eficacia y el mejoramiento de los procesos educativos, cuentan con abundantes investigaciones que anteriormente no se encontraban en el sistema educativo, ya que carecían de la importancia de las emociones como factores que enriquecen e irrigan proceso como el aprendizaje y la enseñanza.

*Desde la escuela o institución escolar no se fomenta la reflexión y la empatía. El maestro no se ocupa de formar o educar las competencias socioemocionales y no hay claridad frente a las estrategias que se deben utilizar para tal. Se recurre al correctivo o castigo frente a conductas inapropiadas, pero no se hace uso del diálogo razonado. (Uribe, 2015, p. 3)*

La literatura sugiere una gran variedad de taxonomías frente a las competencias socioemocionales, como la clasificación de Talavera, Garrido, Mudarra y Uriberri (2007), donde estas son comprendidas bajo los aspectos de autocontrol emocional, empatía, regulación emocional, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos. O la clasificación dada por Salovey y Sluyter (1997), citados en el texto las competencias emocionales por Alzina y Escoda (2007), quienes citan a Goleman (1995), que las cataloga en autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales.

Con respecto al emergente interés por la comprensión, desarrollo y formación de competencias, Colombia ha concedido establecer dentro de su sistema educativo esta nueva manera de comprometer la educación. El MEN y sus diversos establecimientos y funcionalidades, han optado por repensar la educación de acuerdo con los parámetros y cualidades de un sistema educativo por competencias: saber ser, saber saber y saber hacer. Este campo, aunque apetecido, es nuevo y requiere componentes reflexivos, investigativos y prácticos que den apertura a sistemas educativos integrales, eficaces y eficientes. Los esfuerzos que se han trazado hasta el año 2014 bajo el seguimiento del MEN (Castro, 2014), han demostrado que los mayores acercamientos al desarrollo de las competencias se reducen en cartillas y guías. De esta forma, la crítica sostienen que existe una

*(...) serie de instructivos con fines correctivos, más no formativos, por lo que muy probablemente sean unas herramientas ineficaces de instrucción. Es, entonces, muy importante la realización de investigaciones que apunten a identificar los factores asociados al desarrollo de las CC, así como la creación de programas de estimulación que puedan llevarse a cabo de manera masiva en diferentes instituciones educativas. (Castro, 2014, p. 3)*

Lo anterior ayuda a entender la complejidad de las competencias como sistemas integrados a los procesos educativos y el auge globalizante que promueven otras formas de saber, ser y hacer. Las competencias socioemocionales representan un desafío para países como Colombia, que dan rigor a los nuevos parámetros que fomentan establecer sistemas educativos acordes con las nuevas demandas.

Por esta razón, Castañeda (2016) propone ver la sexualidad en la escuela como algo más que el cuidado del cuerpo, que lo genital. Es una sexualidad vista como una construcción propia del sujeto que permite afinar y desarrollar algunas construcciones con relación a las competencias socioemocionales y le da un lugar al cuerpo, concepto que enmarca la psicomotricidad para poder entender cómo se configura y de qué manera se ordenan algunos elementos psíquicos propios de la sexualidad: autoconocimiento emocional, empatía, automotivación y regulación emocional, partiendo así de la construcción progresiva y constante de la consciencia. Nos basamos en la idea de que la sexualidad puede ser enseñada y por ende es educable. Por esta razón, la escuela debe cumplir un papel fundamental que le permita al niño organizarse psíquicamente en relación con su cuerpo y así mismo con sus otros compañeros que lo rodean. La pedagogía debe adelantar prácticas que trabajen el desarrollo a partir de la singularidad de cada niño.

## Objetivos

### *General*

Favorecer algunos componentes de las competencias socioemocionales en niños que se encuentran en educación preescolar, de la Escuela María Perlaza, sede de la Normal Superior.

### *Específicos*

Diseñar una cartilla teórico-práctica y evaluativa-formativa en competencias socioemocionales, principalmente en cuatro domicilios: autoconocimiento emocional, empatía, motivación y regulación de emociones.

Hacer una reflexión sobre la importancia de métodos evaluativos formativos en el desarrollo de las competencias socioemocionales.

## Metodología

El proyecto estará centrado en evaluar y desarrollar algunos de los dominios encontrados por Goleman (1995), citado en el trabajo de Alzina y Escoda (2007), sobre las competencias socioemocionales.

Para llevar a cabo este proyecto, se construyó un taller de sexualidad, el cual surgió a partir de las observaciones y de los acercamientos que se tuvieron con los niños de transición y con la maestra. En él se detectó una problemática acerca de cómo los niños entendían la sexualidad. Cada una de las actividades del taller de sexualidad se basó en la lectura *Lo sexual y su función humanizante: la escuela como función del tercero*, de Castañeda (2016), y partir de leer y discutir el texto con la maestra, se plantearon ideas en conjunto de cómo se debía de trabajar la sexualidad no vista desde lo genital, sino más desde la relación con el cuerpo y el reconocimiento de sí mismo, con una mirada que propiciara el desarrollo de la sexualidad por medio no solo del cuerpo, sino también de elementos psíquicos para que el aprendizaje fuera más significativo en grupos pequeños de cinco a seis niños y que les permitiera desarrollar su propia singularidad.

A partir de allí se realizaron siete actividades en el trascurso de siete semanas con los 33 niños del grado transición de la escuela María Perlaza, quienes se dividieron en grupos de cinco o seis, lo cual nos permitió un mejor manejo y lograr llamar su atención.

Las actividades fueron: conciencia del cuerpo; expresión de las emociones; siguiendo tus sentidos; silueta human; danza comunitaria; *performance* expresión del cuerpo y figura humana en plastilina. Todas ellas permitieron desarrollar actividades donde los niños pudieron explorar su cuerpo de una manera diferente, logrando expresarse con su cuerpo mismo, moverlo de manera diferente, sentirlo, lo que les permite enriquecer un proceso psicomotriz y un mayor conocimiento acerca de su cuerpo.

Cada una de estas actividades les permitió a los niños de transición enriquecer su andamiaje psíquico, para así tener más recursos a la hora de comprenderse a sí mismos, comprender al otro y comprender su entorno, abriendo las posibilidades de entendimiento.

Las actividades escogidas para llevar a cabo el proyecto cumplen con el objetivo de enlazar lo que se plantea acerca de que la sexualidad y las competencias socioemocionales crean el hilo conductor del lugar, la representación y la configuración del cuerpo. Estas actividades surgieron a partir de las observaciones y la problemática encontrada en la escuela.

## Desarrollo del proyecto Creación de la cartilla

Basados en lo anterior, el presente trabajo intenta, de manera integral, crear una cartilla que propicie puntos imperantes para el desarrollo y evaluación de algunos dominios en las competencias socioemocionales, esperando establecer

de esa manera un nuevo orden de lo esperado y deseado en los estudiantes, que en el futuro incursionarán en el mundo laboral,

Con base en lo establecido anteriormente, se hará una descripción de los componentes que integran la cartilla para las competencias socioemocionales (CSE):

1. Un taller que permitirá integrar conceptos teóricos y prácticas para el desarrollo de CSE. Este taller, llamado EduArte para la sexualidad, cuenta con una variedad de actividades que no solo posibilitan el desarrollo de habilidades psicomotrices, sino que también permiten el esfuerzo y son un punto de partida para el desarrollo de otras habilidades que, tal vez, no se presenten en todos los niños. Un ejemplo de ello es ir desarrollando el pensamiento abstracto en niños de cuatro a cinco años.
2. Una evaluación formativa por medio de una rúbrica analítica, que pretende, en primer lugar, atribuir o determinar en qué estado se encuentra el niño, y en segundo lugar, ejercer un propósito formativo a través de algunas conductas, habilidades y acciones que el niño puede emplear en su ejercicio diario para ir desarrollando mayor autoconocimiento, empatía, automotivación y regulación emocional. Esta evaluación formativa se aplicará tanto de manera presencial como virtualmente, como un proceso que enriquece las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en áreas de la educación.
3. Una reflexión que tendrá como punto de partida la utilización de un método evaluativo que propicie la formación no basándose meramente en una cuestión determinista, como es el caso de la evaluación tradicional. Esta reflexión está nutrida por las precepciones de algunas de las docentes que usaran esta herramienta de evaluación.

## **Taller EduArte para la sexualidad**

En este taller se llevaron a cabo siete actividades diferentes en el transcurso de siete semanas, las cuales permitieron encontrar aspectos psicológicos como, por ejemplo, el pensamiento simbólico y el pensamiento concreto, los cuales fueron consignados en un informe que presenta el significado de cada actividad y cómo cada participante plasmó su subjetividad, así como los elementos que traían de su experiencia y lo representaban. De igual manera, cómo surgía la automotivación, cómo generaban empatía con sus compañeros, cuándo tenían que tomarse de las manos o jugar a convertirse en un personaje. Es de resaltar cómo los olores les recordaban alguna experiencia vivida y cómo algunos elementos les permitían conocer no solo su cuerpo biológico, sino también su cuerpo psicológico, sus emociones y sus gustos. Se pudo observar asimismo, cómo cada niño tenía una inteligencia corporal, el saber mover su cuerpo adecuadamente para darle forma a

una letra, una figura; cómo mover su cuerpo al escuchar la música. Y, por último, pero no menos importante, la creatividad como un elemento diferenciador de cada niño. El color que le ponía, los zapatos, la ropa, lo que los niños se imaginaban, las historia que narraban al terminar su figura, era lo que permitía dar cuenta de su propia singularidad, de su subjetividad construida con lo que han escuchado de sus maestras o de sus padre de familia.

## Rúbrica evaluativa para las competencias socioemocionales

La rúbrica analítica responde también al nombre “matriz analítica instrumental”. En general, se encuentra que este modelo describe diferentes tipos de desempeños académicos que se clasifican por niveles, en el caso actual se pretende hacer un abanico de dominios en el área de las competencias socioemocionales.

La rúbrica analítica se perfila como una opción a las demandas de una evaluación detallada y enfocada: “Hace posible crear un perfil de las fortalezas y debilidades específicas de cada estudiante con el fin de establecer un curso de acción para mejorar estas últimas” (Hernández y López, 2008, pp. 3-4). Otros autores proponen que este tipo de rúbricas son adecuadas para la construcción de una evaluación amplia y compleja (Martínez-Rojas, 2008).

El presente trabajo intenta comprender los grandes retos de una evaluación formativa. Por lo anterior, se ha indicado que la rúbrica es una de las opciones que hasta ahora se acerca, verídicamente, a propiciar un proceso de formación y desarrollo.

La rúbrica analítica empleada fue de creación propia y la clasificación es por dominio. tomando las indicaciones de Goleman (1995), citado por Alzina y Escoda (2007), se realizó de forma cualitativa bajo la escala: En ocasiones, Frecuente y Permanentemente.

Los dominios y sus descripciones fueron las siguientes (Tabla 1):

**Tabla 1**  
Dominios para la evaluación de las CSE

Autoconocimiento emocional	Conocimiento de uno mismo, es la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, hacer conciencia de este, comprender su estado de ánimo y el de su compañero...
----------------------------	--

Empatía	Capacidad para ponerse en el lugar del otro y saber lo que siente o, incluso, lo que puede estar pensando, anticipando sus reacciones emocionales y permitiéndole ser coherente a la hora de responder a ellas. Es una de las habilidades más importantes para relacionarse socialmente con los otros
Automotivación	Ejercicio por el cual el estudiante actúa, moviliza y desarrolla cualidades y valores que le permiten interactuar de diferente manera ante una situación o emoción. De esta forma busca satisfacer sus necesidades, gustos y emociones movilizadas por un esfuerzo interior.
Regulación de las emociones	Le permite al estudiante, no solo ordenar sus emociones, sino también modular, controlar y orientar sus emociones dado un contexto o una situación, desarrollando habilidades de autocontrol y agenciamiento,

Una de las características que este trabajo nos permitió explorar fue la integración de las TIC al área educativa. Las TIC vienen a ser también una de las grandes demandas actuales del mundo contemporáneo: las tecnologías para el desarrollo de estrategias y la optimización de procesos. “La incorporación (...) en la educación es un llamado que hace la sociedad y surge de la necesidad cada vez mayor del uso de la información” (Castro, Guzmán y Casado, 2007, p. 2).

En el texto de Castro, Guzmán y Casado (2007), encontramos una rica diversidad conceptual en la caracterización de algunos de los atributos hacia las TIC en espacios educativos. Llama la atención que en una de sus definiciones, citando a Castells y otros, (1986); Gilbert y otros, (1992); y Cebrián Herreros, (1992) (citados por Cabero 1996), las caracterizan de manera amplia, y allí nos interesa resaltar la interactividad, la instantaneidad, la innovación, la digitalización de la imagen y sonido y la automatización e interconexión.

### Rúbrica evaluativa Competencias socioemocionales

A continuación se encuentra una matriz valorativa, que es un instrumento útil para la evaluación de competencias socioemocionales. Tiene como objetivo el mejoramiento de la calidad y el aprendizaje en el proceso educativo. La rúbrica está organizada en una escala de manera ascendente (En ocasiones, frecuente, permanente), esta escala no representa una evaluación basada en valores numéricos, sino que al contrario propicia una evaluación descriptiva de las cualidades y habilidades del estudiante.

Esta rúbrica, por su estructura, permite una evaluación formativa y continua, ya que puede establecer una lectura actual del desarrollo de las competencias socioemocionales, basándose en cuatro dimensiones; autoconocimiento emocional, empatía, automotivación y regulación emocional, y también permite reconocer aquellos aspectos en los que se puede avanzar y así adquirir mayor competitividad.

La presente evaluación puede ser ejecutada o realizada por cualquier adulto responsable que permanezca en constante observación y cercanía al estudiante, sin embargo se espera que los maestros y maestras sean quienes puedan realizar esta valoración. También se puede ejecutar con profesionales como; Trabajadores y trabajadoras sociales, fonocardiólogos o fonocardiólogas, psicólogos o psicólogas... etc.

Al final se recomienda realizar un informe descriptivo de las valoraciones obtenidas por medio de la rúbrica. Este informe tendrá una estructura base (descrita al final de esta evaluación), que puede ser complementado por otras observaciones encontradas por el evaluador.

INICIAR

De acuerdo con lo expresado, este trabajo se propone realizar un proyecto, que junto a las TIC, permita llevar a cabo un proceso de evaluación por rúbrica interactivo e innovador, que por medio de la digitalización de la rúbrica<sup>10</sup> promueva un proceso instantáneo y automatizado, buscando reducir el tiempo y facilitando la elaboración de informes por rúbrica. Un ejemplo de ello<sup>11</sup> es el siguiente:

### Rúbrica evaluativa Competencias socioemocionales



#### Autoconocimiento emocional

Conocimiento de uno mismo, es la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, hacer conciencia del mismo. Comprender su estado de ánimo y el de su compañero...

	En ocasiones	Frecuentemente	Permanente
<b>Percepción emocional o reconocimiento de las emociones</b>	El estudiante <b>reconoce</b> algunas de sus emociones que surgen como por ejemplo la ira, la tristeza, felicidad...	El estudiante puede <b>entender</b> las emociones a partir de una situación; amor, alegría, enojo...	El estudiante <b>reconoce</b> las emocionales, y las de sus compañeros, llegando a describirlas y entenderlas.
<b>Expresión emocional</b> hace referencia a la forma en que manifiestan sus emociones	El estudiante <b>expresa</b> algunas emociones básicas enojo, tristeza, miedo, felicidad	El estudiante <b>comunica</b> sus emociones	El estudiante comunica sus emociones, de todo tipo, de tal forma que sus compañeros, profesores, padres y directivos puedan comprender su estado emocional.
<b>Conciencia emocional.</b> El estudiante conoce sus estados de ánimo e identifica el momento en el que le está sucediendo.	El estudiante en ocasiones reconoce cómo se siente emocionalmente, identifica algunos estados de ánimo, felicidad, enojo, tristeza.	El estudiante identifica el momento en que le está sucediendo alguno de sus estados de ánimo	El estudiante puede identificar sus propias emociones, puede nombrar algunas de las emociones que le están pasando a su compañero.

ANTERIOR

SIGUIENTE

## Reflexión

Al final se hará una reflexión en la que se resalta la importancia de métodos evaluativos formativos en el desarrollo de las competencias socioemocionales.

## Resultados

Aunque el presente trabajo, que surge como respuesta a una problemática encontrada en el sitio de práctica profesional, se encuentra en proceso de construcción, nos atrevemos a presentar un par de resultados en el marco de la realización y finalidad del taller EduArte para la sexualidad.

10. La virtualización de la rúbrica fue realizada y creada por Adolfo Palacios Medina, tecnólogo en sistemas con énfasis en desarrollo web y estudiante de IX semestre de la Universidad Autónoma de Occidente.

11. Estas son algunas de las imágenes que se podrán encontrar en la digitalización de la rúbrica evaluativa.

Como se explicó anteriormente, cada actividad del taller tenía una estructura o fase progresiva: posición del cuerpo, representación del cuerpo y configuración del cuerpo. Es decir, cada actividad tenía un sentido trasversal que propiciaba, afianzaba y desarrollaba nuevos mecanismos psíquicos que se arraigaban y nacían de la experiencia corporal e imaginativa del niño. A continuación, se plasmará una idea general de cómo las actividades desarrolladas fueron pensadas para destacar y comprometer el progreso del niño. Así, en una de las actividades realizadas, se observó:

*En los resultados observados en la segunda actividad del taller de EduArte para la sexualidad, que se aplicó en el grado de transición, como segunda actividad continua del componente “el lugar del cuerpo”, se encontraron elementos que permiten comprender y, por lo tanto, desarrollar algunas de las habilidades de las competencias socioemocionales tales como la automotivación de las emociones. Por ser una actividad grupal, los estudiantes deben direccionar sus emociones, intereses y conducta para realizar una acción común. Este ejercicio les permite elaborar una clase de contrato entre sus intereses y los intereses de sus compañeros, de tal manera que tengan que proponer habilidades de comprensión de un otro, como el dominico que encierra la empatía.*

*Esta actividad también tuvo como resultado la manifestación de las representaciones ya elaboradas por los estudiantes, permitiendo así explorar sus significados y emociones que de ella surgen y ponerlas en movimiento y exploración por medio de psicodrama. Otro elemento importante de rescatar, para darle un sentido más profundo a esta actividad y permitir una mayor comprensión, es entender que no toda representación da cuenta de un sentido profundo para el niño. Para ello, las representaciones se pueden clasificar en dos:*

*–Representaciones simultáneas: dan cuenta de aquellas actuaciones que no están permeadas por la experiencia vivida del niño. En este caso, se puede encontrar el niño que actúa de un superhéroe, de un personaje de caricatura o programa favorito. En este ejercicio se pueden resaltar habilidades importantes como la memoria (pues ellos deben recordar cómo es el personaje que representan), la atención, el movimiento corpóreo, etc.*

*–Representaciones alternas. Como la palabra lo indica, se refiere a una representación compuesta de dos elementos que ocurren sucesivamente. El primer elemento se ve direccionado al desarrollo cognitivo del niño o la niña. En este caso, tiene indicaciones de un representación simultánea: memoria, atención y movimiento corpóreo. Sin embargo, estas actuaciones están dotadas de un sentido experiencial. Este es el segundo elemento. El segundo elemento tiene una*

*dirección psicológica, puesto que el niño o la niña traen a escenas situaciones significantes en su vida, por ejemplo, la falta de trabajo de su padre, las dinámicas familiares, confrontaciones y conflictos dentro del hogar etc.*

También se cree que estas actividades no son las únicas posibles para emplear este taller, pero creemos firmemente que el proceso de consciencia, representación y configuración debe ser un hilo conductor sujeto al desarrollo y fomento de algunos de los dominios, hilo que recoge las competencias socioemocionales y permite el desarrollo y enriquecimiento de la dimensión sexual. De esta forma, se representa un orden tanto para la estructura del taller como para el niño o niña, tratando de enlazar promover un andamiaje.

Se encontró que cada una de estas actividades no solo afianzaban habilidades y características de los niños, sino que también se empleaban o utilizaban como punto de partida para la estimulación de otros procesos, tanto cognitivos como afectivos, de los niños. Un ejemplo de ello es la primera actividad realizada: “Conciencia del cuerpo”, entendiendo la escala de desarrollo de los niños entre los cuatro y cinco años, que de manera no general, sino oscilante y particular, propenden por la caracterización de un pensamiento concreto u operaciones concretas, donde el niño tiene una relación casi directa con el objeto, adherido a lo real. El pensamiento concreto es entendido como operación de primer orden, pues le permite al niño eso mismo: el orden. Así cuando se les pedían a los niños que imaginarán *valor en una alfombra mágica*, unos acomodaban su cuerpo para expresar un vuelo, otro simplemente se niegan a la idea de hacer la actividad narrando la imposibilidad de volar, pues es claro que los seres humanos no pueden volar. De esta manera, esta actividad brinda la posibilidad de que el niño se esfuerce por fomentar y desarrollar otro tipo de pensamiento, como es el pensamiento abstracto.

En forma de cierre y de conclusión, este trabajo intenta una exploración y un ejercicio teórico-práctico que brinde las posibilidades de acercamiento y desarrollo de habilidades y dominios socioemocionales, en un entorno que requiere un continuo acompañamiento, a la dimensión sexual en niños de temprana edad. Por ello, la evaluación y una reflexión sobre la forma de evaluar las CSE nos permiten comprender y acercarnos a este fenómeno de la educación contemporánea, e ir hilando la compleja tarea de realizar procesos conjuntos e integrales que permitan vislumbrar, formar, afianzar y desarrollar las competencias de ser, hacer y saber.



# Divorcio de los padres y crianza del adolescente ¿un futuro divergente?

*Laura Andrea Herrán Pedraza<sup>12</sup> y María Elena Díaz Rico<sup>13</sup>*

## Introducción

Según las investigaciones desarrolladas con el fin de ampliar y profundizar acerca de los principales factores directamente implicados en el origen, desarrollo y fortalecimiento del proyecto de vida y metas que presenta un adolescente en su transición a la vida adulta, se encuentra, indiscutiblemente, el contexto familiar. Los padres juegan un papel importante al ser los primeros responsables de brindar la oportunidad de educación de sus hijos, pero también, y de igual importancia, son los principales participantes en el desarrollo de sus aspiraciones. En general, los padres depositan en la educación la esperanza de un mejor porvenir y un progreso tanto para sus hijos como para la sociedad, pero no todos pueden, o les es conveniente, acceder a ella, menos cuando se trata de la educación superior, debido a sus altos costos. En ocasiones, los padres no presentaban ninguna formación académica. De igual manera, otros padres consideran la educación como una instancia más de contención y enseñanza que de desarrollo de un proyecto necesario. En relación con lo anterior, otros autores plantean que la falta de formación académica en los adolescentes repercutirá en su desarrollo y más aún, en sus decisiones personales y ocupacionales (Espitia y Montes, 2009; Bolis y Cobbe, 2007).

---

12. Estudiante de la Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: laurandrea97@hotmail.com

13. Docente de la Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: mediaz@usbcali.edu.co

Con respecto a las aspiraciones, estas son producto de las experiencias tempranas en la infancia, los estilos de crianza y los niveles de conexión familiar, que evidencian la influencia, pertinencia y necesidad de su intervención en el proyecto de vida y planteamiento de objetivos en sus hijos, incluso desde que son pequeños (Koumoundourou, Tsaousis y Kounenou, 2011; Sadolikar, 2016). Entonces, las decisiones que los adolescentes comienzan a tomar son directamente afectadas positiva o negativamente por el clima familiar y los vínculos afectivos con sus padres. Como afirman Palomino *et al.* (2017), la funcionalidad familiar, en este caso, cómo se relaciona la familia y actúa frente a distintas situaciones, la comunicación, afectividad y las expresiones de afecto forman parte de la dinámica familiar que influye en los hijos al momento de proyectar metas. Al ser los padres las figuras más significativas, su ajuste psicosocial, satisfacción vital, autoestima y relaciones sociales, puntos claves al momento de tomar decisiones, dependerán necesariamente de dichas condiciones familiares (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008).

Cuanto más altas sean las expectativas de los padres acerca del futuro de sus hijos, más se motivarán los adolescentes para tener aspiraciones de carrera (Sawitri, Creed y Zimmer, 2014). Es decir, los proyectos de los hijos pueden ser resignificados por el discurso familiar, siempre que presenten sus opiniones sin ser irrespetuosos o excesivamente dominantes ante sus elecciones (Cortés y Conchado, 2012). El papel de los padres es orientar a un futuro conveniente. Sus opiniones influyen tanto en la decisión de optar por una educación superior como en la escogencia de carrera (Santana, García y Jiménez, 2012). Por ejemplo, los adolescentes valoran lo que sus padres piensan de ellos y de sus decisiones, hasta el punto de que confían en lo que hacen porque dichas figuras significativas los apoyan y creen en ellos (Keller y Whiston, 2008). Sin embargo, en la actualidad se presenta un fenómeno de angustia de parte de los padres ante la indecisión o desinformación de sus hijos, cuestionándose a sí mismos si deben o no opinar e involucrarse en las elecciones de ellos, puesto que temen que los adolescentes resulten agobiados y tomen decisiones equivocadas ante la visión de los padres (Fernández, García y Rodríguez, 2016).

Sobre la base de la importancia e influencia del ambiente familiar (Keller y Whiston, 2008), se encontró, a su vez, que el divorcio de los padres es un determinante cultural para los logros educativos y la decisión de carrera en los adolescentes (Martínez, 2008). El divorcio influye emocional y psicológicamente en los jóvenes (Zeratsion, Bjertness, Dalsklev, Havaret, Halvorsen, Lien y Clausen, 2014). Cuanto más avanzada sea la edad del momento del divorcio y se presente conflicto entre los padres separados, hay un mayor riesgo de bajo rendimiento

educativo y por tanto bajas o indecisas aspiraciones de estudio (Escapa, 2017; Klose y Klose, 2010; Orgilés, Johnson, Huedo-Medina y Espada, 2012).

Autores como Palomino *et al.*, (2017) y Lamela y Figueiredo (2016), definen la estructura familiar como la forma en que está organizada la familia a partir del vínculo entre los padres, sean separados, casados, convivientes o separados. Proponen que es de gran importancia que esta se mantenga en cuanto a la presencia e involucramiento de ambos padres en la vida de los hijos, denominada también coparentalidad (Lamela y Figueiredo, 2016).

Escapa (2017) compara el efecto de la estructura familiar y el nivel de conflictividad entre los padres separados o divorciados en el rendimiento educativo de los hijos, encuentra que el rendimiento académico de los adolescentes no se ve tan afectado por el divorcio o la estructura familiar como tal, sino por el conflicto pre o posdivorcio entre los padres y los cambios estructurales que ocurren en la familia.

Del mismo modo, el seguimiento y acompañamiento parental, incluso después del divorcio, la supervisión, seguimiento educativo y apoyo, no únicamente económico y cuidado de los vínculos, puede llegar a mitigar el impacto del divorcio y posibilita que alberguen expectativas de futuro (Zeratsion *et al.*, 2014; Klose y Klose, 2010). Así, la atmósfera positiva y cálida en el hogar con acompañamiento de la esfera escolar, influye de manera efectiva en las aspiraciones educativas de los jóvenes (Madorasuva, Tavel, Van Dijk, Abel y Reijneveld, 2010).

Otro factor influyente en el modo de vida son las creencias de los adolescentes, en este caso, religiosas, que los padres las transmiten a sus hijos y estos las adoptan según la calidad de relación entre ellos (Martí, Samper y Pérez, 1995). Los adolescentes toman en cuenta su religión y su confianza en esta al momento de tomar decisiones, así como pueden cambiar hábitos y costumbres alineándose a los principios que brinda la Iglesia, la relación con Dios y las nuevas redes sociales dentro de esta, que aportan al valor que los adolescentes dan a sus creencias (Vargas-Valle y Martínez, 2015).

Para Salgado (2014), las creencias funcionan como factores protectores en la vida de las personas, en la salud, relaciones familiares, de pareja, académicas, laborales y sociales, lo que influye en la concepción de sí mismo y de lo que los rodea, dando así un mayor sentido de propósito, una posibilidad de nuevas formas de afrontamiento al sufrimiento y a los problemas y una esperanza a qué aferrarse. No obstante, es así cuando no hay fanatismos o imposiciones. A su vez, Calderón y Ortiz (2015) afirman que la religión, como obligación desde

los padres, aumenta la abstención de los adolescentes a participar o adoptar las creencias, y sería el ejemplo la transmisión más importante y no el sometimiento.

Factores del entorno también influyen, como el contexto socioeconómico. Las desigualdades económicas afectan psicológica y emocionalmente a los adolescentes, tanto sus niveles de autoestima como la satisfacción por la vida y la resignación a un futuro desventajoso; es decir, en su proyecto de vida (Palomino et al., 2017). La pobreza sería un determinante y un factor negativo para el desarrollo personal de los niños y adolescentes. A mayor pobreza menores aspiraciones (Tarazona, 2006; Maceri, 2015). La pobreza también alude a la desatención psicológica y social, al malestar y a las inseguridades que son transmitidas de los padres a los hijos, desencadenando comportamientos antisociales y aislamiento que influyen en sus relaciones y resultados educativos (Fort, Molina y Montero, 2016; Silvana, Silvana y Mejail, 2012). Las probabilidades para crear ambientes que estimulen las aspiraciones en los adolescentes, serán mayores para los que pertenecen a familias y padres de sectores altos o medios, que tengan a su vez una educación previa y sobresaliente, ya que los adolescentes toman sus decisiones futuras teniendo en cuenta los factores económicos, encontrando así, desigualdades y desventajas frente a oportunidades de estudio, trabajo (León y Sugimaru, 2013) y de vida (Madorasuva et al., 2010).

Los hallazgos de las investigaciones consultadas pertenecen a Europa en su mayoría y Norteamérica, centradas principalmente en el discurso de los padres o adolescentes por separado, pero muy poco en la exploración de dicha relación en conjunto. Además, son escasas las investigaciones en Latinoamérica, especialmente en Colombia, aun cuando en este país se presenten los más altos índices de inestabilidad familiar y económica. En Colombia se han enfocado mayormente en el porqué de la deserción estudiantil y la influencia de las expectativas de los padres en las decisiones de sus hijos, pero muy poco en cómo influye la dinámica familiar en las expectativas de los adolescentes y qué se puede hacer para, más que evitar que deserten, sean motivados a construir un futuro mejor.

Según el periódico *El País* (2015), Colombia es uno de los países donde la estructura familiar tiene mayor inestabilidad de pareja, los hijos se asoman más a la pobreza y hay menor acceso a la educación. De igual manera, cifras de la Superintendencia de Notariado y Registro muestran que por cada tres matrimonios civiles, hay un divorcio en Colombia (Dinero, 2017), disminuyendo así los matrimonios en un 3,3 % desde el 2014. Muchos se divorcian a los tres años de haber convivido juntos y con un hijo pequeño (*El Tiempo*, 2016) y aproximadamente el 62 % de niños en Colombia viven con ambos padres. Sin embargo, presenta la tasa más alta de madres solteras en el mundo con un 84 %. En adición a esto,

la separación trae consigo cambios en cuanto a ingresos y estabilidad económica, lo que puede resultar en poca alimentación y recursos para el desarrollo del niño, enfermedades y menor acceso a la educación para los menores, además de la escasa atención y protección a los hijos, lo que afecta su desarrollo psicosocial. Se sugiere que los padres actualmente desisten de asumir sus responsabilidades familiares (*El País*, 2015).

Entendiendo las cifras anteriores, es importante conocer y profundizar qué ocurre particularmente en Colombia, explorando lo que resulta de los cambios en la estructura familiar de acuerdo con las separaciones o divorcios de los padres en la construcción de un proyecto de vida en los adolescentes, dentro de la cultura y contexto colombiano. El objetivo principal de esta investigación fue identificar cómo se relacionan los cambios que ocurren en las prácticas de crianza, resultantes del divorcio o separación de los padres, con las aspiraciones y proyecto de vida de tres adolescentes con edades entre 16 y 18 años de Cali, Colombia. Teniendo en cuenta como factor pertinente el pertenecer a una iglesia cristiana y adoptar sus prácticas. Se espera dar una voz a los adolescentes, como también a los padres, lo que permitirá dar a conocer la relación entre ambos discursos.

## Objetivos

- Identificar las costumbres, normas, creencias, valores, comportamientos y calidad de vínculos en los padres e hijos, antes y después del divorcio.
- Conocer el desempeño de cada sujeto en el proceso de socialización secundaria: cumplimiento de tareas, notas, habilidades sociales y prácticas religiosas.
- Explorar las metas y planes que se plantean los adolescentes de forma académica, profesional, laboral, familiar y personalmente, a corto y largo plazo.

## Marco de referencias conceptuales

Algunos de los conceptos más relevantes para este proyecto son prácticas de crianza, socialización y proyecto de vida. Con respecto a la crianza, a lo largo del tiempo se ha considerado un elemento fundamental para la transmisión de valores culturales de una generación a otra, en la que el niño es permeado por las normas y creencias de su comunidad, para que como adulto continúe dicha línea (Tenorio, 2000). Jorge y González (2017), exponen:

*En general, los estilos de crianza se definen como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la*

*importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar. (p. 41)*

Adicionalmente, Levine (1980) plantea que la crianza, también denominada parentalidad, independientemente de la cultura pretende alcanzar tres metas universales. La primera garantizar la supervivencia y salud del niño. En la segunda, se espera desarrollar comportamientos que le permitan llegar a autosostenerse económicamente cuando sea adulto. Y, finalmente, el desarrollo de las capacidades de comportamiento del niño para maximizar otros valores culturales, como la moralidad, el prestigio, la riqueza, la piedad religiosa, el logro intelectual y la satisfacción personal, entre otros, establecidos en las normas, creencias e ideologías de la cultura. Finalmente, Parada (citado por Jorge y González, 2017), manifiesta que entre las principales funciones educativas de la familia se encuentran, además de satisfacer las necesidades básicas como salud y vivienda, la protección, el afecto y la seguridad como necesidades que se deben cubrir. Así como “transmitir a las nuevas generaciones: [...] costumbres, valores, sentimientos, normas de comportamiento y de relación con los demás, creencias y expectativas para el futuro” (p. 49).

Nudler y Romniuk (2005), exponen que la crianza no se puede reducir únicamente a prácticas o comportamientos, pues también implica una relación, un vínculo, una cooperación, una asistencia y una ayuda, entre otras formas de participación. Por esto, se entiende que los estilos y las prácticas de crianza desempeñan un papel protagónico en la conformación del niño como sujeto.

Berger y Luckmann (citados por Ossa, 2009), proponen que desde la niñez se comienza a interiorizar la realidad social del sujeto a través de las interacciones sociales con su entorno, creando así el punto de partida de la identidad. La identidad es atribuida y asumida. Atribuida por su contexto social y asumida por el individuo. Es aquí cuando se presenta la socialización primaria: aprendizajes cognitivos y emocionales, con los padres o figuras parentales, seguidos de la socialización secundaria, la cual se forma a partir de la primera y se comienza a formar parte de un mundo de papeles y a participar de instituciones. Por tanto, desde la conformación de la identidad y, una vez más, de su crianza e identificación con sus primeras figuras significativas, en este caso, las figuras parentales, se redondeará el “quién soy”, lo que eventualmente regirá el “quién quiero ser”.

En nuestra sociedad contemporánea ocurren transformaciones sociales cada vez más rápidas y repentinas, que eventualmente moldean los estilos de crianza familiares y por tanto, la conformación de la identidad y subjetividad del adolescente. Berger y Luckman (citados por Ossa, 2009), afirman que gracias

a la diversidad de opciones que brinda la sociedad urbana actual, la identificación es propensa a ser dispersa, reduciendo así la posibilidad de “adherencia” a una concepción estable y única de la realidad. A su vez, estos cambios han ido transformando en el tiempo los tipos de crianza, la estructura familiar y en este caso, retomando a Nudler y Romniuk (2005), han ido transformando las configuraciones y dinámicas familiares. En sus investigaciones, dichas autoras proponen que gracias a los cambios y procesos socioeconómicos de los últimos tiempos, se han presentado transformaciones en la parentalidad a partir de las subjetividades masculinas y femeninas.

Ossa (2009), menciona que el proyecto de vida es “desarrollar un sueño o meta ya existente” (p. 167), desplegando un ideal planeado o impuesto por otros a través de unos pasos. “Es crear una idea que se elabora con el tiempo, pues es a largo plazo... es el sueño que se tiene de lo que uno quiere hacer o desempeñarse en el futuro” (p. 168). Es decir, es un proceso que va construyéndose a partir de una idea, que sin duda, está impregnada por otros, pero también por la individualidad de cada sujeto, con la que se busca “negociar” entre lo esperado y exigido y lo que se quiere hacer. De igual manera, puede definirse como “cosas que se busca que sucedan” (p. 166) ajustándose a las expectativas y modelos exigidos por lo que el joven considere su autoridad y las instituciones, es decir, el proyecto de vida como un “deber ser”, en el que el objetivo principal es cumplir con lo que “otro quiere de mí”.

Por otro lado, las definiciones menos mencionadas pero más resaltadas, refieren el proyecto de vida como “planear organizadamente para no vivir sin rumbo” (p. 166). Se planean objetivos individualmente, lo cual permite “cierto orden en la vida y no hacer las cosas sin propósito alguno, sin rumbo fijo” (p. 169).

También se expone que aunque se planee y se tengan hipótesis sobre lo que será, lo imprevisto es algo inevitable que se debe aprovechar y utilizar, ajustando nuestras alternativas, nuevos caminos que necesariamente estarán atravesados por nuevos deseos que tampoco estaban planeados y que podrían dirigir también a la plenitud. Por tanto, en este último punto, “la existencia supone reconocer que dichos objetivos o proyectos no son naturales, ni universales, ni esenciales, ni trascendentales y por tanto pueden ser prescindibles” (Ossa, 2009, p. 170).

Para Patiño (2008) y Ossa (2009), las transformaciones en la sociedad han producido cambios en las representaciones de futuro de los jóvenes, como menciona Patiño (2012), así como en las relaciones y el comportamiento, “caracterizadas por la inmediatez, la vivencia presente y hedonista y la sensación permanente de incertidumbre en el mundo” (p. 58). Ossa (2009), propone que la “diversidad de

ciudadanos produce prácticas distintas a las que los proyectos oficiales quieren imponer” (p. 163). Por esto, definir de una forma única y universal qué es un proyecto de vida y qué es la crianza, resulta complejo, pues como él afirma, nos tendríamos que fundamentar con base en una naturaleza humana universal.

## Método

### *Participantes*

Tres adolescentes: dos de décimo grado, hombre y mujer, ambos de 16 años de edad, y un hombre bachiller de 18 años, que pertenecían a un hogar monoparental, en este caso con la madre, y que asistían a una iglesia cristiana en Cali, Colombia.

### *Tipo de estudio e instrumentos*

El presente estudio fue de corte cualitativo y se privilegiaron los discursos, testimonios, opiniones y construcciones de los sujetos evaluados. Desde el principio se les explicó la confidencialidad de la información, las técnicas por utilizar y el tiempo requerido mediante un consentimiento informado, que fue firmado por los padres de los menores de edad y los mismos adolescentes. Se amplió las construcciones propias de los adolescentes con los de sus figuras más cercanas, por lo que se escogió la modalidad de estudio de caso.

Dentro de las técnicas utilizadas en el estudio de caso según Simons (1996), se encuentran las entrevistas, la observación, el análisis documental, los documentos personales y las notas. El estudio de caso permitió abarcar el caso y contexto de cada adolescente de manera profunda –hasta donde permitió el estudio– en un tiempo de seis meses, en el que se utilizaron técnicas como:

- Un grupo focal. Este se conformó a partir de la película *Boyhood: momentos de una vida*. Posteriormente, se preguntó a los miembros su opinión respecto de las problemáticas presentadas en la película, tales como el divorcio de padres, nuevas parejas de los padres, tiempo de compartir en familia, dinámica familiar, relaciones interpersonales de los hijos, planes de futuro, etc., y con qué fragmentos del filme lograron identificarse y por qué.
- Diarios personales. A partir del segundo encuentro se entregaron tres cuadernos a cada uno de los adolescentes, para que expresaran lo que pensaban y vivían a diario, por medio de dibujos o escritos. Podían registrar recuerdos o hechos significativos que marcaron su vida, relacionados con su familia,

amigos, colegio, juegos, lugares, etc., así como los sueños y planes que se fueran planteando.

- Dibujos y escritura. Debían crear un árbol que representara su vida, para luego relatar lo que habían plasmado. Asimismo, se hizo una línea de tiempo en la que pudieran ubicar las metas y planes de futuro en un tiempo de corto y largo plazo. Posteriormente, cada adolescente explicaba lo que había escrito y se hacían preguntas que buscaban ampliar y confrontar los proyectos establecidos, tales como “¿con qué obstáculos se podrían encontrar y cómo lo resolverían?”, “¿qué debería aprender desde ya para lograrlo?”, “¿qué se debe cambiar desde ya para lograrlo?”, “¿cuál es su real pasión y qué harían así no les pagaran por hacerlo?”, “¿cómo contribuirían a la sociedad con lo que desean hacer?”, “¿qué los motiva a desear eso?”, etc. En las dos actividades anteriores se trataban temas como familia, sueños, fortalezas y debilidades, talentos, relaciones interpersonales, emociones y espiritualidad. Finalmente, se privilegiaron construcciones propias de los adolescentes como canciones, dibujos y escritos hechos por su propia cuenta.
- Completamiento de frases. “Instrumento abierto inductor de información”, el cual ayuda a profundizar los pensamientos, comportamientos y otros aspectos de la configuración subjetiva de la persona (González-Rey, 2016). Se utilizaron frases para completar, alusivas a la percepción de sí mismo, relación con los padres, amigos y externos, comportamientos, planes hacia el futuro, entre otros temas. Frases como, “creo que lo que quiero para mi vida es...”, “me pone triste...”, “me gustaría cambiar en mí...”, “cuando me miran, yo...”, “mis padres quieren que yo...”, “antes de hacer algo importante, yo...”, “al primero que le hablo cuando estoy mal es...”.
- Se dio especial importancia, atención y escucha a las conversaciones, anécdotas, opiniones y debates que se dieron en medio de espacios por fuera de las sesiones programadas, tales como compartir con amigos y actividades de preferencia para ellos, como ver películas, salir a comer, cumpleaños y los grupos de jóvenes en la iglesia.
- Observaciones. Se hicieron las observaciones en las visitas a las casas de los adolescentes, en el grupo de iglesia y en los espacios por fuera del cronograma establecido en la investigación, como salidas a comer, cumpleaños, etc.
- Entrevistas semiestructuradas. Con los adolescentes se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con el fin de profundizar la información obtenida a partir de las actividades realizadas. Con los padres, profesores y compañeros se hizo una entrevista semiestructurada con cada uno, centrada en indagar desde sus perspectivas, los antecedentes de la separación, rasgos significativos

del adolescente en una edad temprana, dinámica familiar después de la separación, consideraciones del desarrollo emocional y espiritual del adolescente, rendimiento académico, forma de relacionarse con los demás, fortalezas, debilidades y en dónde verían ubicados a los sujetos evaluados en un futuro.

Se otorgó gran importancia a la participación, como investigadoras, en espacios como reuniones en una de las casas de los sujetos, para cocinar y conversar de temáticas importantes para ellos, ir a comer a restaurantes, salir a compartir con amigos de ellos, el grupo juvenil de la iglesia, eventos que hacía la iglesia y espacios al aire libre que ellos escogieran. En dichos espacios se logró compartir, conocer los gustos y ambientes de preferencia para cada uno de ellos, así como fortalecer un espacio de confianza y comodidad para ellos. Retomando a Berger y Luckman (citados por Patiño, 2012), “la información en un estudio no se recoge sino que se construye en el intersticio relacional” (p. 60).

### **Categorías de análisis**

- *Prácticas de crianza*: manejo de las normas, valores, creencias como familia, comportamientos, hábitos, calidad del vínculo entre padres e hijos y tiempos de compartir en familia y manejo de emociones, que sucedieron antes y después del divorcio.
- *Proceso de socialización secundaria*, en el que se privilegió conocer el desempeño académico y social del adolescente: sus notas, dedicación a sus labores, áreas de mejor y peor desempeño, manejo del tiempo, así como el área de socialización de cada individuo, sus relaciones interpersonales, manejo de la autoridad, actividades de socialización que frecuenta (salir, jugar, bailar, etc.) y prácticas a partir de la iglesia y sus creencias religiosas.
- *Proyecto de vida*: metas y planes a corto y largo plazo en el área familiar, académica, profesional, laboral y personal.

### **Resultados**

Cada adolescente atravesó una historia familiar particular acerca de cómo se dio el proceso de separación de sus padres. Sin embargo, los tres concuerdan en haberla vivido antes de los ocho años de edad. Cada uno tuvo particularidades en cuanto al vínculo que establecieron entre padre e hijo y madre e hijo. Sin embargo, en los tres casos se interpreta que el momento cuando más se vio afectada la calidad de dicho vínculo, fue en la preadolescencia de los evaluados, alrededor de los 11 y 12 años, en los que relataban que se presentó con mayor intensidad el sentimiento de abandono por causa de sus padres. Esto llevó a los

hijos a culpar constantemente a los padres, en algunos casos más al padre, por haberse ausentado o a ambos padres por igual.

El rasgo más resaltado fue el abandono emocional más que el económico, pues afirmaban que como hijos, observar a una madre soltera sostener el hogar, ya fuera económica o emocionalmente y observar otras familias en las que estaban presentes padre y madre por igual, fue de gran impacto. Mencionaban que tras dichos cambios estructurales en la familia, ya no había mucho tiempo para compartir juntos, como solía ser en su cotidianidad, anhelando constantemente figuras paternas y maternas ideales, comparando los faltantes encontrados en sus propias familias. Los hallazgos confirman las modificaciones o cambios estructurales mencionados por Escapa (2017), los cuales se evidencian en esta investigación en la constante búsqueda de los padres, especialmente de la madre, quien se quedó en el hogar, por reestabilizar las nuevas condiciones de vida en el hogar, luego del divorcio. También ocurría que, gracias a que los padres se encontraban atravesando su propia carga emocional debido a la reciente ruptura conyugal, se dejaba de lado el sostén del estado emocional de los hijos.

Lo anterior concuerda con los planteamientos de Lamela y Figueiredo (2016); Zeratsion *et al.*, (2014) y Klose y Klose (2010), en los que exponen la importancia de no únicamente la presencia, sino también del involucramiento, acompañamiento y seguimiento de ambos padres en la vida de los hijos, incluso después del divorcio. Esta atención, según los sujetos de esta investigación, no depende solo del cumplimiento económico de las necesidades básicas de los hijos, sino también de la relación y calidad del vínculo que implican el apoyo, la comunicación, los espacios de expresión y confianza e invertir tiempo de compartir en familia, entre otros espacios de participación.

Cada joven tuvo afectaciones a diferentes niveles que se expresaron en distintos momentos de crisis a lo largo de su vida, respecto a sus emociones, creencias, relaciones interpersonales, vínculos familiares y académicos, entre otras. Por esto, no se podría decir que la vida continúa de manera natural y corriente después de la separación parental. No obstante, cabe resaltar que en el tiempo presente, todos los participantes lograron tener claro hacia dónde quieren ir, principalmente a largo plazo. En el área académica, específicamente en cuanto a la educación superior que desean, investigaron, leyeron de qué se trataba lo que ellos se estaban planteando como formación profesional y hacia dónde podrían dirigirse en su área laboral, lo cual ha sido, finalmente, coherente y acorde con lo que ellos decían ser y podían verse reflejadas sus competencias destacadas.

Lo anterior no se esperaba si se mirara desde la historia de vida de cada uno y los impactos emocionales que tuvieron que atravesar. Entendiendo la importancia de las experiencias de la infancia y las prácticas de crianza en el planteamiento de aspiraciones (Koumoundourou, Tsaousis y Kounenou, 2011; Sadolihar, 2016), se esperaba que en la etapa de la adolescencia, cuando se comienzan a delinear las metas futuras, estos jóvenes hubieran sido el resultado de sus vivencias (Estévez *et al.*, 2008), en las que si hubo un momento de la edad temprana en la que se presentó una ruptura o gran impacto emocional, se vería afectado su equilibrio psicológico y por tanto la estabilidad de sus decisiones y reconocimiento de sus habilidades (Estévez *et al.*, 2008).

Sin embargo, estos tres adolescentes han podido descubrir para qué son buenos y cómo, dónde y en qué, les gustaría poner a prueba y enriquecer sus talentos. Esto también se debe a que la educación ha sido considerada por sus padres como un área de gran importancia, en la que no solo motivan a sus hijos a obtener resultados excelentes, sino que estos acudientes, además, albergan altas expectativas acerca del futuro de sus hijos, sea profesional o laboralmente (Sawtri, Creed y Zimmer, 2014).

Las entrevistas con profesores, amigos y familiares permitieron destacar en los tres sujetos el rasgo de la inteligencia, que aunque en ocasiones no fuera coherente con los resultados de las notas académicas del colegio, todos han sido reconocidos socialmente por sus altas competencias intelectuales e interpersonales, que ellos pudieron descubrir en sí mismos.

Uno de los factores que resaltó en gran manera en la investigación y que gracias a él los adolescentes han otorgado la estabilidad de sus aspiraciones, así como un mayor equilibrio de su área emocional, fueron sus creencias, específicamente su relación con Dios, las redes de apoyo de la iglesia y las prácticas que se llevan dentro de esta. En general, dicha creencia se convirtió en su marco de referencia para la toma de decisiones respecto a su futuro, e incluso su presente, en cualquier área de su vida, no únicamente la profesional. Lo anterior se relaciona con la investigación de Vargas-Valle y Martínez (2015) y Salgado (2014), quienes presentaban la importancia de la religión en la toma de decisiones de los jóvenes, así el factor de protección, sostén frente al sufrimiento y dador de sentido y propósito de vida, cuando este es por elección propia. Según los resultados, los jóvenes han calificado la relación con Dios como un recurso que los anclaba y ayudaba a plantearse un modo de vida distinto al que traían antes de encontrarse con dicha convicción, dirigido al deseo de transformar su futuro sin tener que estar determinados y delineados por la situación de quiebre resultado de la separación de sus padres, y encaminarse a ello.

Para Palomino *et al.* (2017), Tarazona (2006) y Maceri (2015), una de las razones de peso en la construcción del proyecto de vida está amarrada a condiciones económicas favorecidas. Sin embargo, en los sujetos evaluados, aunque no se encuentran en condiciones desfavorecidas, como tampoco de clase muy alta, este no es el elemento central que guía dicha elección, pues presentan una creencia gracias a sus prácticas cristianas, consistente en que los talentos que tienen los podrán desarrollar y esto abrirá camino para el logro de sus metas. Entonces, lo que prima para ellos es sacar a flote dichas capacidades que –afirman– Dios les dio y su principal objetivo es cumplir en su vida con el propósito que dicho referente espiritual quiere para ellos, dejando al factor económico como influyente secundario en el delineamiento de sus aspiraciones.

Esta investigación no sostiene que los cambios a raíz del divorcio influyen de manera positiva o negativa en la vida de los hijos y su proyecto de vida, pero en estos tres casos sí han impactado en los adolescentes, quienes los han traducido en diversas crisis. Sin embargo, luego de que sus creencias y dicho referente espiritual formaran parte de su vida como recurso personal, hoy en día están ubicados de una manera distinta a la que solían estar como resultado de la dinámica familiar. Se pensaría que, según sus discursos, la búsqueda y la relación con Dios es para ellos un determinante en su actuar, pues a pesar de los objetivos y sueños que tengan, exponen el anhelo de encaminarse hacia lo que su fe y creencia religiosa los dirija.

## Conclusiones

Al ser un estudio de caso de una población pequeña de tres personas, no se podría considerar científicamente que las creencias aseguran estabilidad en la condición de vida o el proyecto de vida de un adolescente que sufrió los cambios a raíz del divorcio de los padres, pero se logra evaluar de manera amplia el impacto e influencia de un referente espiritual en tres sujetos de distintas historias, que les garantiza algo a qué aferrarse, les refuerza la esperanza y les llenan los vacíos y situaciones marcadas por su historia. Asimismo, se entiende la pertinencia de la participación y acompañamiento continuo de ambos padres en la vida de su hijo, así los padres no convivan juntos, pues se entiende que esto aporta a la estabilidad emocional, educativa y social del adolescente.

El método llevado a cabo para intervenir con los adolescentes, proporcionó un acercamiento cada vez más amplio, detallado y auténtico, que requirió de gran cantidad de tiempo y de adaptación a espacios y modos de conversación de su preferencia. Ello sacó a flote un discurso que evidenció gran parte de la subjeti-

vidad de los jóvenes y se redujo la tendencia a responder por cumplir, sin mayor profundidad. De igual manera, el tiempo de investigación prolongado permitió el seguimiento de tres sujetos que no siempre se comportan igual desde el primer momento de acercamiento. Es decir, fluctúan y atraviesan transformaciones que resultan de situaciones de la cotidianidad que los movilizan, abriendo la oportunidad de observar cómo se elaboran dichas situaciones y cómo responden a ello en el tiempo.

## Recomendaciones

Se sugiere explorar los mismos rasgos y áreas de la vida de adolescentes ubicados en la misma edad que los aquí evaluados, que no tengan un referente espiritual, con el fin de considerar otro tipo de recursos que den sostén a momentos de crisis a lo largo de la vida, tales como el deporte, la música, etc.

## DIVERSIDAD, TECNOLOGÍA Y DESARROLLO HUMANO

“Tenía sueños en mi cabeza, desde muy niña quería ser médico”, o la experiencia de educación primaria de cuatro mujeres negras de Cali.  
*Un estudio biográfico-narrativo*<sup>14</sup>

Carmen Eliza Valencia Rentería<sup>15</sup>

### Una mirada sobre los procesos de discriminación que experimentan las comunidades negras de Colombia<sup>16</sup>

La exclusión social, según Subirats (2005) puede definirse como

*(...) un fenómeno que atañe a sectores amplios de población (...) implica el riesgo de una sociedad dual o fragmentada; viene dada por la negación o la inobservancia de los derechos sociales e incide en el deterioro de los derechos políticos y económicos de los ciudadanos y ciudadanas. (p. 32)*

Percepción que, según Susinos y Parrilla (2008), además de ser un fenómeno construido a lo largo del tiempo, tiene la especial característica de ser narrado por sujetos que a través del relato de sus experiencias pueden hablar de sus vivencias en relación con la exclusión social y el impacto de esta en sus vidas, dado que, como un conjunto de múltiples barreras sociales, termina por limitar las condiciones y posibilidades en las que tiene lugar la formación identitaria de los sujetos, al excluirlos o segregarlos del desarrollo de las dinámicas de la sociedad.

14. Trabajo para optar por el título de maestría en Investigación e Innovación en Contextos Educativos, de la Universidad de Cantabria, elaborado con la supervisión de la profesora de la Facultad de Educación Teresa Susinos Rada (teresa.susinos@unican.es)

15. E-mail: c.elyza92@hotmail.com

16. Ver Tabla 1.en el anexo,

Por ende y como plantea Subirats (2005), resulta de suma importancia estudiar y acotar el concepto de exclusión social, debido a que "se hace cada vez más patente la urgencia de la situación de precariedad, pobreza, pérdida de lazos familiares y sociales" (Subirats, 2006, p. 30) que se vive en países como Colombia, donde aún no ha sido posible acortar por completo las brechas sociales que existen entre la población (Sanz, Watenberg y Acosta, 2016), especialmente en la población negra del país, que representa, según el último censo del año 2005, el 10,4 % del total de la población.

Es un conjunto poblacional que enfrenta condiciones de extrema pobreza y exclusión, reconociéndose hacia ellos una situación histórica de desigualdad respecto al conjunto general de la población (Rodríguez y Mallo, 2012). Condiciones que se hacen más agudas en departamentos como el Chocó, que registra la mayor población negra del país y para el año 2005 enfrentaba un índice de necesidades básicas insatisfechas del 53,7 %, más de diez puntos por encima del resto de la población. Un lugar donde, según datos del censo nacional del año 2005, en algunas provincias rurales el 50 % de la población era analfabeta, mientras que el departamento registraba un índice de 24,2 % de analfabetismo entre el total de sus pobladores. El segundo mayor índice de analfabetismo del país.

Esto cuando, según Hernández (2010), aspectos educativos como el analfabetismo o el número de años escolares cursados, están directamente vinculados con los niveles de pobreza y los procesos de exclusión social que pueden experimentar los sujetos (López de la Nieta, 2008; Solano, 2008). Contrario a lo que pueda creerse, "las grandes brechas étnico-raciales en la educación no se producen únicamente porque la población afrodescendiente tenga orígenes sociales más empobrecidos, como usualmente suele ser explicado" (Espinosa, 2016, p. 20), sino que se conjuga alrededor de ellos un sinnúmero de desventajas acumuladas: pobreza, exclusión y falta de estudios secundarios o superiores. "Formas renovadas de exclusión y dominación constituidas en regímenes de colonialismos internos" que contradicen el mito de una integración real (Bello y Rangel, 2002, p. 41), como generalmente se habla en el país.

Por otro lado y respecto al lugar actual de la mujer negra dentro de la dinámica educativa colombiana, es importante proponer que pese a que durante las últimas décadas las mujeres negras en Colombia han alcanzado un importante protagonismo social, el cual les ha permitido participar y contribuir en la formulación de nuevas políticas públicas, la situación de la mayoría de las mujeres negras en el país continúa siendo crítica. La mujer negra, dentro como fuera de su territorio, sigue expuesta a "formas de subordinación, discriminación y exclusión" (Albán, 2012, p. 180), confluyendo alrededor de ellas exclusión social por sexo y etnia,

una realidad que construye un orden jerárquico simbólico en el que, según Ribeiro (2008), ocupan el último lugar.

Al respecto, en la actualidad muchas mujeres negras continúan desempeñando labores de servicio doméstico, empleos informales y ventas ambulantes (Guerrero y Cortés, 1996). Condiciones que reflejan las amplias brechas de desigualdad que hay en el país, especialmente en el sector educativo, donde pese a que en la actualidad se registran mayores índices de educación formal hacia mujeres pertenecientes a comunidades negras en comparación con décadas anteriores, ellas siguen segregadas por factores como los roles de género y la condición étnica (Mina, 2012). Por ejemplo, en Colombia el analfabetismo es mayor en las mujeres negras, con un 16,90 %, en comparación con el 11,70 % que se registra para las mujeres mestizas. Mientras que solo el 13,5 % de las mujeres negras de Colombia accede a la educación superior (Mina, 2012).

Por ende, es importante proponer, como lo hacen Bello y Rangel (2002), que unido a los conceptos de género y clase, los de raza y etnicidad representan variados sistemas y mecanismos culturales, económicos y sociales de dominación y discriminación, a través de los cuales se impide el acceso equitativo de todos los sujetos al disfrute de sus derechos y bienes.

## Metodología<sup>17</sup>

Se emplea la metodología de investigación biográfico narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2002; Bertaux, 2005), pues se reconoce el lugar histórico de segregación y exclusión del que han sido víctimas las mujeres negras de Colombia, (Mosquera, 1999; Bello y Rangel, 2002; Mow, 2010; Rodríguez, 2011, Rodríguez y Mallo, 2012), a lo cual se anudan las posibilidades de trabajo que permite esta metodología, las cuales consisten en el análisis de un fragmento particular de la realidad sociohistórica de los sujetos, sus contextos sociales, el estudio de sus relaciones y los procesos estructurales en los que se desenvuelven (la familia, la escuela, el trabajo...), para comprender, a partir de estos, sus transformaciones a lo largo del tiempo.

Este documento tiene como objetivos de investigación:

- Conocer, desde el enfoque biográfico narrativo, la experiencia de educación primaria de cuatro mujeres negras de la ciudad de Cali (Colombia), pertenecientes a dos generaciones, a través de la escucha y el análisis de sus relatos.

---

17. Ver tabla 3.

- Describir las vivencias educativas de las participantes a partir de la escucha de sus relatos.
- Aproximarse a la realidad social y educativa de las poblaciones negras de la ciudad de Cali a partir de la experiencia biográfica de cuatro mujeres.

### ***Técnicas de recolección de información: entrevista biográfico-narrativa***<sup>18</sup>

Es una técnica de carácter semiestructurado, flexible y no directiva, que además de caracterizarse por su amplitud y por enmarcarse en un ambiente relajado de comunicación, tiene como particularidad permitir al investigador acceder a los recuerdos de vida de una persona “a partir de núcleos” (Susinos y Parrilla, 2008, p. 159), propuestos por el investigador.

#### **Muestra**

Se trata de un muestreo intencional. Para el desarrollo de esta investigación se contó con la participación de cuatro mujeres (pertenecientes a dos generaciones: dos madres y dos hijas), autorreconocidas negras y habitantes de la ciudad de Cali (Colombia).

**Participantes:** cuatro mujeres divididas en dos diadas (D1 y D2): dos madres y una de las hijas de cada una.

#### **D1:**

- M1 o madre 1: mujer de 60 años de edad, procedente del departamento del Chocó y habitante de la ciudad de Cali.
- H1 o hija 1: psicóloga de 23 años de edad, nacida y habitante de la ciudad de Cali.

#### **D2:**

- M2 o madre 2: mujer de 55 años de edad, procedente del departamento del Cauca y habitante de la ciudad de Cali.
- H2 o hija 2: mujer, médica de 32 años de edad, procedente de la ciudad de Cali.

**Instrumento:** guion de entrevista semiestructurada compuesta por 38 preguntas, de carácter anónima, y validada por un experto y un participante externo.

---

18. Ver tabla 4

**Procedimiento de recolección de información<sup>19</sup>**

–Videoconferencias utilizando la aplicación *Zoom*

**Análisis de datos**

- Transcripción de las entrevistas.
- Creación de categorías (17) y códigos (60).
- Análisis de la información.

**Categorización de la información:** uso del programa QDA-Miner

**Resultados**

Utilizando como propuesta de trabajo el enfoque biográfico narrativo y tomando como punto de partida la voz de las participantes, cuyos relatos se han dividido, organizado y analizado inicialmente en siete categorías, se presenta a continuación el análisis de sus discursos bajo la lupa de las categorías sobre la escolarización y sobre la discriminación, dado que estas resultan ser las más ricas y potentes a nivel teórico y discursivo en relación con los objetivos de investigación planteados. Su análisis da cuenta no solo de la discriminación social y educativa experimentada por las participantes durante su infancia, sino también de la fuerza personal que les empuja a superar estas situaciones.

**Resultados diada 1 (D1)<sup>20</sup> compuesta por madre 1<sup>21</sup> e hija 1<sup>22</sup>****Sobre la escolarización**

Con su llegada a Medellín, M1 se centra en la adquisición de un empleo que le brinde la oportunidad de sobrevivir, y a la par estudiar. “Nunca había dejado de lado la idea de estudiar, siempre estaba con eso en mi memoria, siempre era el deseo de estudiar, nunca lo había perdido. Sabía que tenía que trabajar para subsistir, pero sabía que algo tenía que hacer para llegar hasta esa parte. Entonces pasaron varios años para poder acceder a esa educación”.

Así, la educación para M1 representa, en ese momento de su vida, la realización de un sueño, uno que le acercara a su madre: “La única motivación mía era

19. Durante el desarrollo de las entrevistas me encontraba en la Ciudad de Santander, España, mientras las entrevistadas estaban en la ciudad de Cali (Colombia).

20. Ver apartado *Participantes*.

21. En adelante denominada M1.

22. En adelante denominada H1.

estudiar, en ese momento lo que corresponde a la primaria y hacer la primaria, y aprender a leer y aprender a escribir para mandar cartas - ¿Mandarle cartas a quién? - a mi mamá porque estaba lejos de mí, (...) porque, por ejemplo, cuando quería escribirle algo tenía que pedirle el favor a una amiga algo que le escribiera a mi mamá porque yo no sabía". Conjugándose en su relato la asociación de la escolarización con la emocionalidad durante la infancia; el amor por aprender vinculado a los referentes de amor de los sujetos (Nielsen-Dhont, 2000).

A la par, es importante mencionar cómo M1 representa para H1 también un gran referente de amor e impulso frente a la escolarización, dado que, por ejemplo, H1 frente a su motivación para ir a la escuela, relata: "Me gustaba muchísimo porque, es decir, en mi casa no era obligatorio, sino que mi mamá vendía muy bien la idea de ir a la escuela. Ella me preparaba por la mañana: 'y vas a aprender, y vas a conocer y vas a saber'" (...) Entonces, era chévere ir a la escuela".

Sumado a esto, la escolarización, más que una muestra de amor, presenta una posibilidad de empoderamiento social, una posibilidad de ocupar un lugar diferente y representativo dentro de las dinámicas socioeconómicas del país, dado que al ser sujetos provenientes de contextos sociales marginados y con pocas oportunidades, la educación representa una nueva forma de situarse frente al mundo. Al respecto, H1 sustenta: "Mi papá y mi mamá hablan de que a ellos de todas formas sí les dijeron, pese a que sus padres no habían sido educados, que educarse era importante. Evidentemente, las oportunidades no existieron (...) Hubo dificultad, pero se sabía que había que estudiar, así fuese un miembro que estudiara se le iba a garantizar a la familia salir y no solo en términos económicos, sino conocer otras formas de vida y de garantizarse otras formas de vida".

De este modo, también se articulan las dificultades de M1 al acceder a la educación. Ella inicia su escolarización primaria alrededor de los 15 años, con otras jóvenes que como ella se han visto obligadas, por diversas razones, entre ellas económicas y sociales, a atrasar el inicio de su escolarización. De modo que, en el caso de M1, como mujer y mujer negra de bajos recursos económicos, su lugar frente al sistema educativo y la discriminación que enfrentó para poder acceder a él, dependió en gran medida de su origen social. Por ejemplo, ella debe ajustar su escolarización a su trabajo: "(E:) Me dice que solo va a la escuela los domingos a alfabetización. ¿Usted en días de semana continúa trabajando? M1: Exactamente, sí. Los días de semana yo trabajaba, cuidaba niños en una casa de familia rica".

Pese a la proclamación de la obligatoriedad de la educación en Colombia, aún hay, como en este y muchos más casos, multitud de excepciones. Excepciones que traen consigo altos niveles de pobreza y nuevos procesos de exclusión social

(Hernández, 2010). Hasta este momento del análisis, es muy importante mencionar cómo, pese a todas las adversidades que encuentra, M1 logra sobreponerse a ellos y educarse. “El domingo era nuestro día de descanso. Entonces se trataba de que ese día fuera ameno, de que estuviéramos contentas porque en vez de irnos a un cine o irnos a hacer otra cosa para descansar, ese día nos íbamos a estudiar. Entonces, ellas (las monjas) trataban de hacernos ese día lo más ameno que se pudiera”. “Porque como uno trabajaba, las personas con quien uno trabajaba no le daban permiso para uno estudiar, entonces, uno tenía como primero, tener el espacio, que le dieran permiso para poder estudiar (...). Yo cuidaba bebés y los bebés los cuidaba todo el día y todo el tiempo que el bebé estuviera”. Es decir, M1 debe compaginar su trabajo con el estudio. Pese a ello, se muestra siempre entusiasta frente a su escolarización: “Siempre tuve la ilusión y la esperanza de que algún día yo tendría que llegar a un espacio de esos y verdad, gracias a Dios lo logré, con mucha dificultad. Estudié cuando yo era mayor, porque cuando yo estaba pequeña no pude estudiar, ahora ya grande fue que yo estudié”.

Por otro lado, es importante destacar cómo su hija, H1, contrario a ella, tiene la posibilidad de educarse desde su primera infancia: “Yo inicié a estudiar, o sea mi experiencia en el contexto escolar empezó cuando yo tenía más o menos cuatro años, cinco años largos. Mi mamá me metió a un... preescolar, transición, no recuerdo cómo se llamaba. Yo iba y permanecía allá más o menos hasta el mediodía o una de la tarde... Y las vocales, los números, colorear eso era lo que hacía... trabajo con plastilina. Todo lo manual que, entiendo, es para que el niño desarrolle la motricidad. Entonces empecé”. “Ella siempre (M1) fue una mamá muy cuidadosa y el cuidado para ella también es cariño. Ella es hecha de amor, y entonces, ella siempre me acompañó. La que iba siempre a las reuniones era ella, porque mi papá trabajaba antes como vigilante y tenía mucho trasnocho, (...) Entonces, ella me llevaba, luego me recogía, siempre”.

Esto demuestra, como se dijo anteriormente, que la escolarización no se relaciona solo con el aprendizaje de contenidos matemáticos o científicos, sino también con todo el andamiaje amoroso de acompañamiento que la circunda.

### **Sobre la discriminación**

Sin lugar a dudas y como lo veremos a continuación, para M1 y H1 la escuela y la sociedad no han sido del todo gratas, dado que en función de su procedencia étnica, les han brindado duras experiencias de discriminación y ataques, tildándolas de diferentes. Por ejemplo, H1 al respecto de otros maestros, menciona: “De los maestros yo tuve una experiencia muy dura en quinto a puertas de irme y era que un maestro decidió quitarme la moña con la que me recogía

el pelo. Me quitó la moña y fue para mí lo más insultante que me podían haber hecho. Entonces también hago una lectura de ello en relación con el contexto educativo. Primero, la regañada iba a ser yo en lugar de que el regañado fuese el maestro. Para la directora del colegio yo le falté el respeto al maestro, porque yo hice una exigencia de respeto para conmigo y eso fue duro para mí (...). Él puso una anotación mala en mi observador, se lo permitieron. Entonces mi lectura fue muy mala y yo cuando ya estuve en bachillerato, mi prevención en los contextos educativos fue muy amplia: 'cuándo la van a cagar conmigo'... 'cuándo me van a hacer daño' y en función de eso cuáles son los recursos que yo tengo para defenderme. Entonces mi papá siempre me recordaba que todos habíamos sido nacidos, criados y regidos bajo los mismos principios de la naturaleza y que en función de eso pues todos hacíamos lo mismo: necesidades alimenticias, necesidades vitales, de higiene, de ir al baño y que en función de eso, ¿qué era lo diferente?, ¿qué era lo profundo que podía hacernos diferente?" Yo me lo aprendí tan bien, que a partir de ese momento todo el tiempo estaba a defensiva para usar mi recurso y también porque, obviamente, sabía que para mis padres si algo así pasaba ellos iban a entender que yo me estaba defendiendo, que no me iban a regañar en función de lo que el maestro diga, sino en función de mi experiencia". E. ¿Pero, él por qué te quitó la moña? ¿Alguna razón? "H1: No. Le dio deseo, no como nosotros muchas veces somos visto como lo exótico también y yo no me sabía peinar todavía porque mi cabello era muy abundante, entonces mi mamá me hizo una cola, ella me hacía un moño y después otra moña, entonces él la haló y ya no quedó igual. Yo pasé mucho trabajo para peinarme. Mi mamá me peinaba muy bien, mis peinados se me veían bien y no, eso fue difícil, fue difícil, pero bueno, con el tiempo eso me hizo más fuerte".

En este fragmento del relato de H1 habla de la dura situación que aún en la actualidad, en la sociedad colombiana, atraviesan las poblaciones negras (Chaparro, 2007). Contrario a lo que se cree, ni la escuela es un lugar seguro, dado que fue en este lugar donde H1 vivió con zozobra y temor de ataques durante toda su formación, luego de esta experiencia de maltrato y discriminación. Preguntándose siempre, hasta ahora que ya es una mujer, qué es lo que hace profundamente diferente a los humanos más allá de la etnia; qué es esto tan divisorio y a la vez incomprensible, oculto a los ojos, que hace que unos segreguen a los otros, los lastimen y creen barreras. Brechas de desigualdad que se hacen aún más anchas con el tiempo y se reproducen sin sentido en escenarios de formación como las escuelas, y de parte, como en el caso de H1, de los maestros, quienes deberían encarnar un ejemplo de respeto y estandarte social.

Detrás de esto cabe mencionar que no hay ni habrá nunca una explicación racional y como lo proponen Bryan, Dadzie y Scafe, (citados por Rodríguez,

2011, p. 19), este caso es un claro ejemplo de cómo, aunque se brinde y asegure el acceso a poblaciones diversas a los escenarios educativos, aún no se asegura, en estos escenarios, la igualdad y el tratamiento equitativo a los diferentes colectivos. Así, por ejemplo en el caso de las mujeres, específicamente de las mujeres negras, el racismo ha determinado a qué escuelas pueden asistir y la calidad de la educación reciben en ellas. A la par, continuando con el relato de H1, su caso, como podría pensarse, no es un caso aislado de segregación dentro de la escuela. “¿Qué recuerdo? ¿Qué es lo que más recuerdo? Ahora lo primero que se viene a la cabeza, y es algo que pasa en los contextos comúnmente, es que éramos tres niñas negras en el salón y a una niña todo el tiempo le hacían lo que ahora denominamos *bullying*: boca de bocachico, tú eres un pescado, o sea, le decían de todo y esa niña vivía ese sufrimiento constante y un poco la intervención de los maestros era simplificar, minimizar como la herida. Que es una herida que evidentemente se está relacionado con la concepción que tienen de ti en función de tu pertenencia étnica, allí no tiene que ver con quién eres tú, sino qué representas. Entonces a ella... era muy duro... ella era amiga mía, a mí no se me burlaban, pero los ataques de ella yo los vivía como míos porque yo también tenía los labios grandes y yo también representaba eso”.

A la par y no lejos de esta experiencia dentro del aula está la de su madre -M1-, quién por fuera de la escuela, por las calles de Medellín, en las que caminaba para ir a estudiar, en las que habitaba, vivía con igual sufrimiento su negritud: “Estudiando no, nosotros recibíamos tratos discriminatorios y era bastante, bastante traumante en Medellín, en las calles era horrible, horrible, usted caminaba por las calles y por allá por una ventana le decían “adiós María Jesús... trae los calzones azul” una cantidad de cosas y eso era muy doloroso”. Relatos que evidencian cómo en Colombia, el discurso de discriminación y segregación se articula de modo circular en los hogares, en las calles, en la escuela. En un inicio continuo que tiene su máxima expresión en burlas, en altas tasas de desempleo, de desescolarización; en trabajos poco dignos y mal pagos, en sufrimiento y dolor.

## **Resultados día 2 (D2)<sup>23</sup> compuesta por madre 2<sup>24</sup> e hija 2<sup>25</sup>**

### **Sobre la escolarización**

En relación con este tema, M2 menciona: “Había una..., era como una escuela. Solamente había kínder y primero, y entonces esa escuela... era una

23 Ver apartado *Participantes*.

24 En adelante denominada M2.

25 En adelante denominada H2.

profesora y ahí quedaba también el parque infantil. Era el liceo parque infantil y estaba la profesora y había un policía... el agente Ochoa”. En su relato denota no solo el espacio escolar y las condiciones de la escuela, una escuela pequeña adaptada dentro del espacio de un parque infantil, sino también la asociación que se hacía en ese momento sobre la educación en Colombia: escolarización y autoridad. Aspecto abordado anteriormente.

A la par, respecto a las instalaciones de su escuela, H2 dice: “Donde estudié la primaria era una escuela pequeña muy familiar, o sea, todo mundo se conocía con todo el mundo, los profesores, los estudiantes, porque era una escuela muy pequeña (...) Pero como era una escuela pública, entonces siempre estábamos como con los problemas de que hoy hay paro de docentes, entonces, no hay clases”. Con estas palabras H2 no solo pone de manifiesto su vivencia de la educación primaria como una experiencia familiar y segura, rodeada de personas cercanas y conocidas para ella, también pone de manifiesto el hecho de que las instalaciones de su escuela eran pequeñas, como se ampliará más adelante.

A través de su relato, H2 habla de todo un entramaje y problemática social que afecta a la educación que se imparte en las escuelas públicas de Colombia. En ellas son comunes los paros de los maestros, los cuales rompen con la dinámica académica de los estudiantes e impactan, indirectamente, en su formación y aprendizajes.

Respecto a los espacios con los que contaba dentro de su escuela primaria, H2 continúa relatando: “De pronto, pues los espacios eran muy, muy limitados. Cuando teníamos clases de danzas o algo así, era en el mismo patio de recreo, que no tenía techo. Entonces todo era sol”. Espacios que reducen las dinámicas de juego entre los estudiantes, y que de algún modo ponían en riesgo la salud física de ellos al exponerlos a altas temperaturas. Además de que esta “era una escuela de solo un nivel. Digamos que los espacios eran muy limitados. Todos salíamos a descanso, todos los cursos juntos, entonces siempre era como que no se podía correr en el patio, pero es difícil pedirles a unos niños de primaria que no corran. Por ejemplo, si estaban los niños jugando fútbol y las niñas saltando lazo, nos pegaban con el balón y se formaban las peleas y los llantos”. Hecho que, sin lugar a dudas, pone de manifiesto cómo los espacios reducidos no solo cortan el desarrollo físico y social de los niños al limitar sus posibilidades de movimiento y encuentro con los otros (Serlé, Rodríguez y Rodríguez, 2014), sino que también responden a una organización social excluyente al no facilitar a todos los niños y niñas los espacios de desarrollo e interacción de los que gozan quienes estudian en colegios de altos estratos socioeconómicos. Algo que, por lástima, en Colombia continúa siendo una realidad. Una relación entre exclusión social,

vulnerabilidad, instalaciones educativas y calidad académica, que continuó ligada a la formación de H2 en el colegio e incluso en la universidad.

Alrededor del relato de H2 se conjugan múltiples relaciones de exclusión social, las cuales desembocan en las dificultades de comportamiento que se evidencian a través de su relato en su colegio y que corresponden, como propone Subirats (2006), a una serie de situaciones presididas por un equilibrio social precario.

### ***Sobre la discriminación***

Respecto de esta categoría, que responde de manera directa a uno de los objetivos de trabajo del presente documento, es importante mencionar cómo M2, frente a sus percepciones sobre discriminación social y escolar y en relación con sus propias vivencias, resume su recuerdo en cómo era víctima de burlas por parte de sus compañeros de escuela a causa de su pertenencia étnica: “Los alumnos sí se burlaban, había muchas burlas”.

Lo que hace evidente, a pesar de lo corto del relato, cómo la segregación racial en Colombia puede denominarse como un fenómeno que se replica en todos los contextos, dentro de ellos la escuela, donde una parte de las relaciones entre los estudiantes se basan en las burlas, generando con esto la ampliación de las brechas que distinguen una y otra etnia, dado que cuando se “autoriza” a nivel social la burla, se autoriza con ello el desprecio, legitimándose así la aparición y fortalecimiento de viejos procesos de exclusión y marginación, dentro de los cuales unos se autorizan a ser poderosos mientras otros son condenados a la pobreza. A la par, al preguntarle a M2 sobre algunos recuerdos sobre su lugar de procedencia, al respecto de sus habitantes afirma: “El negro... el negro no quiere sino beber y bailar y el que se capacita no vuelve a su pueblo, viene de paseo, pero no le interesa su gente. No es como el indio, que el indio pelea por sus derechos, que el indio sí se pone en la raya y se hace respetar. Eso nos falta a los negros”. Fragmento de discurso en que son evidentes diversas concepciones de autodiscriminación y de exclusión social. En primer lugar, M2, al hacer manifiesto que “el negro no quiere sino beber y bailar”, está respondiendo, según Chaparro (2007), a una vieja suposición de orden social que, en el caso de América, está impuesta desde el colonialismo. Suposición en la que las personas de etnia negra, además de ser caracterizadas por parte de las personas blancas como primitivas, dependientes, ignorantes y por ende inferiores, son también vistas como sujetos perezosos y poco progresistas. Personas cuyas vidas suelen girar en torno al baile, la música y la fiesta.

A través de esta afirmación, como propone Chaparro (2007), M2 responde a una construcción identitaria "autodiscriminada y subordinada" (p. 7), producto de siglos de opresión y marginalidad no solo social, también psicológica, hacia la población negra en Colombia. De modo que las personas negras en Colombia no solo sufren sucesos de discriminación por parte de terceros, como podría creerse, sino que estas miradas minimizadoras, culpabilizantes y reduccionistas, también provienen de otros hombres y mujeres negras. Personas que, con el tiempo y tras siglos de opresión, han construido su identidad bajo parámetros de segregación y discriminación dentro de los cuales han sido obligados a verse y reconocerse.

Además, el discurso de M2 pone de manifiesto cómo el sujeto negro acepta su destino marginado y decide no reivindicar sus derechos reduciéndose a aceptar su lugar de exclusión social. Es decir, parece evidente cómo la comunidad negra ha aceptado, a través de la historia, un lugar de sumisión y marginalidad, lo que podría calificarse como un histórico entramaje de dominación sociopsicológica, en la que el sujeto se autodenigra. Entramaje dentro del cual la persona negra sucumbe ante las heridas causadas por décadas de discriminación y exclusión social.

Por otro lado, pese a que H2 no explicita ningún caso o percepción de discriminación hacia ella, es evidente cómo la situación retratada por ella en cuanto a su acceso a la universidad y el trabajo doble que le supuso estar a la par con sus compañeros, los cuales en su mayoría provenían de colegios privados y de alto estrato de la ciudad, pone de manifiesto un notorio caso de exclusión social. Caso que se hace visible cada día a través de la educación que reciben las personas provenientes de sectores pobres de la ciudad. Sectores en los que, según Urrea y Quintín (2000), habita principalmente la población negra.

Desde este punto de vista, las dificultades educativas de las que fue víctima H2 pueden ser descritas como producto de la discriminación racial que, según autores como Mosquera (1999); Bello y Rangel (2002) o Espinosa (2016), viven a diario las comunidades negras de Colombia, quienes se ven expuestos a precarias condiciones de vivienda, poca garantía en la satisfacción de sus necesidades básicas, bajas probabilidades de recibir una educación de calidad, además de tener opciones laborales informales y excluyentes (Urrea y Quintín, 2000).

## Conclusiones

Las categorías expuestas anteriormente permiten reconocer en los relatos de las participantes, experiencias de exclusión socioeducativas enmarcadas prin-

principalmente en las características de sus contextos de interacción: sus lugares de procedencia y habitabilidad y las condiciones en cuanto a infraestructura y mobiliario de sus escuelas, condiciones que han tenido un lugar importante en la educación recibida por estas mujeres. Adicionalmente, en sus discursos se hacen evidentes situaciones de discriminación étnica dentro y fuera de la escuela, enmarcadas principalmente en burlas y rechazo, situaciones que permiten entender cómo en la realidad social de Colombia las personas negras se enfrentan a condiciones de segregación y discriminación muy dolorosas en su construcción como sujetos sociales.

No obstante, resulta importante resaltar cómo estas cuatro mujeres durante el desarrollo de su ciclo vital, logran enfrentar estos obstáculos socioeducativos y consiguieron formarse a nivel técnico y profesional, muestra de determinación y de aprovechamiento de los ofrecimientos del Estado en cuanto a formación académica. Es decir, todas las participantes encontraron en la escolarización la posibilidad de construir nuevas realidades y formas de vida, venciendo de este modo las adversidades que encontraron a nivel educativo y social.

Lo anterior permite entender cómo en las decisiones de vida de las participantes influyeron mucho más sus propias ambiciones, el apoyo de sus padres frente a la importancia de su escolarización, las figuras referentes como sus maestras y el momento histórico de reivindicación del movimiento negro o afrodiaspórico que se alza en Cali en la actualidad (Vergara y Arboleda, 2014). Un cúmulo de situaciones que hacen que hoy sus vidas sean diferentes a la de centenares de jóvenes negros y negras de la ciudad de Cali.

Entonces, es posible concluir que ser una mujer negra en Colombia, pese a las dificultades que involucra, también se convierte en una oportunidad de vida. Una oportunidad que permite a las mujeres construir nuevos lazos de visibilización desde lo educativo y lo social, espacios que, como se evidencia a través de este estudio, se tejen a partir del hogar y permiten, anudados a otras condiciones de propias de los sujetos, nuevas formas de constituirse subjetivamente.

De modo, que, aunque es posible argumentar que la exclusión educativa crea profundas brechas en la vida de los sujetos y les impide su desarrollo y una participación social amplia y suficiente (Subirats, 2006), son los sujetos quienes construyen nuevas concepciones sobre la importancia, a nivel social y personal, de escolarizarse, incluso más allá de la escuela primaria o secundaria. Anclados tal vez, en aquellos referentes que les impulsan a continuar más allá, a enfrentar los retos y salir victoriosos de ellos.

## Anexo Tablas

Tabla 1

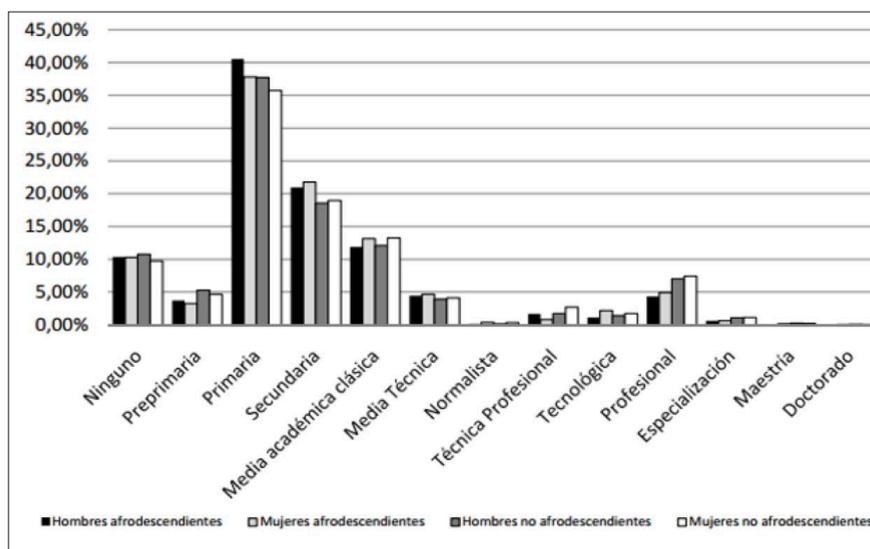
Índices educativos, niveles de pobreza, mercado laboral, desplazamiento y salud de comunidades negras de Colombia para el año 2005.

		AfroCib*	No AfroCib
<b>Educación</b>	Analfabetismo	11.7%	7.0%
	Años promedio de educación (hombres)	6.9%	8.1%
	Años promedio de educación (mujeres)	6.4%	8.2%
<b>Pobreza</b>	NBI	53.7%	42.2%
	Pobreza	9.5%	7.4%
<b>Mercado Laboral</b>	Tasa de desempleo	6.3%	3.4%
	Tasa de ocupación	40.4%	44.3%
<b>Desplazamiento</b>	Intensidad del desplazamiento (promedio 2000-2002)	6.3%	3.4%
	Migración por violencia	6.8%	3.7%
<b>Salud</b>	Tasa de mortalidad infantil	23.5%	16.6%

\*Nota. Recuperado de Afrocolombiano, población con huellas de africanía (Ministerio de Cultura, 2010, p. 5)

Tabla 2

Índices de acceso de la población femenina colombiana.



\*Nota. Recuperado de Los afrodescendientes frente a la educación: panorama regional de América Latina.” (Rodríguez y Mallo, 2012, p. 41)

Tabla 3  
Ampliación diseño metodológico

<p><b>Enfoque biográfico-narrativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodología de investigación cualitativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2002; Bertaux, 2005) cuyo objetivo es analizar la historia de vida de un sujeto</li> <li>- Analiza un fragmento particular de la realidad socio-histórica y comprende su transformación partiendo del relato de las personas.</li> <li>- Da cuenta de una sucesión temporal de acontecimientos, de situaciones derivadas de ellos, y de la significación de todos estos en la vida de los sujetos.</li> <li>- Comprende los contextos sociales donde han nacido los sujetos tomando como punto de partida el estudio de las relaciones y los procesos sociales donde éstos se desenvuelven</li> </ul>
<p><b>Narrativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es la capacidad humana de hilar historias y de articular la existencia de los sujetos en una historia organizada.</li> <li>- Dar sentido al pasado y al presente, al establecer una consistencia que, a pesar de las transformaciones en el tiempo, mantenga una identidad</li> </ul>
<p><b>Relatos de vida:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Constituye un esfuerzo por contar una historia realmente vivida” (Bertaux, 2005, p. 76)</li> <li>- Se hacen manifiestos principalmente por medio de entrevistas, a través de las cuales el sujeto hila sus recuerdos de forma organizada</li> </ul>
<p><b>Y, ¿El lugar del investigador dentro de esta perspectiva?:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Debe estar abierto de modo sensible y respetuoso a la información que el entrevistado pueda decir o mostrar.</li> <li>- Debe estar siempre atento. Hilando hipótesis sobre la configuración de relaciones, de los mecanismos sociales, de los procesos recurrentes que el sujeto hace explícito a través de su relato</li> </ul>

Tabla 4  
Ampliación diseño metodológico

<p><b>Objetivo General:</b> Conocer, desde el enfoque biográfico narrativo, la experiencia de educación primaria de las mujeres negras de la Ciudad de Cali (Colombia), a través del relato de cuatro mujeres, pertenecientes a dos generaciones.</p>	<p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir las vivencias educativas de cuatro mujeres negras de la Ciudad de Cali a partir de la escucha de sus relatos.</li> <li>- Analizar la discriminación social y educativa hacia las poblaciones negras de Colombia desde la experiencia biográfica de cuatro mujeres.</li> </ul>
<p><b>Muestra:</b> muestreo intencional</p>	<p><b>Criterios de selección de la muestra:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los participantes sean colombianos</li> <li>- Los participantes sean habitantes de la ciudad de Cali</li> <li>- La muestra se auto-reconozca de etnia negra</li> <li>- El género sea femenino</li> <li>- Dos generaciones (dos diadas: dos madres y dos hijas) de mujeres de etnia negras</li> </ul>
<p><b>Participantes:</b> Cuatro mujeres</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>M1 o Madre 1:</i> Mujer de 60 años de edad, procedente del departamento del Chocó y habitante de la ciudad de Cali.</li> <li>- <i>H1 o Hija 1:</i> Psicóloga de 23 años de edad, nacida y habitante de la ciudad de Cali</li> <li>- <i>M2 o Madre 2:</i> Mujer de 55 años de edad, procedente del departamento del Cauca y habitante de la ciudad de Cali.</li> <li>- <i>H2 o Hija 2:</i> Mujer, con formación en medicina de 32 años de edad, y habitante, desde su nacimiento, de la ciudad de Cali.</li> </ul>	<p>Elección y elaboración de las técnicas de recogida de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista (semi-estructurada) Biográfico-Narrativa</li> </ul> <p>El instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guion de 38 preguntas</li> </ul> <p>Procedimiento de recogida de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Videoconferencias utilizando la aplicación Zoom</li> </ul> <p>Análisis de Datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcripción de las entrevistas</li> <li>- Creación de categorías (17) y códigos (60)</li> <li>- Análisis de la información</li> </ul> <p>Categorización de la información: Uso del programa QDA-Miner</p>

Cuadro resumen diseño metodológico.

# Cómo las tecnologías, por medio de la construcción de una plataforma virtual en la web, pueden contribuir al empoderamiento de madres de hijos sordos

*Daniela Perdomo<sup>26</sup> y Daniela Agudelo<sup>27</sup>*

## Introducción

Desde la noticia del padecimiento de la discapacidad de su hijo, los padres de niños sordos enfrentan múltiples desafíos que los llevan a desempeñar un papel activo en su crianza, desarrollando estrategias de afrontamiento. Hay una necesidad de informarse y buscar redes de apoyo en beneficio de su hijo. Esto conlleva el surgimiento en los padres de un proceso de empoderamiento que los conduce a ser unos sujetos activos y no pasivos en la crianza de sus hijos.

El empoderamiento es un proceso mediante el cual las personas o colectivos, por medio de la potencialización y el fortalecimiento de sí, generan cambios y transformaciones en sus vidas y en las de otros, adquiriendo de esta manera la capacidad de generar un control sobre sí mismos y tomar decisiones estratégicas, con la finalidad de ser competentes en los ámbitos de su interés y ganar una voz en un contexto en el que anteriormente se les había negado esta capacidad. De igual manera, Britto (2012) plantea que el empoderamiento en las mujeres es visto como la capacidad que ellas desarrollan para incrementar su propia confianza

---

26. Estudiante del programa de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: [daniperdomo63@hotmail.com](mailto:daniperdomo63@hotmail.com)

27. Estudiante del programa de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: [nania-gu117@hotmail.com](mailto:nania-gu117@hotmail.com)

y fuerza interna, lo que las lleva a tomar decisiones y definir su propia vida. De esta manera, si el proceso de empoderamiento significa para los padres de niños sordos enfrentar las situaciones que sobrevienen debido a esta condición en sus hijos, potencializar los recursos personales, incrementar su autoconfianza, adquirir control sobre su propia vida para así poder impactar y hacer una diferencia en aquellas situaciones que quieren cambiar, cobra mucha relevancia que los padres de hijos con discapacidad lo desarrollen. Por esto, una de las herramientas que tiene un gran impacto en la adquisición de este empoderamiento son las TIC, especialmente la internet.

La incursión de las nuevas tecnologías permea todos los ámbitos de la vida cotidiana y hace que se generen nuevas dinámicas relacionales a nivel personal, familiar y social, lo cual no solo transforma la manera como nos comunicamos sino también las estrategias educativas, las cuales incursionan en estos espacios o plataformas virtuales. Para Porter y Edirippulige (2007), los padres suelen recurrir a la red informática mundial (www) para acceder a información adicional sobre la crianza de su hijo con pérdida de audición, información que aumenta su autoestima y la confianza en su capacidad para criarlo, permitiéndoles tomar decisiones informadas y asumir un papel activo. Por ello, internet se ha convertido en un medio relevante en la adquisición de aprendizajes en cuanto a la crianza de un hijo con discapacidad auditiva, facilitando la interacción con otros padres que están pasando por experiencias e inquietudes similares, logrando así una amplia red de apoyo. Es aquí que este estudio cobra interés, ya que nos parece de gran relevancia indagar cómo el uso de la tecnología (en la web), ayuda a estos padres a empoderarse a través de compartir información y experiencias acerca de la crianza de sus hijos al conocer las dinámicas que se gestan en relación consigo mismos, con su familia y con la organización, también el papel que juegan como gestores de conocimientos, cómo se dan los procesos interactivos y comunicativos entre sus miembros y cómo eso, a su vez, contribuirá al empoderamiento de otros padres y otras familias que quizá apenas estén atravesando por los procesos que ellas ya tramitaron, gestando un espacio de intercambio significativo que ayude al crecimiento tanto de quienes aportan información, como de quienes la reciben.

Por otra parte, no encontramos investigaciones en las cuales la creación de páginas y sitios web para este cometido fueron gestadas por iniciativa de los padres. A eso se le suma que son muy pocas las investigaciones que se han generado en Colombia en cuanto a nuestro tema de interés. Por ello, el objetivo de este documento es analizar cómo las tecnologías, por medio de la construcción de una plataforma virtual para que las madres compartan información y experiencias acerca de la crianza de sus hijos, pueden contribuir al empoderamiento de

padres de hijos con discapacidad auditiva. Para esto se hará una investigación acción participación (IAP).

## Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo y se propone analizar la forma como las tecnologías, por medio de la construcción de una página web, diseñada como estrategia para que las madres compartan información y experiencias acerca de la crianza de sus hijos, pueden contribuir al empoderamiento de madres de hijos sordos. Según Borda (1988), la IAP “es una propuesta metodológica que tiene un objetivo claro, dar las herramientas intelectuales y políticas que les permita defender sus intereses y transformar así la sociedad”.

La muestra está conformada por cuatro madres de la ciudad de Cali, con hijos con discapacidad. Estas madres están en proceso de crear una asociación de padres sordos (Asopasor) y desarrollar una página web. La edad de las madres osciló entre 30 y 47 años. En referencia a la estructura familiar, la primera madre (Elena) vive con sus hijos, esposo y suegra; la segunda madre (Carmen) vive con sus hijos y su esposo; la tercera (Ana), vive con su hijo, y la cuarta (Johana) vive con su hija, esposo y dos cuñados. Cuando tuvieron a sus hijos tres de las madres dejaron de trabajar y solo una trabaja en casa. Pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, viven en sectores urbanos marginales y rurales de la ciudad y no cuentan con estudios de educación secundaria. De acuerdo con la discapacidad de los hijos, dos nacieron con diagnóstico de sordera y dos la adquirieron después de nacidos a causa de una enfermedad. Cuentan con diferentes diagnósticos además de la sordera. Estos son: retraso cognitivo, hipoxia, cardiopatía congénita, síndrome de Lennox Gastaut y autismo. La escolaridad de los niños está entre primero y cuarto grado de primaria.

## Resultados

La investigación se encuentra en desarrollo, por lo que aún no hay unos resultados establecidos. El trabajo de campo realizado hasta el momento, da cuenta de la constancia y la organización interna de este colectivo, que les ha permitido a las madres desarrollar hasta el momento, la línea de sus ideales y objetivos. Un aspecto importante por resaltar es su compromiso, lo que afirma la dinámica de la asociación, ya que sin falta se reúnen los días establecidos. A la vez, hemos podido identificar que las movilizaciones subjetivas de las madres son muy fuertes. Se inquietan frente a la apatía y su sensación de “impotencia” en algunos

aspectos de su vida y de la vida de sus hijos, las convoca para transformar ciertas situaciones de inequidad e impactar su entorno, lo que potencia sus capacidades y sus recursos, fortaleciendo la acción colectiva de la organización, lo que las lleva a pensarse la manera de llegar a otras familias, el poder de hacerse visibles por medio de la construcción de una plataforma virtual, una red de apoyo que sea una fuente de información donde se generen diálogos en torno a sus experiencia cotidiana, donde puedan facilitar condiciones para otras madres y sus familias que están asimilando la llegada de un hijo con discapacidad, propósito primordial de estas mujeres para crear la plataforma virtual.

A su vez, hemos podido observar que la solidaridad les permite relacionarse, por lo cual se entiende que esta asociación es un espacio que genera cambios, transformaciones en el empoderamiento de estas madres.

Estar muy activas en la internet les demanda gran parte de su tiempo. Y no es para menos, pues deben recolectar mucha información para la construcción de la plataforma virtual y a su vez preparar contenidos, temas, metodologías, búsqueda de instituciones y apoyos. Y, por último, el diagnóstico en lo que respecta a tipos de sordera e implantes, entre otros asuntos de interés para estas madres.

Otro aspecto que hemos observado en estas mujeres es su gran participación dentro de la organización. Es esta una construcción social que puede permitir transformaciones en la realidad, lo cual implica no solo el hecho de que las personas puedan dar soluciones a situaciones concretas, sino que también debemos entenderla como un medio para interactuar con otros. Hay un desenvolvimiento de un pensamiento reflexivo, satisfacción de necesidades afectivas mediante la vinculación y autovaloración, además de la posibilidad de expresarse, de crear y de promover el desarrollo personal y comunitario en la medida en que favorece el desarrollo de diversas competencias, sentimientos de pertenencia, autonomía, proactividad y sentimiento de control psicológico, y porque, adicionalmente, activa mecanismos que interconectan el espacio público y el privado, haciendo que el logro del bien común sea una tarea compartida (Arango, 1996; Villasan-tes, 2002).

Por otra parte, este espacio donde se comparten experiencias e ideales, permite entender y discutir sobre las necesidades y los recursos con los que cuentan las mujeres en su colectivo para llevar a cabo momentos de aprendizaje y participación social. Esto forma parte esencial del empoderamiento, para que los miembros activos de la comunidad puedan asumir un papel de liderazgo. De acuerdo con Davis y Newstron (2004), el liderazgo se define como un proceso que ayuda a otros para trabajar con entusiasmo hacia determinados objetivos. Cuando un

miembro del grupo modifica la motivación o las competencias de otros, quien ejerce el papel de líder debe tener cualidades personales especiales para influir en las personas de la comunidad, utilizando para ello estrategias para lograr los objetivos trazados. En este aspecto es de resaltar el trabajo de Cristina, quien desde la gestación de la asociación ha venido creciendo en liderazgo. En un principio ejercía un papel pasivo, no hablaba mucho, pero desde que se inició la construcción de la plataforma virtual y de la asociación (Asopasor), su papel cambió completamente. Se puede evidenciar que hasta el momento es quien designa tareas, hace una búsqueda activa de información para nutrir la plataforma virtual y dirige las actividades del colectivo.

## Conclusiones

El recorrido que hemos trazado con estas madres con hijos en situación de discapacidad auditiva, nos ha permitido conocer de cerca el proceso de crianza que llevan a cabo, la transformación que tuvieron al tener un hijo sordo y cómo sus familias también cambiaron, además de cómo sienten la necesidad de crear una plataforma virtual para la formación de Asopasor, en la que compartirán información relevante y sus experiencias de vida a madres primerizas con hijos sordos.

Es relevante, primero, destacar la importancia que tiene el núcleo familiar en la acogida a un hijo con discapacidad auditiva. La familia es importante para el desarrollo de todo ser humano, pues es el centro de acogida y socialización de todo individuo, pero en el caso de las personas con deficiencias auditivas, tiene un valor aún mayor.

El tener un hijo con discapacidad trae consigo un impacto para las familias y esto conlleva emociones positivas y negativas que algunas madres lograron transformar en una actitud de empoderamiento, para ayudar a madres primerizas a través de su testimonio y experiencia de vida.

En este sentido, otro aspecto importante es el compromiso y solidaridad, ya que la motivación principal es su hijo y las dificultades por las que tuvieron que pasar, ya que, como ellas lo relatan, si hubieran sabido o encontrado toda la información que ahora saben, quizás su historia hubiera sido diferente, porque no se habrían quedado con el diagnóstico médico y sin dónde acudir. Por ende, la plataforma virtual está diseñada por categorías como leyes y diagnóstico.

Cabe destacar que no todas las madres tienen el mismo nivel de empoderamiento y liderazgo. Ello depende en gran medida de sus experiencias personales y sociales, contextos, grado escolar y edad.

La crisis que genera la llegada de un niño con deficiencias auditivas no necesariamente es negativa. Autores como Platone (1999), señalan que una crisis de este tipo puede ser positiva o negativa según si el cambio que se da tras el proceso conduce al equilibrio o si, por el contrario, se dirige al desequilibrio. Pero la crisis es necesaria para alcanzar nuevos rumbos y poder sobrellevar la carga que la situación ha traído.

En los relatos de estas madres se observó que cuando recibieron el diagnóstico de su hijo, sufrieron una etapa de duelo, una etapa “normal” por la que pasan los padres por la pérdida de un descendiente. Después de está pasaron una etapa de aceptación/adaptación, en la que aprenden a valorar al niño que han tenido y lo integran en la familia con sus diferencias. En este sentido, la crisis es un acontecimiento a través del cual los progenitores tienen la posibilidad de reflexionar sobre la situación y resignificar la realidad que tienen enfrentan y que les toca vivir.

Por otro lado, es importante gestar diferentes espacios para madres con hijos sordos donde ellas sean las protagonistas. En el caso de esta investigación, las reuniones son los espacios donde estas madres agencian gran parte de su potencial, pero esto no sucedería sin la unión de cada una.

Para finalizar, sería interesante en futuras investigaciones, validar el empoderamiento de madres que no pertenezcan a ninguna asociación y cómo la tecnología puede ser una estrategia para empoderarse, ya que son muy pocas las investigaciones encontradas sobre este eje temático.

# Cambio demográfico en Colombia y el rol del psicólogo en la atención de la persona mayor

*Martha Lucía Ramírez Pérez<sup>28</sup>*

## Introducción

El aumento de los adultos mayores en todo el planeta ha generado, en las últimas décadas, importante preocupación por esta etapa de la vida. Factores como la reducción de la natalidad, el mejor manejo de las enfermedades y el mejoramiento en las condiciones de vida de los sujetos, son solo algunas de las causas del envejecimiento de la población. Hoy día las preocupaciones por el tema se centran especialmente en la disminución de jóvenes y niños y el fuerte aumento de adultos mayores, especialmente en los países desarrollados. En estos países el dilema planteado es alrededor de cómo las personas más jóvenes de una sociedad (los menos numerosos) serán el soporte de los más adultos (los más numerosos). En los países del tercer mundo o en vía de desarrollo, como es el caso de Colombia, la preocupación es por el importante número de adultos mayores que no tienen –ni tendrán en el futuro– ningún tipo de protección estatal (salud, pensión, calidad de vida) y quedarán a cargo de familiares, redes sociales o en la completa indigencia. Adicionalmente, se agrega la preocupación por la vulneración de derechos a los mayores, en los que el maltrato, el desplazamiento, la discapacidad, la exclusión y, en general, las situaciones de pobreza de muchos de ellos, generarán nuevas necesidades de atención psicosocial.

---

28. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: mlramire@usbcali.edu.co

Según cifras recientes, en América Latina y el Caribe existían, en 2012, aproximadamente 58 millones de adultos mayores. Se calcula que en 35 años (2050) esta cifra se habrá triplicado y habrá algo así como 174 millones de personas de esta edad, hasta llegar al final del siglo XXI a una cifra de 236 millones de personas mayores de 60 años<sup>29</sup> (Cepal, 2012).<sup>30</sup>

En este sentido, hablar de vejez y envejecimiento es, para cualquier científico de las ciencias sociales, un tema pertinente, aún más para los psicólogos, que tendrán que atender hacia el futuro mucha población mayor con problemas de salud física, mental y espiritual, especialmente porque, además de aumentar su número y su esperanza de vida, aumentarán fenómenos como la soledad del adulto mayor, el abandono por parte de hijos y familiares, la mayor duración en años después de la jubilación, largas enfermedades terminales, deterioro cognitivo y las propias afectaciones de los cuidadores de los adultos mayores, entre otras.

## Objetivo

Dar a conocer cifras recientes respecto a la vejez y el envejecimiento, según estudios del Ministerio de Protección Social.

Interrogar el lugar de la psicología ante la realidad demográfica y la emergencia de problemáticas psicológicas, sociales y de salud física, producto del cambio demográfico.

## Método

El texto se presentará en cuatro apartados. El primero alude a los aspectos más importantes de tipo demográfico del país, especialmente lo referido a la población de personas mayores. El segundo da cuenta de los aspectos más sobresalientes de la encuesta SABE 2015. El tercero, dirigido a mostrar algunos de los estudios realizados con estudiantes en trabajos de grado orientados a la persona mayor, y el cuarto un breve cierre centrado en temas pendientes de la psicología frente a las realidades demográficas, sociales y de salud física y mental de las personas mayores.

---

29. Tercera Conferencia Intergubernamental sobre Envejecimiento en América Latina y el Caribe, 2012.

30. Logra su pico máximo en 2080, cuando habrá en esta región del mundo algo así como 241 millones de adultos mayores.

## Resultados

A partir del documento *Envejecimiento demográfico. Colombia 1951-2020. Dinámica demográfica y estructuras poblacionales* (2013), se presentan algunos de los datos poblacionales más sobresalientes.

En Colombia, el cambio poblacional se ha venido dando de un modo intensivo en las últimas décadas. Dicho cambio se asemeja a las transformaciones poblacionales que tuvieron los países desarrollados hace varios años, con la diferencia de que los países desarrollados o del primer mundo, han atendido de forma previsible y anticipada estos cambios. Para el caso de América Latina y el Caribe, el panorama es distinto. Somos países en vía de desarrollo, con otras formas económicas, políticas y sociales, caracterizados por problemas de violencia, desigualdad, corrupción y pobreza extrema. En general, somos países en los que difícilmente se anticipan los problemas; más bien, actuamos de manera reactiva, es decir, se actúa cuando ya las problemáticas o fenómenos están dándose y se tienen patentes las complejas consecuencias de dicho fenómeno social. Adicionalmente, los gobernantes, tanto nacionales como regionales y locales, se hacen los de la vista gorda y dejan de lado los serios problemas sociales que deberían manejar con anticipación.

Importante iniciar resaltando que el cambio se genera por múltiples factores: disminución en la mortalidad infantil, aumento en la esperanza de vida al nacer y mejoramiento de los indicadores de desarrollo social, entre otros, que hacen que la segmentación de los colombianos por rango de edad se transforme (Ministerio Protección Social, 2013, p. 10).

Como consecuencia del sostenido descenso de la fecundidad en las últimas cuatro décadas, Colombia ha transitado por un rápido proceso de cambio demográfico, hasta alcanzar en la actualidad la etapa de transición demográfica avanzada, lo que ha incidido en el cambio de la estructura por edad de la población. Esta situación se caracteriza por un “incremento de la población joven, así como del grupo de personas mayores de 60 años, que lo sitúa en pleno periodo del bono demográfico”<sup>31</sup> (Ministerio Protección Social, 2013, p. 13).

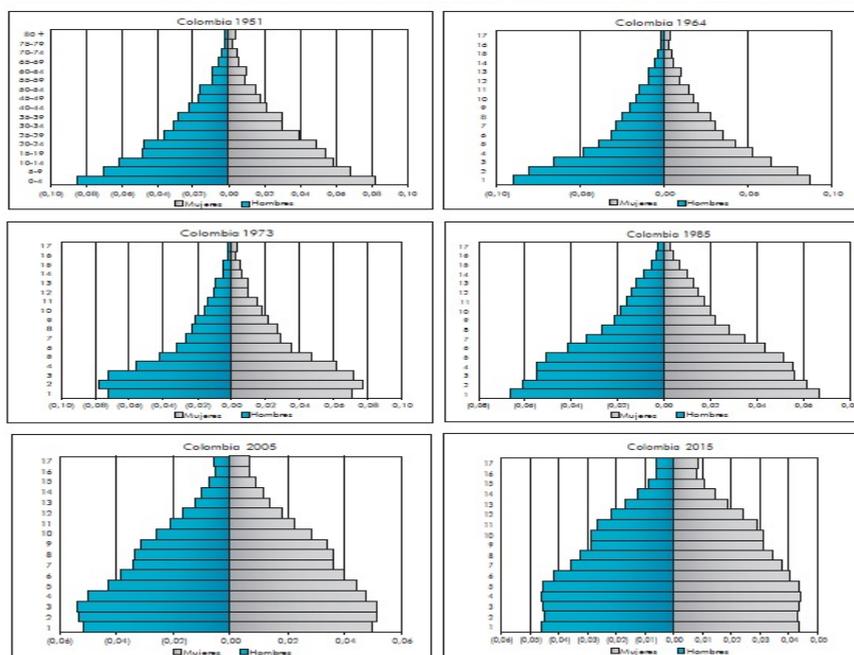
Cabe resaltar que a partir del año 2020 (en algo menos de dos años), dado el aumento sostenido del peso relativo de la población de personas mayores en

31. Fenómeno que se da dentro del proceso de transición demográfica, en el que la población en edad de trabajar es mayor que la población dependiente (niños y adultos mayores) y por tanto el potencial productivo de la economía es mayor. Se le llama también la ventana de la oportunidad demográfica, la misma puede y debe ser aprovechada anticipando que luego la población joven se irá reduciendo y la mayor se irá aumentando. Tomado de diario *El Universal* de México, febrero de 2011.

Colombia, “la razón de dependencia por edad comienza de nuevo a aumentar”. Además, “el indicador ha venido aumentando notablemente en los años recientes, situación que se explica por el envejecimiento progresivo que conlleva un peso creciente en la razón de dependencia entre personas de 60 o más años y la población que va de 15 a 59 años” (Ministerio Protección Social, 2013, p. 13).

A continuación, se presenta un gráfico comparativo en el que se puede ver cómo ha cambiado la pirámide poblacional de los colombianos en tan solo algo más de seis décadas (Gráfico 1).

**Gráfico 1**  
Cambio en la pirámide poblacional Colombia 1951 - 2015

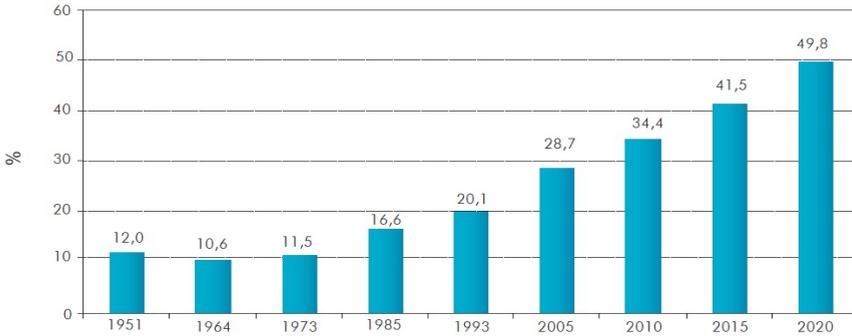


Fuente: Envejecimiento demográfico. Colombia 1951-2020, 2013, Ministerio Protección Social. En Colombia para el año 2013, la población mayor (60 y más años de edad) fue de 4.962.491 (10,53 % del total de la población). De esta población 2.264.214 hombres (45,6 %) y 2.698.277 mujeres (54,4 %), como se observa, la proporción de mujeres es significativamente mayor a la de los hombres, como sucede en todos los rincones del planeta (Ministerio Protección Social, 2013,, p. 17).

En el contexto del proceso de transición demográfica, el índice de envejecimiento, definido como el peso de la población mayor de edad con respecto a la población infantil y adolescente, se triplicó en las últimas décadas. A continua-

ción, se presenta la tabla que muestra el aumento del índice de envejecimiento del país en los últimos 70 años (Gráfico 2).

**Gráfico 2**  
Índice de envejecimiento Colombia 1951-2020



Fuente: Envejecimiento demográfico. Colombia 1951-2020, 2013, Ministerio de la Protección social.

Como producto de la mortalidad masculina a lo largo del ciclo de vida y por múltiples causas, se presenta un alto número de viudez femenina, mujeres mayores que viven solas y enfrentan problemas específicos relacionados con la edad y el género: soledad, pobreza al no haber logrado una pensión y enfermedades propias de la edad, entre otras. Es necesario reconocer que cuando estas generaciones de mujeres atravesaron las edades escolares y laborales, no estaba generalizada la educación formal, ni tampoco la participación laboral femenina. En consecuencia, la mayoría de las mujeres mayores no cuentan con pensión, ni seguro de vejez, ni recursos materiales suficientes para la supervivencia y tienen que vivir en condiciones de pobreza. Por la situación expuesta, sumada a los altos índices de pobreza que prevalecen en el país, las mujeres mayores se constituyen en un grupo social especialmente vulnerable (ibid., p. 19).

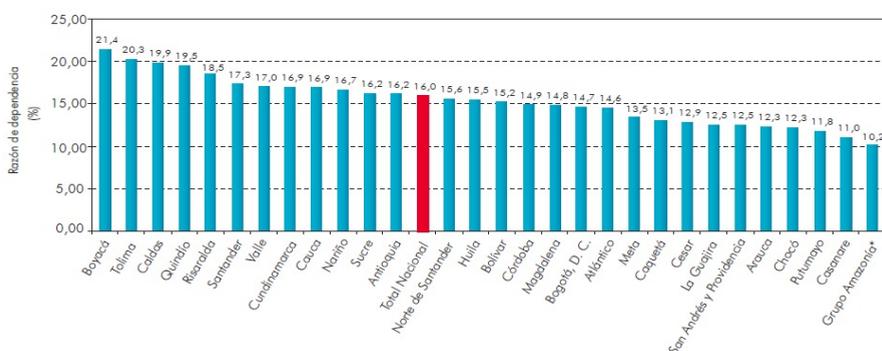
Otro concepto clave es el de esperanza de vida al nacer.<sup>32</sup> Es así como para el periodo 1985-2010, en Colombia la esperanza de vida al nacer aumentó de 68 a 74 años en promedio (70,7 para hombres y 77,5 años para mujeres), y “se calcula que para el período comprendido entre 2010 y 2015 fue de 75 años en promedio

32. Es el número de años que en promedio esperaría vivir una persona si durante toda su vida estuviera sujeta a las condiciones de mortalidad por edad observadas en el período de estudio. Fuente: Estimaciones y proyecciones del CELADE (2007), División de Población de la CEPAL (<http://www.cepal.org/celade>).

para ambos sexos, 72,1 años para hombres y 78,5 para las mujeres” (Ministerio Protección Social, 2013, p. 20).

Uno de los aspectos que resalta el documento referido es no solo el aumento de la población colombiana, sino la forma como cambian cuantitativa y cualitativamente los grupos poblacionales. El Gráfico 3 puede interesar mucho a los psicólogos y corresponde al nivel de dependencia<sup>33</sup>

**Gráfico 3**  
Razón de dependencia por edad de la población de 60 años y más por departamentos. Colombia 2010



Fuente: Envejecimiento demográfico. Colombia 1951-2020, 2013, Ministerio de la Protección social.

Estos cambios demográficos hacen evidente que a mayor nivel de desarrollo social de una región o departamento, mayor envejecimiento demográfico. Así, los departamentos de menos recursos sanitarios, educativos y productivos, son justamente, aquellos cuyo índice de envejecimiento es menor.

De este modo, el envejecimiento demográfico plantea retos trascendentales para los gobiernos, las comunidades, las familias y especialmente los profesionales de salud y ciencias sociales encargados de la atención de las personas mayores (p. 27). Al respecto, es más que necesario preguntarse, entonces, en qué medida le corresponde a la psicología comprender la complejidad de los retos que tenemos con respecto a vejez y envejecimiento, como disciplina centrada en la atención psicológica y social de problemáticas emergentes y atender las señales que están arrojando los cambios demográficos.

33. Número de personas de 60 o más años que dependen de las personas de 15 a 59 años (edad de la población activamente productiva).

Desde esta perspectiva, el crecimiento significativo de esta capa poblacional plantea “un reto importante para el manejo económico y social de estas personas, en la medida en que sus condiciones educativas y de cotización al sistema de seguridad social en pensiones no tuvieron amplia cobertura” (ibid., p. 27). Es decir, estamos ante una problemática de marca mayor, no solo se incrementará de manera inédita el número de personas mayores y el número de años que vivirán, sino que además se disminuirá el número de personas en edad productiva que sostendrán el gran número de personas mayores existentes en el país.

Como con el envejecimiento poblacional progresivo las familias tienen exigencias cada vez mayores en demandas de atención, surge entonces el tema del cuidado de la persona mayor como prioridad de las políticas públicas contemporáneas, así como la conformación de “redes sociales capaces de generar factores protectores para lograr una vejez digna, activa y saludable” (Ministerio Protección Social, 2013, p. 27). Ello sin dejar de lado la atención en salud que se convierte en insumo fundamental en los últimos años de vida de la persona, con ello el importante gasto que genera la atención de este tipo.

En este contexto se deben generar procesos de protección legales, de información, educación y comunicación sobre los derechos de las personas mayores. Es desde la perspectiva de los derechos y de la política nacional de envejecimiento y vejez que deben hacerse las discusiones económicas y de distribución del PIB para asignación de recursos que cubran de manera óptima las características propias de la vejez, y prevengan de manera eficiente patologías y problemáticas que no son propias de la vejez, pero que se gestan desde una matriz social que las genera (soledad, abandono, maltrato, suicidios, entre otras).

De este modo, el país debe continuar impulsando los procesos de seguridad económica para las personas mayores, así como la promoción y la asistencia social, de tal manera que, frente a la situación propia de los últimos años, existan condiciones dignas de vida. Como se puede ver, asuntos que competen directamente a la psicología, especialmente temas como el buen trato hacia la persona mayor, el acompañamiento a los centros de atención al adulto mayor, atención a personas con capacidades reducidas, apoyo a cuidadores formales e informales, fortalecimiento de redes de apoyo para los mayores, atención a víctimas del conflicto y trabajo en función de factores protectores para esta población.

Como segunda referencia para elaborar este documento, se toma la encuesta SABE Colombia 2015. Estudio Nacional de Salud, Bienestar y Envejecimiento, publicada en 2016. Sus objetivos fueron:

- Caracterizar el estado general de los determinantes del envejecimiento activo en la población colombiana, igual o mayor de 60.
- Determinar el entorno físico y social de las personas adultas mayores y su distribución, de acuerdo con las condiciones demográficas, geográficas y económicas en el país.
- Calificar los determinantes conductuales del envejecimiento activo en cuanto a hábitos, actividad física, estado nutricional, salud y autocuidado.
- Identificar las condiciones sociales y materiales de bienestar, la prevalencia de los principales factores de riesgo y protectores, la morbilidad, los síndromes geriátricos, la funcionalidad y la discapacidad en la población adulta mayor del país.
- Caracterizar el uso y acceso a servicios de salud en lo que se refiere a hospitalizaciones, servicios de atención ambulatoria y servicios preventivos en salud, acceso a medicamentos, uso de laboratorio clínico, ayudas diagnósticas y satisfacción del usuario.
- Estimar la prevalencia de enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) en las personas adultas mayores, a partir de la medición de biomarcadores.
- Caracterizar las personas cuidadoras familiares de personas adultas mayores en cuanto a los aspectos sociodemográficos, las características y consecuencias del cuidado, las percepciones y necesidades de formación, los niveles de satisfacción y bienestar y las condiciones de salud.
- Describir, comprender e interpretar la calidad de vida de las personas adultas mayores colombianas y los aspectos significantes que subyacen al concepto, desde una perspectiva de interacción (p. 41).

Este estudio publicado hace tan solo dos años, resulta muy importante porque además de tomar una muestra realmente representativa de personas mayores (23 694 individuos), realiza grupos focales para interrogar la percepción de la calidad de vida como un tema muy sensible al considerar la vejez y los cuidadores no formales o familiares. Por ello, es necesario que entendamos los retos y apuestas que tiene la psicología para dar respuesta a las demandas psicológicas y sociales que esta población presenta. El estudio incluye tres partes:

### ***Encuesta poblacional***

Se hizo con muestreo probabilístico, por conglomerados, polietápico. Se entrevistaron 23 694 personas en hogares de zonas urbanas y rurales de Colombia. Se

midieron determinantes del envejecimiento activo (socioeconómicos, entorno social, entorno físico, factores personales, conductuales, condiciones de salud y acceso a servicios de salud).

El rango de edad de las personas abordadas fue de 60-108 años. De cada diez encuestados 7,8 viven en zona urbana. Los mayores alcanzaron 5,5 años de escolaridad. Las personas reportaron haber trabajado un promedio de 36,6 años. El 58 % de los que trabajan lo hacen en empleos informales. De los mayores que reciben dinero alrededor de la mitad recibieron menos de un salario mínimo.

En salud, el 48,9 % están afiliados al régimen contributivo y el 46,8 % al régimen subsidiado. De los adultos mayores que viven en zona urbana, solo reciben pensión el 33,9 % y en la zona rural solo el 11,9 %.

Respecto a infraestructura, el 43,5 % considera que no hay parques o áreas para caminar, el 48,3 % que no hay centros deportivos o de recreación y el 79 % refiere que para las personas con discapacidad no hay transporte público.

En afecto y soporte emocional, el 85 % recibe compañía y afecto de los hijos; dos terceras partes reciben apoyo en las actividades diarias (soporte instrumental).

Entre los determinantes de la condición de salud se encontró:

- 60,7 % con prevalencia de hipertensión arterial, mayor en mujeres, en áreas urbanas y en estratos bajos.
- 5,3 % con prevalencia total de cáncer, en hombre mayormente en próstata, piel y estómago. En mujeres en cuello uterino, mama y piel.
- 18,5 % con prevalencia de diabetes mellitus, mayor en mujeres, de estratos 4 y 5, de zonas urbanas.
- El 41 % reportó síntomas depresivos. La prevalencia disminuyó con la edad y fue mayor en estratos socioeconómicos altos.
- El 17,5 % reportó deterioro cognitivo leve (DCL).
- El 84,8 % de los encuestados padece más de una condición crónica de salud. Las dos condiciones que se presentaron en más del 40 % son hipertensión arterial y síntomas depresivos.

### *Estudio de vejez y calidad de vida*

Para las personas mayores entrevistadas, el concepto de calidad de vida es complejo e incorpora asuntos como tener vivienda o una pensión e ingresos.

Para los mayores entrevistados, existe gran diferencia entre ser viejo y sentirse viejo. Ven la vejez como deterioro, declinación y sobre todo pérdida de la movilidad. Igualmente, refieren que se sienten discriminados, excluidos e irrespetados por ser mayores. Esta percepción es generalizada e independiente del estrato social, la edad o el sitio de residencia.

La certeza de la cercanía de la muerte está muy presente y se acompaña de una visión positiva y un futuro escaso en el que no se hacen planes a largo plazo. Igualmente, aparecen temores, especialmente relacionados con las condiciones que pueden presentar los últimos años (sufrimiento, enfermedades prolongadas, situaciones adversas, etc.). Hay mayor aproximación a la religiosidad.

Los mayores dan gran importancia a la autonomía: capacidad y libertad para tomar decisiones sin coerción o restricción externa. Igualmente, muestran frustración ante la pérdida de autonomía.

En la mayoría de las regiones, la percepción sobre calidad de vida está soportada en tres elementos: salud, condición económica y satisfacción de necesidades básicas.

Los adultos valoran de manera especial poder salir y relacionarse, estar vinculados a entornos sociales, conectados con escenarios públicos institucionalizados a través de programas, grupos y organizaciones. Este aspecto ocupa un lugar muy importante en la vida cotidiana de las personas adultas mayores, al constituirse en un referente de satisfacción, sentido de pertenencia y validación de la utilidad social que gratifica la vida.

Las interacciones de las personas mayores (relaciones sociales) están marcadas por las redes y el soporte social que tienen. La red primaria de soporte es la familia y a ella recurren ante la calamidad para tomar decisiones, celebrar y para compartir recursos económicos. Aparecen asociados, igualmente, a amistades y al vecindario, como escenarios de soporte de todo tipo.

Con relación a la vinculación emocional y afectiva, refieren que a pesar de las tensiones y el desgaste afectivo, la vida familiar es un soporte fundamental para la calidad de vida y se nutre de rutinas y rituales que sostienen la unidad familiar. El abuelazgo, la crianza y el cuidado de los nietos, permite relaciones intergeneracionales. En la mayoría de los casos se refiere como fuente de satisfacción y canalización de afectos.

Sobresale en los mayores la queja de un lenguaje de déficit sobre la vejez, la cual se somete a confrontación desde la propia experiencia subjetiva. Emerge un

paradigma entre las representaciones de vulnerabilidad, déficit y pérdida de los mayores y unas nuevas demandas sociales en torno al individualismo, autonomía e independencia (pp. 6-8).

La opción del hogar unipersonal empieza a ser más frecuente y se constituye en una expresión de calidad de vida y en un aporte a la autonomía e independencia del mayor.

### ***Respecto a la encuesta a cuidadores no formales***

La encuesta a una muestra intencional de 1.141 cuidadores familiares, evaluó características del cuidado, carga percibida, valoración de la salud del cuidador y entrenamiento formal o informal en cuidado de personas mayores. Algunos resultados, son:

- El 83,9 % de los encuestados eran mujeres. 16,7 % tenían más de 60 años; es decir, personas mayores cuidando a otros mayores. 76,1 % viven con la persona a la que cuidan y 84,9 % no cotizan a fondos de pensiones.
- Dos terceras partes ejercen un trabajo diferente al papel de cuidador; 61 % son hijos de las personas mayores que cuidan. Una pequeña proporción recibe pago o salario por el cuidado y uno de cada tres cuidadores debe cubrir los gastos que demanda la persona cuidada.
- Uno de cada cinco cuidadores familiares atendía a dos personas. La mayoría de personas cuidadoras (87,2 %) hicieron actividades de cuidado todos los días, lo cual implica ausencia de tiempo libre, sobrecarga y tiempo para cuidar de sí mismos.
- el 21 % de las mujeres y el 12 % de los hombres no se encuentran satisfechos ni reconocidos o valorados por su labor. Los cuidadores se muestran interesados (86 %) en capacitaciones sobre salud, prácticas de cuidado, aspectos afectivos y emocionales del cuidado y autocuidado.

Una vez presentados los cambios sociodemográficos y el estado actual de los mayores en Colombia, se relacionan a continuación algunos de los estudios hechos por estudiantes de psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali.

En el estudio *Rol del psicólogo en centros geriátricos de la ciudad de Cali* (Montenegro y Ramírez, 2012), se interrogó primeramente la existencia de psicólogos en instituciones geriátricas. De 98 centros a los que se llamó, solo respondieron en 54 hogares, de los cuales solo cuatro refirieron presencia de psicólogo (p. 6). Igualmente, se preguntó cuáles eran las razones para que no hubiera psicólogo,

y se encontró lo siguiente: remisión a EPS, Sisbén o psicólogo particular (los familiares costean); situación económica del hogar geriátrico; hay gerontólogo u otros profesionales que se ocupan, entre otros.

Respecto a las funciones en los centros geriátricos, los psicólogos entrevistados refieren: valoración, entrevistas, aplicación de test y procesos de estimulación cognitiva, además de hacer un manejo de duelo, trabajar el conflicto entre el mayor y su familia y el manejo de la culpa por parte de los familiares. Igualmente, refirieron que el objetivo de intervenir al adulto mayor es “preservar, mantener, reforzar y lograr que permanezcan las funciones cognitivas en ellos según la situación del paciente” (pp. 12-13).

En relación con la formación, los psicólogos entrevistados se van formando en el campo del envejecimiento poco a poco y “más por experiencia autodidacta que por lo trabajado en las universidades” (p. 17). Así mismo, consideran que hay poca capacitación al respecto, lo cual contrasta con una población mayor que se multiplica rápidamente en el país.

Ante la pregunta por la formación en los programas de psicología, consideran que debería hacerse cambios en las asignaturas relacionadas con adultez mayor, en función de formar profesionales que sepan trabajar en el contexto gerontológico. Las autoras añaden que los viejos son “una población altamente vulnerable en el ámbito psicológico y social, ya sea institucionalizada o no, es una población olvidada que necesita en gran medida el acompañamiento psicológico” (p. 25).

Por otro lado, el estudio *Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento de cuidadores formales de adultos mayores institucionalizados en la ciudad de Cali* (Mosquera y Ramírez, 2017), se centró en interrogar asuntos claves en los cuidadores, tratando de identificar las dificultades de los cuidadores formales en los espacios geriátricos. El estudio arrojó importantes elementos, como la afectación emocional que presentan los cuidadores ante “la cercanía a procesos de enfermedad y muerte de los residentes, el involucramiento afectivo y el reconocimiento del papel inciden en el área emocional de los cuidadores abordados” (p. 29). De ahí la necesidad de atención psicológica tanto a las personas mayores institucionalizadas, como a los profesionales que se encargan del acompañamiento y atención de aquellos.

Se remarca, igualmente, que “el personal no solo brinda atención de tipo asistencial, sino que, además, brinda atención de tipo emocional, la cual influye directamente en el cuidador, quien presenta en algunos casos problemas de esta índole” (Moreno, citado por Mosquera y Ramírez, 2017, p. 30). Igualmente, en

referencia a Coronado (2006), las autoras señalan que con frecuencia se genera sensación de tensión ocasionada por la necesidad de efectividad en los resultados de las intervenciones, las cuales generan presión sobre los cuidadores frente a los efectos y resultados obtenidos (p. 30), más aún cuando se trata de personas mayores cuyos padecimientos y patologías requieren una atención mucho más específica y cuidadosa. Los cuidadores reconocen que este tipo de situaciones los confronta sobre el hecho de involucrar o no sus emociones, les exige escucha atenta y apoyo en situaciones familiares, disposición para atender las llamadas cuando el familiar requiera información sobre el residente, entre otros, que generan más intimidad y lazos afectivos (p. 31).

Adicionalmente, de manera parcial, los cuidadores se hacen cargo de los familiares del residente, es decir, se establece una relación entre cuidador-familiares, en la que intervienen factores como el estado de ánimo de las enfermeras y de los familiares, la importancia que ambas partes dan a la relación, respeto mutuo, tiempo del residente en la institución, entre otras (p. 32).

Respecto a las estrategias de afrontamiento de los cuidadores se encontraron diversas opciones; unas centradas en el problema y otras en la emoción, al igual que Paris y Omar (2009), las autoras identificaron que los enfermeros tienden a emplear estrategias adaptativas tales como la expresión emocional y la búsqueda de apoyo social, procurando así minimizar los efectos que trae consigo la labor desempeñada (p. 35).

Actualmente se está finalizando el estudio *Representaciones sociales de vejez y autoconcepto en el adulto mayor* (Muriel y Ramírez, 2018), el trabajo identificó aspectos interesantes de acuerdo con las representaciones sociales que sobre vejez se hacen adultos medios (n=50). Respecto a salud, el 60 % de los sujetos refiere ser viejo con fuerte deterioro de la salud, el 78 % estuvo de acuerdo que al llegar a la vejez es inevitable el deterioro cognitivo, y solo un 46 % estuvo en desacuerdo con la idea de que la mayoría de personas mayores tiene alguna enfermedad mental grave que deteriora sus capacidades (p. 16).

En relación con aspectos sociales, el 54 % de los encuestados cree que las personas mayores carecen de herramientas sociales para relacionarse, el 50 % indicó estar de acuerdo con que las personas mayores no realizan tareas/actividades igual de bien como las hacen las personas más jóvenes, y solo el 50 % está de acuerdo con la idea de que al llegar a la vejez se aumenta la participación de la persona en actividades o grupos sociales (p. 17).

En la categoría de aspectos psicológicos, el 84 % de los encuestados estuvo de acuerdo con que ser rígido y resistirse a los cambios son rasgos característicos de las personas mayores, un 54 % estuvo de acuerdo con la idea de que a las personas mayores les es más difícil reconocer, identificar y expresar sus emociones (p. 18).

Otra parte del instrumento utilizado proponía a los encuestados una frase que ellos debían completar por escrito. Ante la afirmación “La gente teme envejecer porque”, se destacaron como elementos comunes la soledad y el rechazo, las enfermedades, los cambios físicos, ser una carga para otros y la muerte. Frente a la afirmación “Para mí la vejez es”, se encontró predominancia en la percepción de la vejez como sabiduría, madurez y experiencia. Seguidamente se mencionó que es otro ciclo de la vida y se relacionó la afirmación, en menor medida, con aspectos como deterioro, dependencia y soledad.

Ante la tercera afirmación “Lo más difícil de envejecer es”, se encontraron elementos previamente mencionados, como la enfermedad y los cambios físicos en primer lugar, seguido de la idea de dependencia, soledad, y por último desvalorización. Frente a la última afirmación “Lo mejor de envejecer es”, se hallaron elementos como el descanso y la tranquilidad, seguido de la familia y las redes de apoyo, y por último, elementos como libertad personal y la jubilación (p. 19).

En contraste, las personas mayores abordadas se perciben de manera diferente. Respecto a las habilidades físicas, las consideran de manera positiva, pues estas guardan relación con las actividades físicas y del hogar que aún pueden llevar a cabo (caminar, hacer ejercicio en casa y desarrollar tareas varias del hogar) (p. 21). Igualmente, hay gran satisfacción y agrado frente a la imagen corporal que tienen actualmente, en sus discursos no se menciona disgusto o desagrado frente a un rasgo en particular, ni ante los cambios que trae consigo envejecer (p. 22).

Del mismo modo, los adultos tienen una actitud positiva frente al aprendizaje de nuevos conocimientos, sin importar que estos representen dificultades o pongan a prueba sus competencias. Paralelamente, se manifiesta en el discurso de los mayores autonomía en las actividades del hogar, sean estas relacionadas al cuidado de otros o al mantenimiento del orden y limpieza. Por otra parte, no manifiestan que su edad sea un elemento que exija necesariamente un acompañamiento en la realización de tareas diarias (p. 24).

Las autoras Muriel y Ramírez (2018) concuerdan con Mikulic, Caballero y Aruanno (2014) en que en las personas mayores abordadas prevalecen competencias socioemocionales como asertividad, optimismo, autoeficacia, comunicación expresiva y conciencia emocional. Además, los adultos mayores, en comparación con gente más joven, “tendrían mayor capacidad para mantener, aumentar o

suprimir un estado afectivo en curso y mayor capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismos” (p. 30).

A la par de los anteriores, otro estudio que está por finalizar es *Simbolización del espacio y transformaciones en el proyecto de vida de las personas mayores del barrio San Pascual de Cali, ante el PRU*<sup>34</sup> “Ciudad Paraíso”, (Fetecua, Huertas y Ramírez, 2018). El estudio trata de comprender las afectaciones en el proyecto de vida de las personas mayores del barrio San Pascual ante el PRU Ciudad Paraíso. Entre los hallazgos más importantes se encontró que para los cinco participantes del estudio, el PRU pretende generar un fenómeno de gentrificación en el que serán afectadas las personas que actualmente viven en el barrio y manifiestan que la propuesta pretende dejar este sector como estratos 5 y 6, llevándolos a un futuro desplazamiento a otros sectores de la ciudad (p. 27).

Otra de las categorías abordadas es la relacionada con el espacio público. Para los mayores entrevistados, son espacios importantes por las significaciones atribuidas por los habitantes del sector con el pasar de los años, así como puntos en los que la comunidad converge y se generan dinámicas de interacción, convivencia y reconocimiento entre los propios habitantes del barrio (p. 28). Para los mayores entrevistados, la iglesia, el colegio y las tiendas del barrio, tienen una importante carga simbólica en sus vidas. De acuerdo con sus discursos, algunos de estos espacios fueron, incluso, construidos con ayuda de la misma comunidad, de modo que los lugares públicos se convierten en sus espacios, les pertenecen y los cuidan como tales, por tanto consideran que deben formar parte activa de cualquier decisión que tenga que ver con la transformación del sector (p. 29).

Respecto a la categoría de espacio de habitación, los entrevistados refieren guardar memorias de tiempos pasados en fotos y relatos, los cuales permiten identificar las prácticas y símbolos familiares, las fechas especiales que dan cuenta de las tradiciones culturales en sus formas de vivenciar sus espacios. Una última categoría interrogaba el proyecto de vida de las personas mayores. Al respecto, se presenta el siguiente relato de uno de los mayores entrevistados:

*Me preocupa mucho tener que pensar a dónde vamos a ir, uno no sabe dónde va a caer. Mi proyecto de vida ya no. Lo único que quiero es quedarme ya aquí, con donde vivimos toda la vida, 52 años de casados.*

El anhelo de quedarse en sus casas ha generado que hagan mejoras en sus viviendas para valorizarlas ante el Estado y la EMRU,<sup>35</sup> asunto que contrasta

34. Abreviatura de las palabras Proyecto de Renovación Urbana (PRU).

35. EMRU, Empresa Municipal de Renovación Urbana.

con la desvalorización económica que se pretende hacer con las viviendas por parte del proyecto (p. 34).

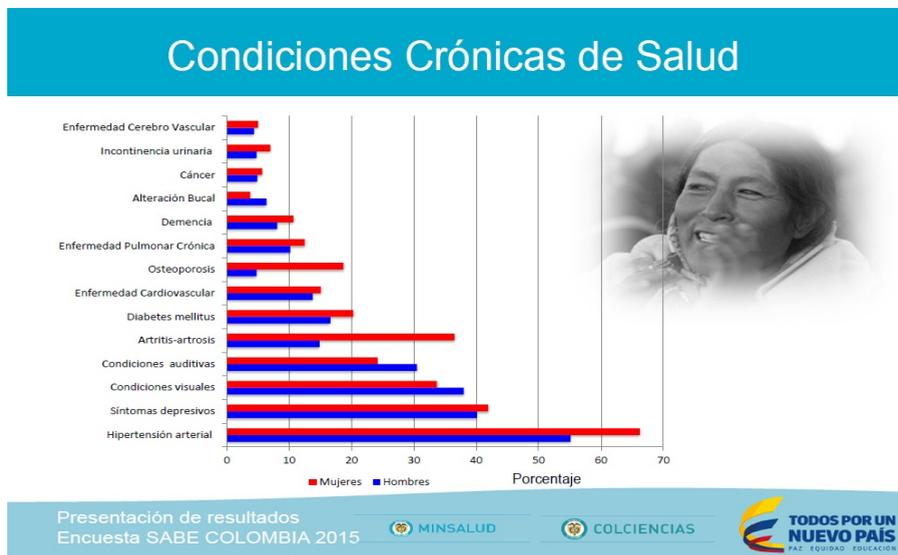
También, las pérdidas de salud, de seres queridos, de bienestar, son muy significativas, más aun si se ven expuestos al temor de ser desalojados de sus casas y barrio, lo que puede generar estrés y las personas lleguen a enfermarse (p. 35).

En psicología poco se trabajan los temas alusivos a la vejez y se dejan de lado las importantes problemáticas psicológicas y sociales que están presentando las personas mayores hoy. De este modo se reproduce en la formación profesional, las mismas formas de exclusión de una sociedad centrada en “lo joven”, y que tiene como característica particular el “vejismo” o estereotipos negativos referidos a la vejez.

Los datos demográficos y poblacionales están mostrando que la psicología tiene varios pendientes:

Reconocer las necesidades de la población mayor en cuanto a salud mental y física, en la que es necesario el acompañamiento psicológico (Gráfico 4). Como se puede ver, entre las enfermedades crónicas los síntomas depresivos aparecen en segundo lugar después de la hipertensión arterial.

**Gráfico 4**  
Condiciones crónicas de salud, SABE, 2015



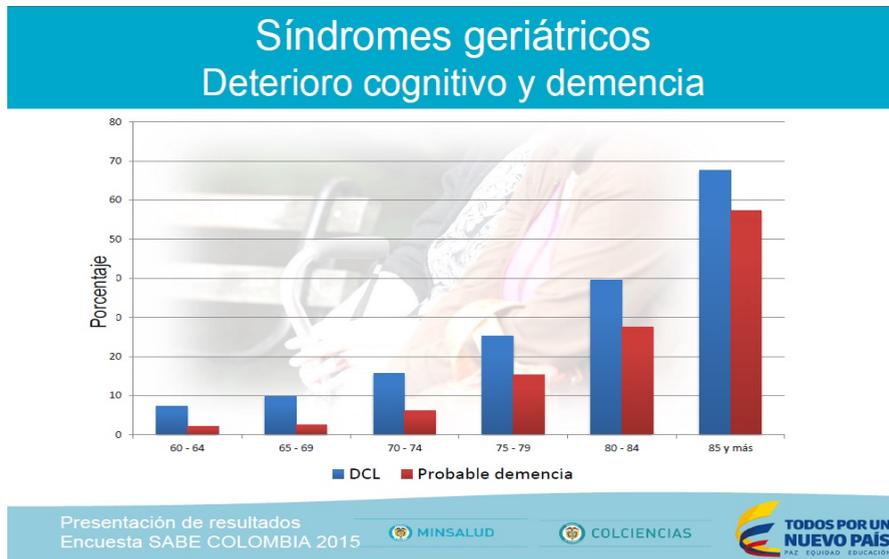
Fuente: Encuesta SABE 2015, Ministerio de la Protección Social

- Reconocer las capacidades de la población mayor a partir de las redes y grupos que han consolidado como fuentes de apoyo socioemocional y como escenarios de participación activa y reafirmación de ciudadanía (Ramírez, 2010).
- Incluir en los programas de formación de psicólogos, asignaturas dedicadas a la vejez y el envejecimiento.
- Se requiere mayor formación de docentes y estudiantes en asuntos ligados a esta población, enfatizando la formación investigativa, que es necesaria en esta línea.
- Acompañar procesos e instituciones para favorecer el cumplimiento de los derechos de la persona mayor.
- Trabajar de acuerdo con la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2014-2024, teniendo en ella un soporte legal que permita ampliar el espectro de formas de trabajo con esta población.

Del mismo modo y siendo aún más específicos en la propuesta, se plantea una lista de posibles nodos de trabajo

- Vejez y discapacidad
- Vejez y sexualidad
- Procesos de duelo
- Redes, grupos y vecindario
- Maltrato de la persona mayor
- Transformaciones de estructura y dinámica familiar
- Institucionalización de la persona mayor
- Depresión
- Atención a poblaciones diversas (desplazados, habitantes de calle, LGTBI, entre otras)
- Ludopatía y vejez
- Deterioro cognitivo leve y mayor (para ilustrar, se adjuntan datos de SABE 2015).

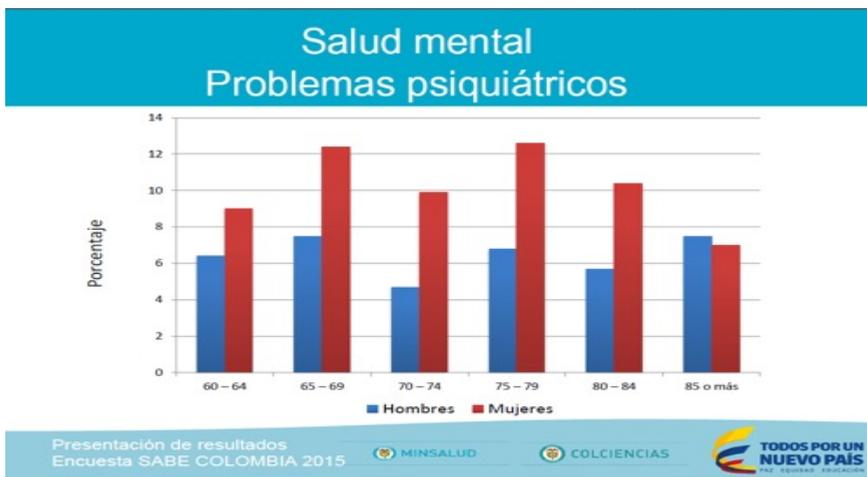
**Gráfico 5**  
Cifras de deterioro cognitivo SABE 2015



Fuente: Encuesta SABE 2015, Ministerio de la Protección Social

Enfermedades mentales (para ilustrar se adjunta gráfico de la encuesta SABE).

**Gráfico 6**  
Problemas encuesta SABE



Fuente: Encuesta SABE 2015, Ministerio de la Protección Social

- Vejez y desplazamiento
- Proyectos educativos para mayores
- Atención a cuidadores (formales e informales)
- Personas mayores y postconflicto



## Visor 2.0. ¿Herramienta para contribuir a la cultura de paz?

*César Mejía Zuluaga<sup>36</sup> y María Elena Díaz Rico<sup>37</sup>*

### Introducción

La evaluación cognitiva contempla una serie de tareas que implican la resolución de problemas, en cuanto se le presenta al niño una situación que le exige planear y ejecutar un procedimiento para llegar a la meta final. Algunos autores (Mejía, 2018; Lacasa, 2011; Mejía y Varón, 2009; Herrera y Mejía, 2016) han expuesto que los videojuegos son escenarios que reúnen estas características. La mayoría de videojuegos comerciales cumplen con las condiciones para considerarlos como situación de resolución de problemas (SRP). El niño debe alcanzar un objetivo o llegar a una meta deseada y para ello es necesario que movilice diferentes acciones que dan cuenta de la comprensión del problema y de las estrategias que usa para resolverlo. Varón y Mejía (2009), argumentan que los videojuegos, desde el punto de vista de la SRP, pueden considerarse una herramienta útil para la evaluación del desarrollo cognitivo, pues estos espacios permiten el despliegue de la actividad mental en una serie de pasos o procedimientos.

Si bien la investigación alrededor de los videojuegos y el desarrollo de habilidades cognitivas es abundante, hasta la fecha son escasos los videojuegos que han sido explícitamente diseñados para evaluación y rehabilitación cognitiva.

---

36. Director del Laboratorio de Psicología. Investigador Grupo GEUS, Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia. E-mail: camzulua@usbcali.edu.co

37. Docente de la Facultad de Psicología. Investigadora Grupo GEUS, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia. E-mail: mediaz@usbcali.edu.co

Algunos autores (Pérez, Linares y Vizcaíno, 2007; Mangiron, 2011; Rubio y Madariaga, 2012) coinciden en la necesidad de diseñar videojuegos y otras tecnologías al considerar las poblaciones que tienen diferentes tipos de necesidades educativas especiales, lo cual implica construir tecnologías que respondan a las necesidades de cada participante y que se adapten a las características de los potenciales usuarios.

En cuanto a la cultura de paz, encontramos que Trip *et al.* (2015), se propusieron comprobar la efectividad en el entorno escolar, de dos programas de prevención del *bullying* basados en la cognición, las emociones y los comportamientos. Se implementó con dos grupos de intervención conformados por alumnos de 23 clases de grado sexto, de once escuelas diferentes en Oradea, Rumania y un grupo de control (tres escuelas y 315 estudiantes). Los programas constaban de actividades semanales desarrolladas presencialmente con los estudiantes. Los autores encuentran que las dos situaciones experimentales permitieron mejorar en sus estudiantes el autocontrol, su eficiencia al momento de pensarse las situaciones y reconocer las consecuencias de sus decisiones a corto y largo plazo. Igualmente, desarrollaron diferentes habilidades sociales como la empatía y el reconocimiento del otro y de las emociones propias, así como y su manejo.

Puig y Morales (2015), se interesan en analizar los aspectos didácticos que responden al desarrollo de la competencia social y cívica en una institución educativa de Sevilla, España, caracterizada por el alto número de alumnos provenientes de diferentes países (inmigrantes). Dentro de las estrategias que utilizan para fomentar la competencia social y cívica, identifican un conjunto de acciones educativas que promueven la cultura de la ciudadanía: convivencia, cultura de paz y no violencia; coeducación; cuidado del medioambiente e innovación educativa. Y por otro lado, el diálogo como la estrategia más empleada por los profesores y la más efectiva en la educación para la ciudadanía, todas desarrolladas de manera presencial.

Pérez-González (2012), nos plantea la importancia del aprendizaje social y emocional y principalmente de la educación emocional, como factores que influyen en la mejora del recurso humano de los países, desplazando incluso a la evaluación del capital cognitivo, mediante test estandarizados de inteligencia o evaluaciones de rendimiento como el programa internacional para la evaluación de estudiantes (Pisa). Encuentra que hoy en día, el desarrollo económico de los países ya no es un indicador de progreso suficiente para los ciudadanos. En este sentido, la educación emocional se instaure como una práctica significativa para generar niveles satisfactorios de autoestima, empatía, motivación y bienestar.

Tal como lo manifiesta Cháux (2009), los niños están expuestos a la violencia desde cortas edades no solamente por el conflicto armado, sino también por la situación en sus hogares, por la pobreza e, igualmente, por lo que escuchan diariamente sobre violencia, secuestros, bombas, extorsiones, entre otras situaciones de la vida cotidiana expuestas por los medios de comunicación y especialmente en las redes sociales. En relación con lo encontrado por Bandura (citado por Cháux, 2003) en cuanto a que “niños y niñas imitan espontáneamente los mismos comportamientos violentos que observan en adultos” (p. 48), es importante propiciar espacios con los padres para explicarles la huella que puede dejar en sus hijos cualquier tipo de experiencia violenta que se presente en su entorno.

Ramos, Nieto y Cháux (2007), manifiestan que uno de los mayores desafíos que se encuentran hoy día en la formación ciudadana es la promoción de la convivencia pacífica en territorios caracterizados por las altas tasas de violencia, entre ellos nuestro país, uno de los que reporta las cifras más altas al respecto. Frente a esta situación, los autores se preguntan cómo promover esta convivencia pacífica en este tipo de escenarios y para ello proponen el programa “Aulas en paz”, orientado al desarrollo de competencias ciudadanas. Su enfoque prepara a los participantes para aprender a través de la práctica y no por medio del discurso. Se espera que aprendan haciendo. Este programa se desarrolla durante una hora semanal en el año lectivo con 40 estudiantes de grado segundo de primaria y como forma parte de un programa integral, también trabaja con los padres de familia. Con un grupo de pares conformado por estudiantes con un alto nivel de agresión y otros reconocidos por su conducta prosocial, se hacen cuatro talleres y visitas domiciliarias al año y llamadas telefónicas semanales. Al efectuar una evaluación del programa, se encuentra que los comportamientos agresivos disminuyeron y los comportamientos prosociales aumentaron. También se redujo el número de interrupciones en el aula y aumentaron su red de amigos.

Todas las investigaciones referenciadas anteriormente, muestran los logros que se obtienen con la población escolar después de implementar programas en pro de la convivencia pacífica, mediante competencias ciudadanas enfocadas en las habilidades socioemocionales. Sin embargo, llama la atención para la presente investigación, que todos estos programas se ejecutan a nivel presencial y ninguno hace referencia al uso de videojuegos. Por lo tanto, nos preguntamos, entonces, ¿cuál es el potencial de la herramienta Visor 2.0 para contribuir a procesos de pedagogía para la convivencia y la paz? Y de manera más general: ¿cuáles son los sentidos asociados a la convivencia que pueden indagarse a partir del juego? Para lograrlo es necesario responder otra pregunta: ¿es suficientemente clara la dinámica para que los niños en edad escolar comprendan la lógica del juego?

Responder esta pregunta requiere de pruebas piloto, registros de observación y conversaciones con los niños acerca de su experiencia en el juego.

Ahora bien, tales conversaciones y entrevistas son un insumo importante para explorar sus representaciones acerca del conflicto y serían la materia prima para ajustar el diseño, las consignas y las retroalimentaciones que se ofrezcan al jugador.

El proyecto Visor 2.0 identifica la posibilidad de explotar la metáfora de los zombis, en términos de las interacciones sociales y la convivencia. Por regla general, los zombis son, en las narrativas contemporáneas, el prototipo del enemigo: no sienten, no piensan, no hablan. En última instancia, no son humanos. Por tanto, su aniquilación no parece plantear mayores problemas éticos. De acuerdo con Barón-Cohen (2011), los actos de violencia se relacionan con una deshumanización en cuanto se anula la posibilidad de sentir empatía por la víctima. Según esta metáfora, el sujeto puede combatir con los zombis, pero dado que su misión es ayudar a que recuperen su humanidad, cada zombi aniquilado es un aldeano menos que se recuperará.

Para esta nueva versión de Visor se propone un diseño en el cual el jugador puede decidir entre diferentes alternativas para afrontar la amenaza de los zombis. Cuando se produce el encuentro con los adversarios, el zombi se activa y persigue y ataca al personaje. El personaje tiene acá una primera decisión: puede huir o atacar. Si decide huir (dado que el personaje es más veloz que los zombis), la interacción termina cuando alcanza cierta distancia con respecto al zombi. Si decide atacar (para lo cual dispondrá de un rayo mágico), el zombi queda inmovilizado sin recibir daño alguno.

En este caso, el jugador puede nuevamente alejarse del zombi sin sufrir daños. No obstante, si dispara a un zombi inmovilizado, este queda destruido. En tal caso el jugador recibe una penalización que consiste en una disminución de su barra de vida. Si dicha barra llega al 0 %, el jugador aún no pierde la partida. En lugar de ello se transforma en un zombi y debe encontrar la fuente que le permita restablecer la barra de vida para volver a ser humano.

Desde el punto de vista cognitivo, esta dinámica de juego implica la necesidad de inhibir las acciones desencadenadas por estímulos prepotentes. Es decir, la tendencia habitual sería disparar indiscriminadamente a los adversarios, pero en Visor 2.0 esa estrategia no resulta efectiva para ganar el juego. En términos de la interacción social, la dinámica está diseñada para que el jugador, literalmente, asuma la perspectiva del adversario, lo cual podría servir como metáfora para desnaturalizar la violencia.

## Evaluación estandarizada y concepción de evaluado: una aproximación desde Saber Pro a la luz de la biopolítica foucaultiana<sup>38</sup>

Jeison Felipe Gómez-Sánchez<sup>39</sup>

### Introducción

La evaluación estandarizada en el mundo ha tomado un alcance fundamental en el desarrollo de los sistemas y políticas educativas. No por nada, diversos organismos internacionales han impulsado la creación de mecanismos de evaluación estandarizada a gran escala, como es el caso del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (Preal, 1998), que señala:

*Los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América y el Caribe deben participar en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con las de otros países.* (citado por Guevara, 2017, p. 166)

38. El presente documento es postulado para presentar como ponencia libre en el III Encuentro Regional de Psicología: transdisciplinariedad en las realidades sociales. Se hace como avance de investigación y en términos de los temas tratados en el encuentro mencionado, haría parte de la mesa temática “Diversidad, tecnología, desarrollo humano y educación”.

39. Estudiante de VII semestre de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali (este pregrado ha recibido en dos ocasiones el reconocimiento de acreditación de alta calidad académica). Ha sido reconocido con mención de honor por mejor promedio académico en todos los semestres cursados y desde el 2016 es monitor de investigación del Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación (Giece), coordinado por la docente-investigadora Dulfay Astrid González Jiménez. E-mail: jeisongom17@hotmail.com

Colombia no ha sido la excepción y como indica González (2014) “la evaluación masiva en Colombia ha devenido en un hecho educativo naturalizado, cada vez más ampuloso, abarcante y omnipresente. En nuestro país todos los grupos etarios son evaluados masivamente” (p. 64). En educación superior, la prueba estandarizada insignia es Saber Pro, prueba estatal obligatoria para los futuros egresados de la educación superior, que se constituye en métrica nacional para hacer una valoración del nivel de competencia alcanzado por quien haya cursado el 75 % de créditos de su programa académico.

Sin embargo, si bien esta prueba masiva corresponde a los lineamientos de organismos internacionales, vale preguntarse qué tanta coherencia tendría la evaluación en una población totalmente desigual, tanto por condiciones socioeconómicas como demográficas diversas, en espacios donde conviven múltiples tipos de aprendizajes y potencialidades, entre otros factores que escapan de un molde preestablecido. Pese a ello, la evaluación estandarizada en el mundo y específicamente, en Colombia, sigue dicho molde y lo plasma alrededor de diversos discursos que se institucionalizan, como el Decreto 1290 o Ley General de Educación, o aquellos niveles de desempeño de Saber Pro difundidos por el mismo Icfes.

En este sentido, vale la pena cuestionarse el porqué de la contradicción entre el desarrollo de una comprensión del escenario educativo y el de los sujetos de aprendizaje, sin dejar de reconocer la diversidad que existe en cada aula de clase y la insistencia en un modelo que evalúa y promulga un solo tipo de estudiante y profesional. De allí la importancia de avizorar posibles rutas que darían sentido a esta tendencia y poner en relación esta clase de pruebas desarrolladas por los Estados, con planteamientos bien conocidos como los construidos por autores como Foucault, que ponen de base sus postulados alrededor de la biopolítica y los medios de los cuales los Estados se servirían para la gobernabilidad, el control y la homogenización de poblaciones, convirtiendo a sus pobladores en sujetos dóciles y fácilmente manipulables al adecuarlos a un solo tipo de ideal esperado.

Cerón (2013) indica que, efectivamente, en las dos últimas décadas se ha generado una tendencia en la que:

*(...) prácticamente todos los países de América Latina han creado sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación, lo cual se ha traducido en la instalación de diversos mecanismos de medición de resultados; al mismo tiempo, la mayoría también se ha incorporado a las mediciones de carácter internacional. (p. 98)*

Así las cosas, la evaluación estandarizada ha ganado cada vez más terreno en los países de la región y Colombia no parece ser la excepción al tomar como

insignia las pruebas Saber, que tienen su representante en la educación superior desde el 2003, con las hoy denominadas pruebas Saber Pro –antes Ecaes– organizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, (Icfes), única entidad autorizada por el Ministerio de Educación Nacional para la evaluación de los estudiantes alrededor del territorio colombiano, en todos los niveles de formación según la Ley 1324 de 2009.

Del mismo modo en que se ha ido potencializando el asunto de la evaluación estandarizada, también han ido surgiendo diversidad de autores y trabajos alrededor de este contenido, entre los cuales se encuentran Luengo y Saura (2014), quienes analizan algunas características de las reformas educativas globales. Según indican, estas se relacionan con los planteamientos de la globalización neoliberal que van transformando la educación, en los cuales el sector público adopta prácticas de cultura gerencial del sector empresarial. Claves son organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que a partir del desarrollo de las pruebas Pisa, corresponden a una gobernanza educativa global que genera diagnósticos, juicios y asesoramientos políticos, propiciando de esta manera nuevas formas de regularización de los sujetos. En este sentido, aparece una sociedad de gobierno (Foucault) o de control (Deleuze), con la medición estandarizada como dispositivo, conformada por mecanismos disciplinarios y regularizadores. El individuo sería visto como un objeto descriptible y analizable, reducido a rasgos “específicos” bajo la mirada de un saber permanente e ingresado a un sistema comparativo para medir y caracterizar fenómenos globales.

Las pruebas estandarizadas del rendimiento escolar aparecen, según Luengo y Saura (2014), como una extensión misma de la biopolítica, ramificación que encuentra en la escuela un aliado por la relación institucionalizada saber-poder, y en la evaluación el instrumento de mayor alcance, pues “la educación normativiza y normaliza a los sujetos por medio de la evaluación y la comparación” (p. 119), valiéndose de “estimaciones, estadísticas, medidas globales, regularizaciones y previsiones de amplia magnitud” (p. 118), por lo que el aprendizaje sería una inversión de los Estados para el control de la “población” –un medio de interés político y biológico– a través de saberes que controlan y diferencian grupos poblacionales, brindando así resultados útiles para controlar y gobernar mediante efectos económicos y políticos. De esta manera, los exámenes estandarizados componen una triada, así: relaciones de saber (conocimientos específicos para formar individuos predeterminados, lo cual mide las evaluaciones estandarizadas); poder disciplinario y normalizado (producción de sujetos dóciles, categorización de normal/anormal), y biopoder de regulación (introducen a sujetos en conjuntos

poblacionales), lo cual sería legitimado por los individuos, con efectos en la conformación de nuevos sujetos sociales, obstaculizando así su construcción positiva.

A partir de lo anterior, se evidencia una tendencia a la utilización del dispositivo evaluativo como un mecanismo útil para la gobernanza y los moldeamientos de sujetos que, en cuanto dóciles y análogos, resultan fácilmente controlables y gobernables y en quienes la subjetividad aparece atravesada por el discurso del dispositivo evaluativo, que aparece legitimado, institucionalizado y difundido, pues, como indican Castro y Grajales (2015), citando a Foucault: “la subjetividad se construye, además nunca de forma arbitraria, sino totalmente atravesada por las relaciones de poder; la relación entre poder y subjetividad es entonces constitutiva y constituyente” (p. 138). De esta manera, el dispositivo de la evaluación, indican los autores, genera una serie de parámetros como las notas y *rankings* y se exige preparación para desempeñarse en dichas pruebas y producir un tipo dado de subjetividad; una subjetividad que debe poder ser medida en cualquier momento y debe referir una linealidad o coincidencia entre todos los evaluados para confirmar que se cumplen los parámetros previamente definidos por el Estado. Se trata, entonces, de “una producción particular de sujetos” (p. 139).

Con ello, se coincide con lo que Martínez (2015) indica, afirmando que:

*La evaluación del aprendizaje, además de conocimiento técnico y práctica pedagógica, es práctica política por medio de la cual se ejerce poder. Este ejercicio de poder se da como una función oculta dentro del sistema educativo mismo, se concretiza a través de los currículos oficial y oculto y se ejerce en las instituciones educativas a través de prácticas de dominación y autoridad por parte del profesor sobre el estudiante. (p. 5)*

Por ello, las pruebas estandarizadas son vistas como un mecanismo de gobernanza en el contexto de la biopolítica y como tal, genera todo un dispositivo educativo y evaluativo que impacta directamente la subjetividad, en aras de producir un sujeto cada vez más dócil y homogéneo, fácilmente medible y controlable.

Como se ha vislumbrado, se trata de un asunto de gran impacto y expansión en la sociedad actual, que llama la atención de diversos investigadores y en general del mundo académico debido a su trascendencia y difusión. Por ello, el presente trabajo se evidencia como una oportunidad para aportar, en términos investigativos, con lo que sería una aproximación al problema, más aún si se tiene en cuenta que no solo se teoriza alrededor de la prueba estandarizada, sino que se toma como foco a Saber Pro, una prueba sumamente significativa en el país al ser la única aplicada a nivel nacional y de carácter obligatorio para los futuros

egresados de la educación superior, constituyéndose así en un factor primordial y casi único para reformular políticas educativas y reorganizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las mismas instituciones educativas y por fuera de ellas, dado el posible impacto que podría tener en el futuro personal y profesional de los jóvenes del país, si se tiene en cuenta la importancia atribuida a la puntuación brindada por la prueba.

Sumado a lo antes descrito, también implica un aspecto favorecedor para la psicología aportar a la comprensión de la problemática, para lo cual llama la atención la relación que podrían llegar a tener los puntos descritos hasta este momento, con los planteamientos y entramados del quehacer psicológico. Tales son las conceptualizaciones alrededor de la biopolítica, en las que el psicólogo, teórico social y filósofo francés Michel Foucault generó grandes aportes, retomados y trabajados posteriormente por múltiples autores en diversidad de áreas.

## Objetivo general

Caracterizar las concepciones de evaluado que se expresa en la *Guía de Orientación de Saber Pro, 2018*, a la luz de algunos planteamientos de la biopolítica foucaultiana.

## Objetivos específicos

- Describir las concepciones de evaluado ubicadas en la *Guía de Orientación de Saber Pro, 2018*.
- Establecer aspectos comunes y disímiles entre las concepciones de evaluado ubicadas en la *Guía de Orientación de Saber Pro, 2018*.
- Dar cuenta de algunos patrones en dichas concepciones de evaluado, a la luz de la biopolítica foucaultiana.

## Metodología

El presente proyecto es de tipo cualitativo y se desarrolla a partir de lo que se ha entendido como teoría fundamentada, cuyo énfasis está puesto “en el examen detallado de los datos empíricos antes que en la lectura focalizada de la literatura (Glaser y Strauss, 1967; Goulding, 1998). El objetivo es adaptar los resultados precedentes a los resultados del estudio en cuestión, más que sean las preconcepciones basadas en la literatura existente, las que influyan en

la interpretación de los datos (Hirschman y Thompson, 1997; Locke, 2001)” (citado por Páramo, 2015, p. 9). Es decir, a partir de la teoría fundamentada, las categorías emergen del estudio en sí, más que de preconcepciones o aspectos que en la literatura estén configurados con anterioridad.

La técnica de recolección de información se basará en la revisión bibliográfica, particularmente de las *Guías de Orientación de Saber Pro 2018*, difundida por el Icfes para la aplicación de la prueba en torno a las competencias genéricas.

# Construcciones y reafirmaciones del cuerpo del evaluado dentro la evaluación estandarizada

*Vanessa Bautista Angulo*<sup>40</sup>

## Introducción

Esta ponencia se centra en el cuerpo del evaluado dentro de las evaluaciones del aprendizaje a nivel estandarizado. La evaluación se entiende no solo como el acto configurado por la aplicación del instrumento mediante el cual se verifica la posición de un saber, competencia o capacidad, sino también porque incluye un ritual de preparación, aplicación y entrega de resultados, entre otros. Así entonces, la evaluación es mucho más que un medio de verificación de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en un trayecto educativo. Es también un mecanismo sofisticado y organizado que moldea conductas. Ante el incremento de las evaluaciones estandarizadas en la educación colombiana, el sujeto que se va a evaluar se pone a disposición de los evaluadores según unas reglas de juego que determinan tanto un actuar como la creación de jerarquías, repartos de poder y expectativas de saber, alineados con un sistema normativo en el que no hay más que ponerse a disposición de lo que el evaluador determina. Conductas, disposiciones y accionar del evaluado operan en simultaneidad. Dicho sistema recae sobre un cuerpo atravesado por una lógica de disciplinamientos, regulaciones y aquietamientos.

---

40. Estudiante de X semestre del programa de Psicología, de la Universidad de San Buenaventura Cali.  
E-mail: vanebau-9611@hotmail.com

De esta manera y según la forma mediante la cual se pone en juego el dispositivo evaluativo sobre los sujetos de la evaluación, esta práctica pareciera convertirse no solo en un medio para la verificación de aprendizajes, sino también en un mecanismo de control del cuerpo de quien está siendo evaluado, por lo que podría pensarse la evaluación como un espacio en el que confluyen rangos jerárquicos de poder.

La evaluación ya no es solo un asunto de aplicación de exámenes ajustados a una expectativa de desempeño académico, es también una canasta de promesas acerca de lo que se ha de transparentar a través de ella y que al hacer ver abre el camino para intervenir: lo que está deficiente, ha de ser intervenido para la superación y mejora y lo que se percibe como esperado, ha de impulsarse para que se mantenga y se expanda. Al respecto, Martínez (2015) hace referencia a la evaluación de los aprendizajes como una práctica política, en cuanto que esta surge no como una necesidad propia de la pedagogía y los aprendizajes, sino sobre una exigencia de certificación y aprobación de los conocimientos brindados a los estudiantes por los distintos centros educativos.

Con base en esta concepción de la evaluación como dispositivo regulador e incitador de actuaciones colectivas, se construyen formas de relación educativas que dan prioridad a la clasificación, la certificación y otras formas de relación entre la sociedad y el Estado, para hacer ver tanto a las instituciones como a sus actores educativos como cercanos o lejanos a algo esperado. Tal es el caso de las pruebas Saber Pro, antes llamadas Ecaes, cuyo fin declarado es dar evidencia clara del nivel de desempeño y la calidad de la educación que se les brindada a los estudiantes de educación superior. A la par de lo declarado, Saber Pro pone a actuar, hace juzgar, reorganiza los juzgamientos de eficiencia, calidad y mérito de las instituciones de educación superior y hace visible el mérito como algo logrado por pocos, quienes se hacen visibles por ocupar un lugar en el pódium.

En este sentido, la evaluación estandarizada de los aprendizajes toma hoy una fuerza fundamental y se hace presente en el desarrollo investigativo bajo diferentes formas, una de ellas –al parecer poco explorada en la literatura– tiene que ver con el cuerpo del evaluado y cómo este es reconfigurado, regulado y controlado de formas específicas en el dispositivo de la evaluación.

El cuerpo del evaluado en Saber Pro tiene un orden de visibilidad, control y moldeamiento, que es necesario explorar.

## El sujeto evaluado

A lo largo del recorrido por el ámbito educativo todo individuo es sometido constantemente a distintos tipos de evaluaciones, en las que predominan aquellos

aprendizajes que albergan conceptos interiorizados en el transcurrir por el sistema educativo. Sin embargo, en pocas ocasiones se da un momento para detenerse a pensar en todo aquello que transcurre en la aplicación y realización de un proceso evaluativo. Poco se presta atención al sujeto que está siendo evaluado, como refieren Armella y Dafunchio (2015), en cuanto se vivencia un contexto en el que la inmediatez parece ser la prioridad. Bajo esta perspectiva, solo se da prioridad a los resultados obtenidos como aquellos que marcarán la diferencia dentro de las estadísticas, por lo que en este tiempo no existe oportunidad de dirigir la mirada al sujeto evaluado y a lo que en él acontece.

Dirigir la mirada al sujeto evaluado trae consigo una especial atención a la construcción de cuerpo que se va formando por el transcurrir de las evaluaciones. Son cuerpos que si bien permanecen bajo una lógica de control y seguimiento, también se debaten entre un ser y estar, en espacio y tiempo, en el que no hay cabida a otras formas de expresión, a otras formas de pensar y estar en el ámbito educativo y de aprendizaje y en el que predomina en este sentido el tradicional sistema educativo colombiano. Con relación a esto, Armella y Dafunchio (2015), mencionan que el habitar trasciende la idea de estar, que se da bajo una construcción constante y bajo conquistas del espacio a través de las relaciones establecidas en él.

Al hilo de lo anterior, podría pensarse en la aplicación de la prueba Saber Pro, para la cual se determina un tiempo y un número de preguntas que deben ser abordadas en dicho intervalo. Durante la prueba, los estudiantes deben mantenerse sentados y en silencio, con una concentración que lleve solo a dirigir su mirada y atención hacia su cuadernillo y hoja de respuestas. Cada estudiante permanece bajo una mirada vigilante, de sospecha, en la que predomina el control y el poder de quien vigila y la sumisión de quien está siendo evaluado, lo cual llevaría, de esta manera, a “un acto de violencia simbólica de dominación” (Bourdieu, citado por Martínez, 2015).

Son dominaciones que van transformando y construyendo nuevas subjetividades, tratándose así de un encasillamiento y control de mentes para evitar que se dispersen, crezcan y piensen y se lancen contra aquellos establecimientos de poder.

En este sentido, el dispositivo de la evaluación parece convertirse en un espacio que directamente atraviesa el cuerpo del evaluado, pues por medio de este se moldean subjetividades, formas de ser y de estar. Sin embargo, esto parece ser tenido en cuenta en pocas ocasiones, tanto por quienes desarrollan dichos procesos evaluativos como por la literatura misma, pues a partir de la búsqueda

llevada a cabo se encuentra un aporte en términos de pensar el cuerpo del educando. Sin embargo, habría que pensar si el dispositivo evaluativo no se convierte en un espacio diverso, con nuevos matices y formas que implican repensar el cuerpo del sujeto sometido a una evaluación, más aún en el caso de pruebas que, de entrada se presentan desde el marco del poder, bajo una obligatoriedad por presentar determinada prueba, en este caso las pruebas Saber, por lo que de entrada, pareciera haber unas condiciones en las que un sujeto se somete a la evaluación y el cuerpo ingresa a un dispositivo que lo configura y regula a partir de ideas preconcebidas. Es entonces, alrededor de ello que se hace necesario generar un acercamiento reflexivo.

## Objetivo general

Identificar las formas de regulación y control del cuerpo del evaluado en la evaluación estandarizada Saber Pro.

## Objetivos específicos

Describir las formas de regulación que controlan y moldean el cuerpo del evaluado en Saber Pro.

Analizar cómo estas formas de regulación producen subjetividades particulares.

Proponer alternativas mediante las cuales en medio de la configuración de dichas subjetividades, haya opción para lo que Deleuze llama subjetivaciones.

## Metodología

La ponencia se fundamenta en un método de tipo cualitativo, en lo que se ha denominado teoría fundamentada, cuyo énfasis está puesto “en el examen detallado de los datos empíricos antes que en la lectura focalizada de la literatura (Glaser y Strauss, 1967; Goulding, 1998). El objetivo es adaptar los resultados precedentes a los resultados del estudio en cuestión, más que a las preconcepciones basadas en la literatura que influyan en la interpretación de los datos (Hirschman y Thompson, 1997; Locke, 2001) (citado por Páramo, 2015, p. 9). Es decir, a partir de la teoría fundamentada, las categorías emergen del estudio en sí más que de preconcepciones o aspectos que en la literatura están configurados con anterioridad. La técnica de recolección de información se basará en la revisión bibliográfica, en torno al cuerpo, la evaluación y las formas de construcción de subjetividades alrededor del tema en cuestión.

# CLÍNICA PSICOANALÍTICA E INTERDISCIPLINARIEDAD

## Modelos teóricos y modalidades de tratamiento para el abordaje de las adicciones en comunidad terapéutica

*María del Pilar Murcia<sup>41</sup>*

### Introducción

Acerca de las adicciones se ha indagado a lo largo de décadas, desde diversas disciplinas y preguntas de investigación que intentan comprender esta condición que afecta de manera general la salud pública de todo país. Moronta (2014), refiere que “el trabajo de rehabilitación y en especial de la psicoterapia en el campo de las adicciones, se presenta como una realidad de difícil acceso para la mayoría de los psiquiatras y psicólogos, considerando las particulares características que el problema representa” (párr. 1).

Aunque se ha reconocido el incremento significativo en la edad de inicio cada vez más temprana, sobre todo en el consumo adictivo y dependiente a nuevas sustancias psicoactivas –y en menor proporción desde otros consumos problemáticos–, y las alternativas de intervención a través de diversas modalidades terapéuticas, la investigación acerca de la eficacia de los tratamientos desde la perspectiva tanto del adicto como del terapeuta y de la diversidad de modalidades de intervención, se ha abordado en menor proporción. Igualmente, se identifica

---

41. María del Pilar Murcia Zorrilla, psicóloga Universidad del Valle. Especialista en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica. Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. Docente-investigadora en la Facultad de Psicología Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: [mpmurcia@usbcali.edu.co](mailto:mpmurcia@usbcali.edu.co)

muy poca circulación académica acerca de estudios sobre otros consumos problemáticos como la ludopatía, la adicción al trabajo, a la comida, a las compras compulsivas y al sexo (ninfomanía-satiriasis), entre otros, ya que aunque existen varios modelos teóricos que intentan apoyar los procesos terapéuticos para la adicción, su aplicabilidad en los escenarios de comunidades terapéuticas es difusa, generando con ello la necesidad, como lo plantean Murcia y Orejuela (2014), de concebir espacios para el tratamiento de las adicciones, como aquellos que permitan resignificar la condición del adicto y experimentar emociones asociadas a la seguridad emocional, la autoestima y la aceptación social.

El panorama más completo respecto a las actuales ofertas en Colombia de los procesos terapéuticos lo ofrece el diagnóstico situacional realizado en el año 2004 por el Ministerio de Protección Social, a través del cual se conocen los servicios ofrecidos en todo el territorio y sus principales necesidades en términos de recursos económicos y expectativas de los usuarios (Ministerio de la Protección Social, 2004). Se considera importante avanzar en procesos de investigación que se pregunten acerca de la caja de herramientas empleada, tanto por las comunidades terapéuticas como por los tratamientos particulares de profesionales *psy* por fuera de un contexto institucionalizado; todos ellos atendiendo cada vez más, casos complejos de adicción por una práctica que es en esencia clínica y está soportada por diversas perspectivas y posturas conceptuales.

Murcia y Orejuela (2014) presentan, a través de la revisión de diversas fuentes bibliográficas, las características generales de las comunidades terapéuticas, acerca de las cuales más se ha indagado sobre aspectos como: instalaciones, planta física, ubicación (Albarracín, Brands, Adlaf y Giesbrecht, 2009; Castrillón, 2008; De León, 2000; Goti, 2003; Hernández, 2010; Llorente del Pozo y Gómez, 1999; Mejía, 2004; Ministerio de Protección Social, 2004; National Institute Drug Abuse, 2003; Soto, 2011); concepción de la persona adicta al ingresar al proceso (Castrillón, 2005; Castrillón, 2008; Echeverría, 2004; Goti, 2003; Hernández, 2010; Kornblit, Guffanti y Verardi, 2004; Llorente del Pozo y Gómez, 1999; Soto, 2011; Castrillón, 1996; Jaramillo, 2007; López, 2009); principios de la comunidad (Albarracín, Brands, Adlaf y Giesbrecht, 2009; Echeverría, 2004; Goti, 2003; Hernández, 2010; Kornblit, Guffanti y Verardi, 2004; Mejía, 2004; Ministerio de Protección Social, 2004; Soto, 2011; Jaramillo, 2007; López, 2009); etapas del tratamiento (Comas, 1998; De León, 2000; Goti, 2003; Hernández, 2010; Mejía, 2004; Ministerio de Protección Social, 2004; National Institute Drug Abuse, 2003; Soto, 2011; Jaramillo, 2007; López, 2009); interacción entre los participantes (Echeverría, 2004; Llorente del Pozo y Gómez, 1999; Soto, 2011; Castrillón, 1996; Jaramillo, 2007; López, 2009); objetivos del tratamiento (Albarracín, Brands, Adlaf y Giesbrecht, 2009; Carrizo, 2010; Castrillón, 2005;

Castrillón, 2008; Comas, 1998; De León, 2000; Goti, 2003; Hernández, 2010; Kornblit, Guffanti y Verardi, 2004; Llorente del Pozo y Gómez, 1999; Ministerio de Protección Social, 2004; Soto, 2011; Bittencourt, 2003; Jaramillo, 2007; López, 2009; Mendonça y Silva, 2007); duración del tratamiento (Albarracín, Brands, Adlaf y Giesbrecht, 2009; Castrillón, 2008; De León, 2000; Goti, 2003; Kornblit, Guffanti y Verardi, 2004; Llorente del Pozo y Gómez, 1999; Mejía, 2004; Soto, 2011; López, 2009); participantes (Albarracín, Brands, Adlaf y Giesbrecht, 2009; Castrillón, 2005; Castrillón, 2008; De León, 2000; Echeverría, 2004; Hernández, 2010; Llorente del Pozo y Gómez, 1999; Mejía, 2004; Ministerio de Protección Social, 2004; Soto, 2011; Castrillón, 1996; Jaramillo, 2007); y métodos empleados (Albarracín, Brands, Adlaf y Giesbrecht, 2009; Castrillón, 2005; Castrillón, 2008; De León, 2000; Goti, 2003; Hernández, 2010; Kornblit, Guffanti y Verardi, 2004; Llorente del Pozo y Gómez, 1999; Mejía, 2004; Ministerio de Protección Social, 2004; National Institute Drug Abuse, 2003; Soto, 2011; Echeverría, 2004; Castrillón, 1996; Jaramillo, 2007; López, 2009). Esto evidencia frente a este panorama general, cómo las comunidades terapéuticas esperan, de manera general, el establecimiento de una microsociedad que impacte al adicto y lo convierta en una persona punto de referencia y modelo para la sociedad, lo cual constituye una alta carga ontológica al otorgarle la intención de ser motor de cambio y situar al individuo como posible sujeto. Igualmente, se reconoce en estos espacios terapéuticos la posibilidad de ser aquel lugar que permite a los usuarios el apalancamiento de su malestar, asentando, entonces, cada vez la necesidad que como investigadores actualicemos la vieja concepción de eficacia simbólica, sobre todo si logra concebirse de manera general a la comunidad terapéutica y a la práctica clínica en escenarios de intervención individual incluso, como aquel espacio de andamiaje necesario para hacer frente a la dificultad del adicto de asumir un posicionamiento subjetivo alternativo.

Sin embargo, se evidencia que en la actualidad prima no solo en las comunidades terapéuticas sino también en la práctica clínica de algunos profesionales, un marco muy comportamental y adaptativo, una concepción del terapeuta como supuesto saber que desde la voz de los usuarios desconoce la complejidad del verdadero sufrimiento particular de cada adicto. Por ello, se encuentran tratamientos atravesados por posturas nada empáticas por parte de los terapeutas, señalamientos y llamados de atención que desestiman el lugar del adicto en su tratamiento, reforzamientos acompañados a la manera estímulo-respuesta de la figura de premio-castigo; una dificultad sentida por parte de los usuarios de no poder expresar su verdadero sentir a través de la palabra frente a la manera como significan su adicción por temor a la represión y la acusación; y un tratamiento

que pretende ser efectivo de la misma manera –como una fórmula exacta y que encaja perfectamente– para todos los usuarios sin dar lugar a la singularidad.

Si bien se han planteado balances importantes respecto a la terapéutica de la adicción a sustancias psicoactivas, se evidencia en menor proporción investigaciones y modelos teóricos que planteen en Colombia –reconociendo la realidad de nuestro contexto social y cultural como país– intervenciones desde la clínica psicológica para el tratamiento no solo de la adicción a SPA, sino también de otros consumos problemáticos, como la ludopatía, la adicción al sexo, al trabajo, a la comida, entre otros. Calderón y Murcia (2017)<sup>42</sup> plantean:

*Los tratamientos para las adicciones en nuestro país son relativamente recientes, otros países tienen amplia experiencia en tratamientos de toda índole pertinentes para abordar el fenómeno y así tratar de dar respuesta a la demanda social. Entre las disciplinas que han buscado responder a la necesidad social se encuentra la psicología; ésta, si bien ha brindado diversos espacios clínicos de tratamiento, también ha evidenciado una efectividad cuestionable en los procesos de rehabilitación.*

Becoña *et al.* (2008) presentan, por ejemplo, una completa guía clínica para la intervención en adicciones, a través de la cual recopilan a partir de diversos estudios de validación científica, los modelos terapéuticos empleados en los últimos años para el tratamiento de las adicciones y su respectiva valoración. Sin embargo, como lo plantean Calderón y Murcia (2017), aunque la guía clínica presenta un panorama –que en lo manifiesto resulta esperanzador– sobre la eficacia de las terapéuticas, también se evidencian asuntos críticos tales como el alto índice de abandono tras la primera sesión, que puede superar hasta el 50 % de los consultantes. Todos parten de la idea de que las recaídas posterapéuticas son normales y forman parte del proceso de terminar y reiniciar la terapia. También muchos indican que su efectividad puede verse solo cuando se potencia junto con la aplicación de otro modelo, y en otros casos, el “efecto” terapéutico tiene una duración muy limitada.

Murcia, Orejuela y Patiño (2016) presentan, a través de su marco contextual, cómo las investigaciones acerca de las adicciones se han encaminado, básicamente, hacia dos de los cuatro elementos de la clínica:<sup>43</sup> la etiología del consumo; es decir, su origen y factores causales (Angel y Ossa, 2001; Bríñez, 1998; Cárdenas

42. Proyecto de investigación en curso: *Prácticas terapéuticas en ocho comunidades terapéuticas habilitadas en el Valle del Cauca*. Universidad de San Buenaventura Cali.

43. De acuerdo con Dunker, C. (2011), toda propuesta clínica se constituye estructuralmente de cuatro elementos que tienen relación sistémica entre sí. Estos elementos son: 1. etiología; 2. nosografía; 3. diagnóstico, y 4. terapéutica.

y Patiño, 1999; Escobar *et al.*, 2002; Estrada, 1994; Gobernación de Antioquia, 2003), y hacia la nosografía o clasificación de los síntomas (Arias y Sánchez, 1994; Betancour, 2003; Mesa, Montoya, Ríos y Salazar, 2002; Monsalve, Quesada y Villa, 2002). En menor proporción se encuentran investigaciones que indagan sobre el elemento diagnóstico para generar posibles soluciones o alternativas a la problemática de la adicción (Arias, Gallego, Pérez y Sánchez, 2001; Chavarriaga, 1996; Saldarriaga y Cañas, 1999); y es escasa la producción en términos de la terapéutica (Arroyave, 2000; Kornblit, Guffanti, y Verardi, 2004; Lozano *et al.*, 2008; Souza, 2005).

Baeza (2008), plantea que los estudios de orden cuantitativo sobre el uso y abuso de drogas en América Latina, tienden a concentrarse sobre todo en la epidemiología y en los casos clínicos y sus respectivos controles y en los cualitativos la tendencia es a indagar acerca de las experiencias subjetivas “a fin de comprender el fenómeno desde la perspectiva de los actores y desde las situaciones que provocan la concurrencia de éstos a situaciones de consumo” (p. 217). Arias, Patiño, Román y Cano (citados por Murcia y Orejuela, 2016), plantean que los problemas de investigación acerca del consumo de sustancias psicoactivas en Colombia, enfatizan, en términos generales, en asuntos como: las relaciones causales (Escobar y Morales, 1995; Jaimes, 2001), las creencias (Bustos, 1999; Jaramillo, 2003; López, 2003; Pino, 2002), los hallazgos epidemiológicos (Gaitán, 2002; Torres, 1997) y las dimensiones subjetivas del consumo (Gómez y Londoño, 2002; Hoyos, 2003; Zuluaga, Luna y Scoppetta, 2002; Navarrete, 1998; Nensthiel, 2004; Vélez, 1995).

Se han hecho análisis sobre la situación actual de las adicciones, como el que presentan Gárciga y Suri (2010) a partir de los tres últimos informes de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (Onudd) y de otros factores que, para ellos, permiten una actualizada y objetiva visión de lo alcanzado hasta el momento en asuntos de adicción a SPA. Dentro de los intereses de investigación respecto a las SPA, se encuentran también aquellos que pretenden entender los factores que conducen a los jóvenes a la búsqueda de drogas ilícitas (Santos, Magalhães, Ferreira, y Arantes, 2008).

Los tratamientos psicoterapéuticos han sido tema de estudio, e incluyen tanto las metodologías cuantitativas –como los presentados por Lozano *et al.* (2008); Santibáñez *et al.* (2009) y a quienes se preguntan, respectivamente, por la calidad de vida de los adictos a sustancias psicoactivas y la alianza terapéutica y efectividad de la terapia– como las metodologías cualitativas, tales como la de Kornblit *et al.* (2004), en la que indaga la experiencia en comunidades terapéuticas a partir de la voz de los usuarios de drogas. Intentar evaluar los efectos a corto,

mediano y largo plazo del tratamiento de la adicción a SPA en una comunidad terapéutica, fue el interés de investigadores como López, Ferrer, Lafarga, Honrubia y Marí (2001). Surgen investigaciones a partir de las inquietudes, reflexiones y experiencias originadas en la práctica clínica en tratamientos a personas adictas a SPA. López (2007), presenta una investigación en la que plantea dos preocupaciones en el abordaje psicoterapéutico en tratamientos por consumo a SPA. La primera es cómo lograr un abordaje terapéutico eficaz y eficiente. Y en segundo lugar, definir en qué medida un abordaje terapéutico debe ser efectuado a partir de una orientación psicoanalítica.

Parra *et al.* (2011) plantean que el asunto de mayor interés en la investigación de adicción a SPA es la evaluación de la eficacia de los tratamientos. Concluyen que durante tres décadas de investigación en drogodependencia se ha demostrado que el tratamiento, independientemente de la modalidad o centro, genera una recuperación significativa en las personas adictas, aun cuando las tasas de recaídas son elevadas para la mayoría. Para Pereira y Del Prette (2008), la evidencia de la efectividad de cualquier intervención psicológica se ha demostrado, generalmente, por la vía de la inferencia estadística, para lo cual resaltan la importancia de hacer exploraciones que demuestren la fiabilidad y la importancia clínica de los cambios dados en los espacios de intervención psicológica.

Najavits y Weiss (1994), consideran que la eficacia de los psicoterapeutas que hacen tratamientos de adicción a SPA, no ha sido tema de interés y de investigación suficiente. Gallo y Pareja (2009), mediante su investigación, concluyen que para el tratamiento es necesario que el adicto exprese sus emociones, las reconozca y las acepte, y de esta manera logre el conocimiento y la comprensión de sí mismo. Coutinho (1994), manifiesta una serie de problemáticas que afectan los métodos comunes para el tratamiento de las adicciones, lo cual permite concebir otras perspectivas adicionales a las presentadas por la investigación psicoanalítica. Por esta razón, el autor presenta como una tercera opción, adicional a la orientación psicoanalítica y a las experiencias institucionales, los ámbitos artísticos y literarios.

Echeverría (2004) concluye que la comunidad terapéutica es:

*Un espacio de reconocimiento de la historia individual y la posibilidad de construcción de un sujeto posible; la calle, en tanto, opera como el espacio donde los jóvenes han elaborado, en sus relaciones cotidianas, su construcción de sujeto como parte de la tribu. (p. 195)*

Por su parte, Sierra, Pérez, Pérez y Núñez (2005) encuentran diferencias importantes en las representaciones de los jóvenes consumidores y los no consumidores,

ya que los primeros muestran una percepción baja de peligrosidad, actitud de tolerancia marcada, creencia de razones de consumo asociadas a la evasión de la realidad y sensaciones placenteras. Los no consumidores, por su parte, muestran una actitud más cautelosa, menos interés en usarlas para divertirse, aumentar su productividad o alejarse de su realidad. Martins, Santos y Pillon (2008), afirman que es necesario ofrecer participación de grupos educativos para desarrollar habilidades que ayuden a enfrentar, con las familias, el problema del consumo de una forma más adaptativa y manteniendo el equilibrio.

A manera de conclusión, se evidencia que los modelos, métodos y tendencias investigativas alrededor de las adicciones contemporáneas, tal y como lo plantean Flórez y Posso (2001), se sitúan frente a la finalidad de responder preguntas de tipo académico y social, indagando acerca de sus causas y efectos, el proceso de adquisición y evolución, los conflictos que subyacen a nivel social y familiar y las múltiples posibilidades terapéuticas que genera en diversas áreas del conocimiento. La producción académica acerca de las adicciones, está relacionada, según los hallazgos de este estado del arte, con las exigencias específicamente de tesis de pregrado y no en los niveles de maestría y doctorado. Su circulación es bastante baja y la investigación profunda aún está por desarrollarse.

En términos generales, las investigaciones presentadas optan por hacer el estudio en instituciones como clínicas (Santibáñez *et al.*, 2009; Álvarez, 2006; Santos, Magalhães, Ferreira y Arantes, 2008) y centros de rehabilitación para el tratamiento de la adicción a sustancias psicoactivas (Castrillón, 2008; Meier, Donmall y Barrowclough, 2006; Echeverría, 2004; López, Ferrer, Lafarga, Honrubia y Marí, 2011), cuyas poblaciones se conforman por egresados de servicios terapéuticos y centros de rehabilitación (Kornblit, Guffanti y Verardi, 2004; López, 2007), egresados de procesos terapéuticos con orientación religiosa (Flórez y Posso, 2001; Sánchez y Nappo, 2008), familiares de consumidores de sustancias psicoactivas (Martins, Santos y Pillon, 2008) y habitantes de una ciudad jóvenes y adultos con características de consumo y no consumo (Krause *et al.*, 1999; Sierra, Pérez, Pérez y Núñez, 2005).

En general, los estudios muestran amplia diversidad tanto teórica como metodológica, pero poca profundidad. Se hace necesario intensificar la investigación sobre este tipo de intervenciones para atender casos de adicción y fortalecer la base conceptual de la intervención profesional. Las investigaciones optan por metodologías tanto cualitativas como cuantitativas, pero en ambos casos el trabajo es sobre todo de tipo descriptivo y prevalece la entrevista como técnica de recolección de datos y el interés por elementos de la etiología, nosografía y diagnóstico de la adicción. En menor proporción, se tiene la investigación

acerca de la terapéutica y su significación a partir de la voz de los profesionales *psy* implicados en los procesos de tratamiento.

Hasta el momento no se encuentran investigaciones que intenten, a nivel de una tesis doctoral, desarrollar un modelo teórico alternativo para la terapéutica de las adicciones, desde una lectura basada en fundamentos epistemo-ontológicos, que conciban al sujeto adicto no como un enfermo al que es necesario re-educar y re-socializar, sino como aquel a quien es posible atribuirle desde una epistemología basada en una clínica de la salud –que se aleje del adiestramiento de enfoques como el conductismo–, características ontológicas de sujeto capaz de recrear y asumir nuevas formas de relación con su sufrimiento.

## Marco teórico

### *Sustancias psicoactivas, adicción y comunidades terapéuticas*

La Organización Mundial de la Salud (1994), denomina sustancia psicoactiva (SPA) toda sustancia natural o sintética que ingerida produce en el organismo cambios físicos y psicológicos más o menos permanentes o estables y significativos. Respecto a la adicción, esta misma organización plantea que en ella se establece un fenómeno psicofisiológico de naturaleza progresiva en forma crónica, compulsiva e incontrolable, donde la persona, incapaz de abstenerse de consumir, presenta tolerancia hepática y neuronal y cambios comportamentales (Mental Care Perú, citado por Murcia y Orejuela, 2016).

El Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas (NIDA) (citado por Soto, 2011), menciona que a mediados del siglo XX comienza el dispositivo de comunidad terapéutica, que en la actualidad es concebida como uno de los abordajes de mayor efectividad dentro del campo de la salud mental. Sin embargo, se evidencian niveles importantes de deserción y recaída, y para el caso específico de adicción a sustancias psicoactivas, cuentan hoy con una heterogeneidad de programas –incluso dentro de ellas mismas– en cuanto a origen y fundamentos, objetivos y métodos de intervención. En diversos estudios sobre abordajes terapéuticos de las toxicomanías (Fernández y Secades; Girón, Martínez, y González; Sánchez, citados por Murcia y Orejuela, 2016), subyace la idea de unos tratamientos cuyos resultados tienen un potencial de utilidad clínica, pero que en la actualidad son poco favorables para la terapéutica.

De León (2000), menciona que las comunidades terapéuticas parten de un propósito general. Están sujetos a una afiliación, inversión y lealtad de sus parti-

cipantes y tienen una estructura organizativa, reglas, normas, valores y creencias propios. El autor refiere que su objetivo específico consiste en tratar el trastorno individual y su objetivo más amplio es transformar los estilos de vida e identidades de las personas que participan de ella. Las preguntas que se suscitan son: ¿lo consiguen? ¿Qué ocurre realmente en estas comunidades terapéuticas? Existe una variedad considerable de modelos de intervención que “se autodenominan en ocasiones comunidades terapéuticas; algunas de las cuales se basan en ideologías pseudocientíficas o religiosas y que como en psicoterapia funcionan bajo el esquema de autoayuda” (Llorente del Pozo y Gómez, 1999, p. 330).

## La adicción. Una comprensión desde el psicoanálisis

Para dar cuenta de los objetivos planteados para esta investigación, será necesario, en primer lugar, conceptualizar los elementos que definen cada uno de los enfoques teóricos que se tienen para el tratamiento de las adicciones y dar lugar a lo presentado por los principales exponentes de modelos como el modelo cognitivo-conductual, los estadios de cambio y la entrevista motivacional, el modelo cognitivo-constructivista, la terapia centrada en la familia, la terapia analítica y psicodinámica, el modelo cognitivo-conductual de Marlatt, el modelo gestáltico y las corrientes del psicoanálisis (Freud, Lacan, Klein), entre otros.

Johnson (1999), plantea que la adicción ha sido un campo importante en psicoanálisis desde sus comienzos. Sostiene el autor:

*En 1908, por ejemplo, Abraham publicó “La relación psicológica entre la sexualidad y el alcoholismo”, en donde indicaba un número de posibles dinámicas. A mediados de los años 60 la literatura psicoanalítica temprana fue resumida adecuadamente por Rosenfeld (1965) y desde entonces el psicoanálisis se ha beneficiado del trabajo de un número de profesionales especializados en los trastornos adictivos. Sus contribuciones han consistido específicamente en señalar la dinámica adictiva, proveyendo una variedad de opiniones consideradas como “puntos de vista” (en lugar de escuelas teóricas exclusivas y mutuamente excluyentes), guías útiles para la comprensión y la interpretación (ver Spezzano 1998). (párr. 1)*

Para Johnson (1999), tres puntos de vista sobre la adicción son recurrentes en la literatura psicoanalítica y en la literatura sobre la adicción: 1. la adicción como una enfermedad mediada biológicamente; 2. la adicción como una respuesta frente a la falta de capacidad para tolerar los afectos, y 3. la adicción como un objeto transicional o su equivalente.

Calderón y Murcia (2017) afirman que los hallazgos en revisiones teóricas sobre el asunto de las adicciones, sostienen, principalmente, dos modos plausibles para comprender el acto toxicomaniaco. Por una parte, se consideran las toxicomanías como una relación de objeto nociva para el sujeto, la cual señala una condición de dependencia y actuaciones autodestructivas, se sostiene por la gratificación de rememorar satisfacciones primarias y es favorecida por una falla en las relaciones tempranas del sujeto con los objetos. Por otra parte, se proponen las toxicomanías como una condición sintomática en la que el sujeto encuentra cierto modo de tramitación de su sufrimiento merced a la intoxicación.

De esta manera, se suscitan las siguientes preguntas problematizadoras y evocadoras de nuevos espacios de subjetivación:

- ¿Cuáles son, en la actualidad, los modelos teóricos y modalidades de tratamiento para el abordaje de las adicciones en comunidad terapéutica?
- ¿Cuál es la posición que asumen los profesionales *psy* que laboran en las comunidades terapéuticas frente a las alternativas de terapéutica que emplean?
- ¿Cómo conciben estos profesionales la etiología, la nosografía, el diagnóstico y la cura en el tratamiento de las adicciones?
- ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos, ontológicos y metodológicos que subyacen la práctica clínica de los profesionales *psy*?

# Construcción de identidad de un hombre transgénero de la ciudad de Cali

*Juliana Pedroza<sup>44</sup> y Lina Agrono<sup>45</sup>*

## Introducción

En esta investigación se elaboran entrevistas a un hombre transgénero de la ciudad de Cali, con el fin de llegar a comprender su proceso de construcción de identidad. Según Galemiri León (2015), “la identidad de género se inscribe en nuestra subjetividad de una forma muy potente, estructurándonos, otorgándonos un lugar en el mundo, convirtiéndose en un principio organizador”. Esto, al igual que la teoría lacaniana, “la identidad no es una opción. Existiría cierto margen, pero no se es libre de elegir las identificaciones ni la posición sexual, es algo de lo que se padece en el sentido que es algo en lo cual no se es activo en su elección” (Galemiri León, 2015). Por ende, se desea comprender aquella postura subjetiva de un hombre transgénero con quien se está llevando a cabo la investigación; es decir, sin dejar de lado el reconocimiento de sí, observándolo como un sujeto de posibilidad, de quien podamos comprender en particular la construcción de identidad de género desde su infancia y observando detalladamente las influencias significativas que se tienen en su desarrollo de vida.

---

44. Estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: mjpedroza@hotmail.com

45. Estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: limarava\_1996@hotmail.com

## Objetivo

El tema de investigación que se describe en este trabajo, surge a raíz del cuestionamiento acerca del proceso de transformación de un hombre transgénero enfocado en la formación de la identidad, es decir, el desarrollo del yo que lleva a la identificación del individuo de acuerdo con su autopercepción y su autoconcepto. ¿Es, entonces, dinámica la identidad? Si decimos que “la identificación es el principio mismo del lazo social” (Donostia, 2007), y si vemos la sociedad como algo activo y cambiante, sería entonces interesante cuestionarnos acerca de la formación de esa identidad. ¿Sería variable? De acuerdo con lo anterior, la interrelación entre el individuo y el entorno se acomodaría de acuerdo con las situaciones o experiencias vividas, dando así lugar, igualmente, a una imagen propia de acuerdo con el medio en el que se desenvuelve dicho sujeto. Núñez y González (1994), señalan que “el autoconcepto no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente” (Luna y Molero, 2013). Así pues, “pronunciar el monosílabo yo, y entender lo que se dice, requiere una reflexión con la cual el sujeto capta su permanencia, su continuidad y, en consecuencia, su identidad” (Daros, 2006). Por ende, ¿cómo es el proceso de construcción de la identidad de un hombre transgénero de la ciudad de Cali? ¿Cómo las experiencias relacionadas con los vínculos primarios que tiene un hombre transgénero de la ciudad de Cali durante su infancia llevan a la identificación de sí mismo? Y finalmente ¿de qué manera influyen los significados que un hombre transgénero puede dar a las relaciones con el otro en el proceso de construcción de identidad de género? Por esta razón, se quiere dar cuenta de los procesos psicológicos que puede vivenciar un sujeto en su infancia y en el transcurso de su vida y así analizar los modos como influye en el proceso de identificarse contrariamente con su sexo biológico.

## Método

Esta investigación se hace utilizando una metodología de enfoque cualitativo, ya que se pretende conocer las significaciones de las experiencias de vida de un hombre transgénero de la ciudad de Cali partiendo de la narración de su propia historia de vida. “El propósito es examinar la forma como los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para esto, tomamos como paradigma el interpretativismo, ya que este “se centra en el actor social y trata de comprender su punto de vista. Pone a la persona en el centro de la escena, quien construye, interpreta y modifica la investigación” (Egea, 2012). Además, asumimos una postura hermenéutica en la que “se introduce

en el contenido y la dinámica de la persona estudiada y en sus implicaciones, buscando con ello estructurar una interpretación coherente del todo” (Arráez, Calles y Moreno de Tovar, 2006).

Finalmente, como herramienta de investigación, se utilizará fundamentalmente la historia de vida/método biográfico, que de acuerdo con Puyana y Barreto (1994), nos permite convertir la cotidianidad en expresiones dinámicas mediadas por las palabras, los gestos y los relatos, entre otros, y nos acerca a comprender una relación personal/individual con el contexto/entorno.

Esta investigación se hace por medio de un estudio de caso único, pues se pretende comprender en detalle los aspectos que giran en torno a la construcción de identidad transgénero que tiene un sujeto en particular, para así comprender sus diferencias y conocer las generalidades que puedan existir en comparación con otros casos y según diferentes investigaciones. González Rey (2006) define como una unidad de trabajo la calidad de los trechos de información producidos, y los relaciona con posibilidades de articulación en cuanto al modelo teórico en construcción, que a su vez inaugura una forma diferente de definir la legitimidad de la información (p. 143). Es este el estudio de la singularidad que nos permite acompañar un modelo para llegar a conclusiones más allá de lo singular y que sería inaccesible sin el estudio de lo singular (p. 146). Adicionalmente, como herramientas de apoyo se está haciendo la observación participante y no participante, de acuerdo con el contexto laboral y familiar del sujeto. Además, se le da relevancia a los escritos en el diario de campo, basados en los encuentros con el sujeto.

En el proceso de análisis se ponen en discusión las diferentes teorías abordadas, sin desconocer la particularidad del individuo y el reconocimiento de sí mismo en su entorno natural, es decir, observando al sujeto como un sujeto de posibilidad, sin caer en el error de continuar con el discurso de patologizar, juzgar y etiquetar. Esto se lleva a cabo con la clasificación de la información, de acuerdo con los niveles y categorías de análisis en relación con los objetivos específicos enfocados en el objetivo general de la investigación.

## Resultados preliminares

### *Socialización primaria y secundaria*

En esta fase de la investigación logramos encontrar algunos aspectos interesantes que podrían dar cuenta del proceso de identificación de este hombre transgénero, quien desde su concepción desarrolla una historia particular, puesto que es hijo no deseado. Por un lado, estaría el hecho de que en las ecografías

nunca se pudo evidenciar el sexo, tal como él lo expresa. Sin embargo, el deseo de sus padres por mucho tiempo fue tener una hija, que de hecho al nacer fue ofrecida al servicio de Dios.

Durante una parte de la infancia este sujeto recuerda no sentirse ni hombre ni mujer, pero a medida que va creciendo sus preferencias con el juego y las actividades diarias se van orientando hacia lo masculino, lo cual se hace evidente en el papel que desempeña en juegos como el fútbol, al policía y al ladrón, trepar árboles, montar bicicleta y al papá y a la mamá, donde siempre era el papá, además de acompañar a su padre al trabajo en lugar de quedarse con su madre a ayudarlo a barrer y a trapear. Lo anterior permite pensar que el papel asumido lo posiciona en un lugar diferente para el que nació, a modo de resistencia ante lo impuesto desde su nacimiento: *¡ser una mujer que le sirva a Dios!*, sumisa y cohibida y a disposición de su esposo y el hogar, sin contar con las exigencias familiares, sociales y religiosas que lo rodeaban.

### ***Su hermano***

Este sujeto estableció durante la infancia, una relación muy cercana con su difunto hermano, puesto que compartían momentos especiales que le ayudaron a conocerse un poco más y sentirse cómodo en cuanto a lo que quería llegar ser. Aspectos que fue descubriendo en las diferentes interacciones con su hermano y en los juego de roles, en los que se podía poner la ropa y zapatos de su padre, momento que recuerda con felicidad.

Pero tras la muerte de su hermano ,empezó a evidenciar una serie de cambios significativos en su vida, cambios que aunque no fueron del todo físicos, le permitieron redescubrirse un poco, iniciando así con el cambio en el gusto musical, la vestimenta, el cabello, la práctica de nuevos deportes e interrogarse un poco por su modo de ser, el fuerte rechazo a los valores tradicionales de su familia y al rol femenino.

### ***Nuevos aspectos importantes***

Otro aspecto importante fue la relación que mantuvo con una chica por un periodo de casi seis meses, en la que se dio la posibilidad de confrontarse acerca del modo como se concebía –como hombre o como mujer– y asumir el reto de cumplir con el rol masculino por un día, lo cual le generó una confusión que buscó aclarar indagando sobre las identidades diversas y las posibilidades de un cambio que se hiciera notorio ante otros hombres después de empezar a inyectarse testosterona. Habría que decir también, que el ingreso a la universidad y

el cambio de carrera, fueron un modo de reafirmar esa masculinidad, puesto que el paso de una carrera que esta sociedad piensa es para mujeres a otra cuya exigencia física es importante y el cuerpo tiene una gran representación, toma un sentido relevante en el modo como se concibe este sujeto y le permite reafirmar su identidad.

Finalmente, como resultados preliminares de esta fase de la investigación y con base en lo anterior, podemos denotar que este hombre transgénero se identifica desde muy corta edad, con la masculinidad, que no es propiamente la del padre y que posiblemente sea la del hermano fallecido, en aras de protegerse de la vulnerabilidad.

## Conclusión

La experiencia de vida compartida por un hombre transgénero con relación al proceso de construcción de su identidad, especialmente de socialización primaria y secundaria, nos ha permitido establecer algunas conclusiones preliminares sobre dicho proceso. Se debe mencionar que uno de los objetivos principales de esta investigación es analizar de qué manera influyen los significados que un hombre transgénero da a las relaciones con el otro en el proceso de construcción de identidad de género, y encontramos que aunque desde niño es normal sentir que no se pertenece a ninguno de los dos géneros, hay una identificación marcada hacia lo masculino como modo de protección ante la vulnerabilidad, pero a su vez mostrando un conflicto al no querer identificarse con la figura paterna. Por otro lado, el acompañamiento de una persona especial, en este caso su novia, quien en algún momento determinante lo confronta sobre lo que quería ser –hombre o mujer– le permite iniciar un camino de tránsito del que ahora no se arrepiente.

Esta primera fase de la investigación nos permite comprender que los modos como se construye la identidad no están determinados por el sexo biológico con el que se nace, sino que existen elementos y personas significativas que nos llevan a construirnos, elemento importante para la psicología puesto que se ha dicho muy poco sobre las identidades diversas, especialmente la de los hombres transgénero.

Finalmente, esta investigación nos permite comprender que se tienen diferentes modos de verse y concebirse en el mundo, que nada está determinado y que cada sujeto es un sujeto de posibilidades que se ve obligado a nacer de forma dolorosa una y otra vez.



## El reconocimiento y su entendimiento en el contexto del conflicto armado colombiano<sup>46</sup>

*John Alexander Quintero Torres<sup>47</sup>*

### Introducción

Las situaciones fundamentales que despiertan el interés por la pregunta acerca del reconocimiento, son el conflicto armado interno en el que se encuentra Colombia y el devenir de formas de relacionamiento, en las cuales el lugar de lo simbólico en los pactos que buscan superar la violencia, demandan también convenciones de tipo ideológico que parecieran exigir algo más que el recurso de las palabras. Esto significa que lo simbólico, entendido como campo del cual se nutren los modos de nominación que se emplean comúnmente en las relaciones con otros, no logra el efecto conciliador debido a su *imaginización*, pero sí consigue la movilización de los cuerpos políticos que se afectan entre sí.

Al parecer, la imagen que se produce del contendor a partir del modo como es nombrado, no condensa lo que la propia imagen desea anticipar. Así las cosas, se presume que el cese de la violencia se encamina más por la senda de la eliminación (simbólica o real) del contendor, que por la vía de una genuina reconciliación. En términos generales, esta misma exacerbación de lo imaginario a partir de lo simbólico, se deja ver en las formas violentas de relacionamiento entre los sujetos y la función de las instituciones en el campo gubernamental.

---

46. Trabajo presentado en el Segundo Coloquio Internacional en Subjetividad y Lazo Social, organizado por la Universidad Veracruzana de México, el 16 de octubre de 2018.

47. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: jaqtorre@usbcali.edu.co

Con el fin de delimitar apropiadamente la reflexión, es importante precisar que se trata del momento inicial de un trabajo investigativo más amplio. Lo que aquí se presenta es un recorte de aquel ejercicio, en el cual se propone una lectura sobre las demandas de reconocimiento que se identifican en el contexto del conflicto a partir de dos líneas de trabajo. La primera, una lectura sobre la guerra y su política, entendida como una derivación del desprecio, síntesis de la ausencia de reconocimiento. La segunda, una posible articulación entre psicoanálisis (Freud-Lacan) y filosofía política (Hobbes), como marco interpretativo del problema.

## La guerra y su política dentro del conflicto armado colombiano. Una lectura desde el psicoanálisis

En este apartado, el esfuerzo está encaminado a situar una articulación inicial entre el psicoanálisis y la noción de reconocimiento. El propósito es anudar la reflexión filosófica al campo de la subjetividad, tal como se ha concebido en la producción intelectual que toma como referencia la tradición Freud-Lacan. En ese camino, la función política del lenguaje en la estructuración de la vida anímica individual, así como de las relaciones humanas, es pertinente, dado que encuentra en lo simbólico un concepto bisagra que emparenta la cuestión filosófica con la psicoanalítica. Estos elementos configuran un campo en el cual la realidad del conflicto entra en diálogo y la justifica.

En *Función y campo de la palabra y el lenguaje en el psicoanálisis*, Jacques Lacan invita a la renuncia a “quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época” y señala la importancia de conocer la “(...) función de intérprete en la discordia de los lenguajes” (2002, p. 309). No es una invitación menor; es una exigencia ética e intelectual que compromete a quien se ha alojado en los quehaceres del psicoanálisis y atestigua lo que la clínica enseña (Quintero, 2017).

¿Cuál es la puerta de entrada que el psicoanálisis abre para pensar las subjetividades integradas en el conflicto armado? La pregunta es deliberadamente necia, pero busca introducir algo que se advierte con frecuencia y se olvida con la misma periodicidad: el inconsciente es un saber no sabido, que se articula a la función de la palabra y está estructurado como un lenguaje. Apuntar esto desde el inicio es básico, ya que el contenido del problema del conflicto armado nos recuerda algo del orden de lo imposible, un real que pone en tela de juicio lo que puede surgir del lenguaje. Luego, intentar comprender los asuntos relativos a una conflictividad tan compleja como la que circunscribe la guerra, encuentra su empuje en la esperanza de abrir senderos para su solución, o al menos para su atenuación. Sin embargo, nuestros pretensiosos pero sensatos intentos por

disuadir la muerte violenta por vía de lo simbólico, nos recuerdan que en el *decir* hay un límite del cual solo puede ocuparse cada sujeto.

Ya con lo anterior advertido, proponer una aproximación sobre el entendimiento del conflicto armado invita a algo más que a un ejercicio historiográfico y alienta la necesidad de sostener, de insistir –si se quiere, de resistir– en pensar aquella dimensión de lo humano que la noción psicoanalítica de sujeto nos presenta. Incorporar al sujeto en la reflexión, implica, en un sentido estricto, situar la función estructurante del lenguaje y derivar de ello la posibilidad de propiciar múltiples acercamientos al asunto, que provoquen el hablar antes que el actuar destructivo. En épocas de la estandarización de los procesos de la actividad humana, hay que decir que no hay fórmulas preestablecidas ni definitivas; no hay respuestas absolutas a las cuestiones que han surgido y seguirán surgiendo en torno a la voracidad humana que se nos muestra en la guerra y en su política.

La reflexión que aquí se presenta, pone su mirada inicialmente en la contribución epistemológica –quizás más importante, a mi modo de ver– que Freud introduce en el pensamiento moderno para dilucidar las motivaciones morales de la actividad humana. Lo que el psicoanálisis descubre bajo la sombra de las ciencias naturales, es que la satisfacción de las mociones pulsionales puede, solo en condiciones excepcionales, prescindir de los lazos sociales que establece el sujeto. Desde su nacimiento, la vida del individuo se encuentra ligada a un otro en un sentido biológico, pero también simbólico.

De acuerdo con las costumbres y las coordenadas de acción predominantes en la cultura, diremos que los progenitores esperan a sus hijos, les otorgan un nombre, los acogen, tratan de corresponder a su estado de indefensión (Freud, 1997), los cuidan, los alimentan, los visten y les hablan, aunque adviertan que aún se encuentra distantes del momento en que puedan responder y captar los significados de las palabras. No obstante, entre el recién nacido y sus cuidadores se produce poco a poco, un entrecruzamiento que se alimenta de las miradas, las palabras, los afectos, el contacto físico y los gestos.

La lógica de la relación cuidador-recién nacido encuentra su réplica en los modos como se tejen los vínculos sociales, no en el sentido de los roles, sino en los recursos que están en juego en la estructura de la relación entre ellos, a saber, el lenguaje, la palabra, los afectos, etc. Esto significa que el *otro*, semejante, forma parte desde el principio de la vida, de la operación que estructura la emergencia del sujeto y el devenir de los vínculos sociales. Freud, revela que el *otro* participa de la vida anímica “(...) con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo” (Freud, 1921[1976], p. 67), y por esa razón afirma que la psicología individual es simultáneamente psicología social.

El método psicoanalítico fundado por Freud encuentra poco justificada la frontera entre la psicología mecanicista, centrada en las respuestas observables procedentes de la experiencia sensorial, y los procesos del *alma humana* (del griego ψυχή, *psyché*, *psique*). Por el contrario, el médico Freud a lo largo de su investigación los articula y nutre para el horizonte de la reflexión psicológica el paradigma interpretativo de la relación del individuo con el mundo.

La continuidad entre los procesos psicológicos individuales y el conjunto de procesos que engloba la actividad humana, son el asiento teórico de esta reflexión y justifica el diálogo con la idea de reconocimiento a la cual se apela. Si bien Freud y Lacan no conceptualizaron la idea de reconocimiento en el sentido que se ha presentado en los últimos decenios por algunos autores representativos del pensamiento de la Escuela de Frankfurt (lectores de Hegel) es practicable un diálogo entre ambas perspectivas para los propósitos aquí trazados. El reconocimiento se nos muestra como un concepto solidario con la reflexión psicoanalítica en el sentido que encuadra, a su modo, la estructura de la relación con *otro* y, diremos de una vez, con el *Otro* (en su Obra Lacan usa la expresión *gran Otro* y la simboliza con la letra A, tomada de la palabra *Autre*, que significa *Otro*). En nuestro tema esta es una reflexión crítica y necesaria.

La dialéctica que funda la noción de *reconocimiento* conserva en la tradición de Frankfurt la correlación entre “relación a si” y “relación al otro”, es decir, entre *mismidad* e *ipseidad* como valores constitutivos de la identidad personal que hacen la lucha por la supervivencia (Ricoeur, 2006, p. 145). Entretanto, la distinción del *Otro* aparece tempranamente en la reflexión de Lacan (2008, p. 355) y se mantiene como clave conceptual para situar la función de la palabra en la emergencia del sujeto y la estructura de las relaciones propiamente humanas.

El *Otro* (A) es un elemento ordenador en la reflexión de Lacan y le permite formalizar, por medio de la teoría de conjuntos, un campo al que denominó *tesoro de significantes*. Su fórmula es la siguiente: “el significante no representa al sujeto más que para otro significante” (Lacan, 2008, p. 52). Si esto es así, quiere decir que el significante solo emerge como elemento (en una cadena) en la medida que se opone a otro (significante) que representa a un sujeto. De esta manera se obtiene que A es un supuesto universal (tesoro) del cual emana todo significante posible ( $A = S1, S2, S3 \dots$ ) y por fuera del cual no habría sujeto. Para expresarlo de un modo distinto, el *Otro* es la estofa del sujeto y él es subversión de ese campo del cual emerge.

El presupuesto de un gran *Otro* y la manera como el significante emerge de él únicamente en función de la representación de un sujeto, para otro significante, nos indica que él (hablante), es el efecto de un decir que, sin saberlo, lo constituye en agente del lenguaje que lo determina. Se dice “sin saberlo”, dado que el

campo del *Otro* le antecede; no sabe nada de él, le preexiste, no es su invento, se le presenta como código de ingreso al mundo en el cual los sujetos hablan. En eso consiste su subversión: nacer del universo de significantes como sujeto hablante. Esto es muy importante subrayarlo, porque bajo el gobierno de los significantes que lo representan, el sujeto edificará su psiquismo y sus vínculos con los otros, se desempeñará en los distintos escenarios sociales y políticos de la cultura a la que pertenece y asumirá roles desde los cuales demandará reconocimiento.

Llegado a este punto, podemos unir lo siguiente: la demanda de reconocimiento es una acción cifrada por el lenguaje, lo cual significa que hay un efecto político de la palabra en el sujeto que demanda reconocimiento. Sin embargo, desconocemos por completo –como él– las determinaciones subjetivas que están en juego en la dinámica signifiante donde es representado. El sujeto pide ser reconocido, pero las palabras que emplea en la relación con los otros están separadas de la motivación que las articula y moviliza a decir algo, por consiguiente él sabe lo que dice, pero no en todos los casos sabe por qué lo dice. Dichas motivaciones son inconscientes, motivo por el cual su consciencia está desprovista de preocupaciones al respecto.

A manera de ejemplo, pensemos en una situación cotidiana: una persona ingresa a un ascensor en su lugar de trabajo y saluda a los ocupantes. Supóngase que ninguno de ellos corresponde al saludo, situación que lo pone incómodo. En cuestión de segundos, el hombre (que es sujeto), empieza a elaborar, en una especie de monólogo interior, múltiples explicaciones posibles frente a lo ocurrido: “No soy nadie para ellos, no soy exitoso, no tengo dinero. ¿Será que huelo feo? ¿Estaré mal vestido?”, etc. Lo único que él esperaba era que su saludo fuera respondido como un acto recíproco (de reconocimiento), pero se encontró con un silencio que lo condujo a considerar, en clave signifiante, lo que supone que el *otro* espera de él para ser reconocido: “ser exitoso, tener dinero, usar un buen perfume, vestir mejor”, etc. Aun así, puede que pasen los días y el afligido hombre no se percate de que las extensas jornadas laborales a las que se somete a costa de su salud, son un intento por responder a esos imperativos inconscientes con los cuales espera ser reconocido cotidianamente, como en el ascensor.

No toda acción comunicativa responde a la demanda de reconocimiento, dado que los efectos del signifiante que determinan al hablante están velados para su consciencia. Para decirlo de otra manera, aunque los ocupantes del ascensor hubieran correspondido al saludo de aquel hombre, él hubiese seguido atrapado en el sentido que ha atribuido a sus jornadas laborales y en cultivar, sin saberlo, el malestar físico y psíquico que le ocasionan. En la cotidianidad, el ser hablante está habituado a hacer un uso instrumental de las palabras. Ellas le sirven para

el acto comunicativo y el vínculo social encuentra su soporte y eficacia en la fuerza simbólica del significante.

La reflexión psicoanalítica nos allana el camino para aseverar que la nominación equivale a un pacto (simbólico) por el cual los sujetos acuerdan, al mismo tiempo, reconocer el mismo objeto. Si este acuerdo no se realiza en el campo de las relaciones humanas, si no hay un mínimo convenio sobre esta forma de reconocimiento, “no hay mundo alguno, ni siquiera perceptivo –dice Lacan– que pueda sostenerse más de un instante” (Lacan, 2008, p. 257).

La idea de reconocimiento garantiza el lazo entre “relación a sí” (autoreflexión) y la orientación hacia *el otro*, es decir, el desdoblamiento positivo del *desprecio* hacia la *consideración*. No obstante, hemos visto que el reconocimiento no se agota en el hablar como acción práctica, sino que hay una dimensión de la *ipseidad*, del devenir con otro, que es inconsciente y ha de advertirse como determinante de las acciones.

Las formas de decir no están desarticuladas de los actos. Con rigor, diremos que la experiencia humana y todo cuanto hay en el mundo al articularse al significante, es constitutivo de un hecho (Lacan, 2008, p. 61). Las acciones y los discursos se corresponden mínimamente en el marco del pacto simbólico. Los hechos que circunscriben las formas de lazo social en el contexto de esta reflexión, en cierto sentido, hablan y parte de su mensaje es que se movilizan gracias a estímulos de orden moral, tales como sentimientos de indignación, venganza, odio y desprotección. En este escenario se produce también la fórmula que nos señala que el sujeto sabe lo que dice, pero no en todos los casos sabe por qué lo dice y por qué hace lo que hace. Entre muchas situaciones que pueden ilustrar esta cuestión, se citará la de un joven que en Las Palmas de Gran Canaria fue llevado a juicio por matar a golpes a una vecina que hacía ruido mientras jugaba en su computadora. Su defensa apela a un trastorno esquizoide transitorio y cuando es interpelado sobre lo ocurrido, dice “Me arrepiento porque no era yo” (Antena3.com, 2017). Si él, como protagonista de la acción, no es quien sus vecinos suponían y quien él mismo supone ser, entonces ¿quién es él? ¿Quién se hace cargo de la acción homicida?

## Sobre la naturaleza, el Estado y los cuerpos políticos en el conflicto armado colombiano

En este apartado se propone hacer un empalme de la reflexión sugerida sobre el reconocimiento, desde los presupuestos filosóficos y psicoanalíticos, con lo que

se presume es el hecho atizador del conflicto armado colombiano: la desigualdad. Este elemento de la discusión se presenta rápidamente sobre la base de indicadores que sustentan dicho presupuesto, ya que el abordaje específico de sus causas merece una dirección distinta. Por esta razón, se aludirá a algunas de las secuelas de la desigualdad que entran en diálogo con la continuidad de la línea de investigación trazada. En este tramo se hace énfasis en la fuerza simbólica de los discursos, del significante, en la configuración de la conflictividad armada y su conexión con la idea de autoritarismo que encuentra morada, según Hobbes, en el miedo que despierta la posibilidad de una muerte violenta.

Para empezar, sobre la desigualdad hay que decir que en Colombia existe una enorme brecha entre las ideas de progreso y desarrollo. No se trata de una brecha retórica o discursiva propia de una cierta ideología, sino de una brecha que está ahí, perceptible cotidianamente, que es fáctica y verificable. Según datos del Banco Mundial (2018), Colombia se ubica como el país más desigual de la región pese a la reducción del 9 % en el coeficiente Gini que logró entre 2002 y 2015 en el total nacional. Esto último es importante precizarlo, toda vez que la observación de las brechas merece un análisis singular y comparativo por regiones, especialmente en aquellas en las que se ha vivido el conflicto con mayor intensidad (Quintero, 2018).

Si se acepta la tesis sobre la desigualdad como principal causa del conflicto, es importante hacer un esfuerzo por comprender los matices que adquiere aquí la cuestión del reconocimiento. No se trata, entonces, de una discusión ideológica, aunque linde con ella, sino de una pregunta por la vida, por la vida justa, por la forma como se han establecido socialmente marcos discursivos para comprenderla y coexistir con una cultura condescendiente con la afectación del prójimo. Se trata de ir hacia los marcos comprensivos con los cuales el ciudadano colombiano lee su contexto, hace inteligible su historia, su presente y sus apuestas de futuro; comprender hasta qué punto los marcos de inteligibilidad que operan desde las estructuras de poder, son incorporados por el ciudadano. Dicho de otro modo, es interrogar la subjetividad de la época, tal como se nos presenta en este escenario.

En la época moderna, uno de los primeros intentos por elaborar una respuesta razonada y coherente a la pregunta por la vida justa del hombre, se encuentra en la filosofía política de Hobbes (Strauss, 2011). Impulsado por una fuerte influencia de la tradición, el autor nos adentra en una interesante reflexión acerca de la relación del hombre con el Estado.

Según Leo Strauss, hay dos maneras de entender la ley natural en el contexto del siglo XVII para leer los movimientos intelectuales de Hobbes y localizar

adecuadamente su filosofía política. La primera, anterior a la época moderna, consiste en entender que hay un orden vinculante independiente de la voluntad humana y anterior a ella; es “regla y medida” (p. 10). La segunda, es la manera moderna, que consiste en reconocer un orden subjetivo del cual se deriva una serie de demandas que se originan en la voluntad humana. Para comprender más ampliamente este asunto, cabe mencionar que la filosofía política de la época basaba gran parte de sus presupuestos en la metafísica, razón por la cual se le atribuía a la percepción, a los sentidos, un lugar determinante de la experiencia humana. Aristóteles decía: “Todos los hombres desean por naturaleza saber. Así lo indica el amor a los sentidos, que son amados por sí mismos al margen de su utilidad” (Aristóteles, p. 15).

Ahora bien, si los sentidos determinan la experiencia humana y existe en el hombre un predominio de un deseo natural por el saber a través de los sentidos ¿cómo surge en Hobbes ese rasgo característico de su pensamiento en el cual señala que el hombre es rapaz por naturaleza a punto de afirmar que “el hombre es un lobo para el hombre”?

A Hobbes le asiste el surgimiento de las ciencias naturales y la tendencia de la filosofía política fue sustituir por esta los principios de la metafísica. La hipótesis de Strauss es que a partir de la psicología mecanicista, Hobbes llega al polo negativo de la libertad de la voluntad, lo que significa que el amor por el saber queda condicionado a las respuestas automáticas de los seres humanos, derivadas de la experiencia sensible y dejándolos expuestos a sus pasiones.<sup>48</sup> Lo que Hobbes evidencia, finalmente, es que su filosofía es independiente de la ciencia natural y que su inclinación a lo negativo se debe a la experiencia que atestigua la oposición de las pasiones, el orgullo y el egoísmo a toda forma de conocimiento de sí. En un fragmento de *Leviatán*, dice:

*No hay para el hombre más forma razonable de guardarse de esa inseguridad mutua que la anticipación; esto es, dominar, por fuerza o astucia, a tantos hombres como pueda hasta el punto de no ver otro poder lo bastante grande como para ponerle en peligro. Y no es esto más que lo que su propia conservación requiere, y lo generalmente admitido. También porque habiendo algunos, que complaciéndose en contemplar su propio poder en actos de conquista, los llevan más lejos de lo que su seguridad requeriría, si otros, que de otra manera*

48. Según Wilhem Dilthey, este presupuesto no fue necesario en el devenir de la filosofía política de Hobbes, dado que la idea del hombre como ser rapaz, también se puede sostener en presupuestos indeterministas. Igualmente, menciona que la formalización de la psicología mecanicista fue posterior a él, de manera que no pudo tener una mínima idea de su concepción. Además, su estudio basado en fuentes de la antigüedad clásica, muestra la influencia de la Stoa en la teoría de las pasiones que incorpora, asunto discutido por Strauss (*La filosofía política de Hobbes, su fundamento y su génesis.*, 2011, p. 25).

*se contentarían con permanecer tranquilos dentro de límites modestos, no incrementase su poder por medio de la invasión, no serían capaces de subsistir largo tiempo permaneciendo solo a la defensiva.* (Hobbes, 1980, pp. 223-224)

En suma, siguiendo a Hobbes la preeminencia sobre *otros* es una búsqueda que encuentra su empuje en un apetito natural que se concreta en la medida en que el otro *reconoce* su poder. Esta no es una realidad que emerja escuetamente de la experiencia perceptual. Que un niño en edad temprana sienta curiosidad de manipular un arma de fuego porque observa a otro (adulto) hacerlo, es una experiencia ligada a percepción del mundo exterior dado el interés del chico por familiarizarse con los objetos. Ahora, que en edad adulta el mismo niño manipule un arma para hacer que otro le obedezca o le tema, no es una acción que nazca solamente de la percepción. Allí hay una transformación de la experiencia perceptual en un deseo que, según Hobbes, no puede surgir sino de sí mismo, de su apetito natural de poder. En esto consiste la vanidad, en que el individuo encuentre el placer en sí mismo al vivenciar con orgullo su superioridad reconocida por otros.

Dicho esto, se puede precisar que la idea de Hobbes de comparar al Estado con la figura del Leviatán, no se sustenta simplemente en la intención de esbozar una figura omnipotente que gobierne a todos los ciudadanos. El Leviatán responde a una figura de poder imponente con la capacidad de juzgar a los orgullosos:

*Hasta aquí he expuesto la naturaleza del hombre (cuyo orgullo y otras pasiones le han forzado a someterse al gobierno), junto con el gran poder de su gobernante, a quien comparé con Leviatán extrayendo la comparación de los dos últimos versículos del capítulo 41 de Job, donde, tras haber establecido el gran poder del Leviatán, Dios lo llamó Rey de los orgullosos. Nada hay, dice, sobre la tierra comparable con él. Está hecho para no sentir miedo. Ve toda cosa por debajo de él, y es rey de todos los hijos del orgullo.* (Hobbes, 1980, p. 394)

Hasta aquí se ha dicho que la desigualdad es la causa principal del conflicto armado en Colombia. Esta tesis nos orientó hacia la pregunta por una vida justa, cuestión que nos condujo a la filosofía política de Hobbes de la cual abstraemos dos asuntos: el primero, la idea de un hombre con apetito de dominio sobre otros, que encuentra placer en el reconocimiento que le viene dado de quienes domina. El segundo, la idea de un Estado –Leviatán– rey de los orgullosos, capaz de atajar el voraz apetito de los hombres expuestos a su vanidad.

A sus cuarenta años, Hobbes encontró en los escritos de Galileo novedades que enmarcarían su producción intelectual. Se trataba nada menos que de una

nueva ciencia física experimental que permearía su originaria iluminación. Hobbes pasaría parte importantes de su trabajo intentando desarrollar una explicación racional sobre la mecánica física que rige el movimiento universal de los cuerpos, pues concebía que “nada hay fuera de los cuerpos, es decir, de las cosas materiales, dotadas de dimensiones y circunscribibles espacialmente, que pueda ser movido” (Hobbes, 1980, p. 44). La idea de Estado presente en él, no es ajena a este presupuesto si se entiende que el Levantán, también mortal y sometido a la corrupción (Hobbes, 1980), es un cuerpo que gobierna sobre otros cuerpos en movimiento a los que contiene de sus propias pasiones.

Claude Lefort, filósofo francés, discutió esta idea de totalitarismo aplicada a los Estados democráticos en las décadas de los sesenta y setenta, argumentando que no hay un cuerpo político en la democracia en la medida en que el poder se encuentra diseminado en distintas instancias del funcionamiento social (Lefort, 1990). Desde el punto de vista de la organización política del Estado democrático, podremos decir que Lefort tiene razón, dado que reivindica el lugar participativo de los ciudadanos. Pero si vamos más allá de una comprensión estrictamente organizacional del Estado, donde los ciudadanos asumen roles de igual modo que aquellos que son elegidos funcionarios dentro del aparato gubernamental, encontramos razonable y vigente la idea de un Estado entendido en términos de un conglomerado de cuerpos en movimiento y continua afectación.

La investigación de Freud, al igual que la de Hobbes, no es indiferente a los hallazgos de la nueva ciencia física de Galileo, dado que ella transforma la concepción tradicional de naturaleza. No obstante, a Freud le corresponde un periodo de una ciencia natural más elaborada y por eso su trabajo está permeado desde un comienzo por la aspiración de una psicología filial a esos principios. Hay que recordar que la finalidad del *Proyecto de una psicología para neurólogos* no era otra que estructurar una psicología como ciencia natural (Freud, p. 211), de modo tal que para formular una comprensión de la experiencia perceptual, era ineludible situar en la actividad neuronal su soporte. De ahí se desprende que la función principal que Freud atribuye a dicho aparato, fuera la de atemperar los estímulos (concepción cuantitativa) y sus movimientos dentro del sistema.

De la proposición de Galileo se deriva que solo los cuerpos son susceptibles de movimiento. En consecuencia, puede afirmarse que solo un cuerpo puede movilizar a otro cuerpo. La investigación freudiana sobre las parálisis nos lleva a decir algo más, cuando revela que en el cuerpo de las histéricas la parálisis se comporta como si la anatomía no existiese (Freud, 1888-93 [1893], p. 7). Este descubrimiento ocasiona una revolución en la ciencia médica y se convierte en uno de los pilares constitutivos para elevar el inconsciente como concepto nece-

sario en la dilucidación de la vida anímica. Este presupuesto justifica que podamos pensar que un cuerpo, además de moverse por la acción directa de otro cuerpo, puede moverse en función de *algo* que él mismo elabora e inventa como efecto del encuentro con el *otro*; algo que se resiste a reconocer en *sí* (en el ser) como resultado de la *relación al otro*. Ese algo, motor de la invención, son los afectos.

Los afectos son “reproducciones de acontecimientos antiguos de importancia vital y eventualmente preindividuales” (Laplanche y Pontalis, 2004), que se ligan a representaciones que encuentran en los objetos (de la pulsión) un soporte. Hay un hecho relativamente reciente que nos permite circunscribir un ejemplo para acoplar a la reflexión lo que la realidad del conflicto y los autores inspiran. Después de los atentados ocurridos en Estados Unidos el 11 de septiembre de 2001, se celebró una especie de pacto nominativo de alcance global que consistió en señalar como terrorismo la acción de los perpetradores y a estos, terroristas. Ambas expresiones empezaron a formar parte de la gramática cotidiana de distintos gobernantes y todos aquellos líderes políticos que empuñaron la bandera contra el terrorismo encontraron en sus conciudadanos un respaldo mayoritario.

La acogida que han tenido en Colombia los liderazgos que se amparan en discursos autoritarios, nos revela la pertinencia de la oferta política que pone en el horizonte de la multitud la posibilidad de derrocamiento al enemigo (Quintero, 2018). Podríamos pensar que el Leviatán se nos presenta en los discursos, en las formas de lazo social, que responden simultáneamente al apetito de dominio.

Si bien Hobbes resuelve el enigma del estado de naturaleza con la figura del Leviatán (Ricoeur, 2006, p. 208), convenimos, con Lefort, que tal fuerza es inasimilable bajo la forma de un Estado democrático contemporáneo. Aunque existe un uso legítimo de la fuerza delegado en las instituciones gubernamentales asignadas al mantenimiento de la seguridad y convivencia ciudadana (policía) y a la defensa frente amenazas externas (fuerzas militares), se cuestiona el aumento indiscriminado en el uso de la fuerza sobre la población como un recurso justificable para conservar el orden.

Esta práctica estratificada de poderes subversivos y marginales al Estado, es caldo de cultivo para la confrontación armada y es ahí cuando una sociedad que pese a haber vivenciado los hitos más representativos en el campo del arte, la cultura, la ciencia y la tecnología, puede considerar apropiado el ofrecimiento actualizado de un Leviatán. La propuesta de un “más allá del enemigo” germina con cierta facilidad si se *reconoce* que hay allí una demanda social históricamente insatisfecha que se observa a lo largo de la historia del país en diversas formas de vulneración.

Esta realidad conflictiva vehiculiza imaginarios que movilizan significantes, afectos que mueven los cuerpos políticos en torno a idearios de seguridad, justicia, paz y sus variaciones narrativas (léase paz sin impunidad, política de seguridad democrática, paz con justicia social, entre otros) que procuran encontrar una respuesta a su búsqueda. Dicha respuesta termina por ser un síntoma en la medida de los sentimientos de indignación, venganza, odio, etc.

Los aumentos de violencia permitidos no son más que el último eslabón en la cadena interminable y caótica de intentos de conservación de la vida y son los mismos que se satisfacen con mayor facilidad en la dinámica propia del belicismo que se nutre en cuanto exista un enemigo. Cuando las expresiones de conflictividad superan el umbral de lo contingente y constituyen una situación crónica, repetitiva, no tramitada a través de recursos simbólicos, emerge la violencia cada vez con mayor capacidad de daño. Eso es lo que ha acontecido en Colombia desde hace más de medio siglo.

La emergencia de la violencia en la vida social revive en la experiencia humana. Es, quizás, el más arcaico de los afectos. Freud hizo referencia a él con el nombre de indefensión original del ser humano o desamparo (Freud, 1997). Esta indefensión es constitutiva del ser humano y es estructurante en cuanto es fuente de todos los motivos morales. Actualizar esta experiencia de desamparo en el corazón de la vida social, promueve en los cuerpos políticos una afectación que los moviliza a establecer lazos de identificación inconscientes, con representaciones de figuras autoritarias. Recuérdese aquel protopadre del mito de la horda primitiva de *Tótem y tabú*, el cual, habiendo sido incapaz de impedir el parricidio, devino en símbolo de la ley que abre paso a la configuración de la cultura.

Dado que los afectos y sus objetos pueden servir de soporte subjetivo para la elaboración de identificaciones inconscientes ligadas a figuras autoritarias, podría pensarse que la conservación y vigencia de liderazgos políticos arbitrarios en el escenario social y político, obedece a una especie de nostalgia de poder soberano que retrotrae hacia sí la sociedad y la hace temerosa de pensarse sin él. Los cuerpos políticos son fácilmente permeables por discursos retadores y despóticos e introyectan pensamientos que favorecen su conservación (Safatle, 2016).

Estas formas del lazo social, en una población que lleva en su espalda tantos años de confrontación armada, se alimentan sustancialmente por el contenido de los discursos que la han gobernado atribuyendo existencia y consistencia a la figura de un enemigo frente al cual hay que movilizarse y sostener una lucha a muerte. En esa forma de relacionamiento, se justifica la muerte violenta del opositor, se relativiza la vida del contendor, se atiza la guerra y el Leviatán muta

en una especie de hidra que lucha por su propia decadencia. Por eso “allí donde un Estado gobierna desde el terror permanente a su propio poder, en lugar de resolver políticamente el miedo colectivo a la muerte, lo está produciendo y fomentando, impulsando así su propia destrucción” (Leviatán, 1980. *Nota del editor*, p. 89).

## La relación sujeto-institución

La praxis que gobierna los modelos de gestión gubernamentales, no expresan mayor interés por dilucidar las sujeciones que constituyen el *ser* como un sujeto social y político. Su principal interés es mostrar resultados expresados en cifras e indicadores ajenos a las preocupaciones morales de los sujetos, con el perspicaz propósito de hacer semblante de una eficacia muchas veces inexistente, apalancada en ideas como seguridad, transparencia o fortalecimiento institucional. Dicho de otro modo, practicar el arte de maquillar sus carencias.

Mientras se persista en una lectura interpretativa del problema de esta naturaleza y quede relegada a un segundo plano la cuestión estructural de fondo, a saber, el sujeto social y político que hace la guerra, los abordajes Estatales estarán signados por la repetición de equívocos. Más llanamente, mientras el sujeto social y político no sea incluido en la gramática con la cual se lee la realidad social del país, se conservarán los elementos estructurales que facilitan la repetición de la violencia y ella seguirá siendo una respuesta sintomal de dicha omisión.

Lo expresado anteriormente busca situar en el centro del problema al sujeto, sin desconocer las variables económicas, políticas y normativas que están en juego. Después de todo, es el sujeto, en cuanto agente social, quien hace circular los medios de intercambio que reglan el mercado, ejerce el poder y atribuye sentido a las leyes con las que somos gobernados. Si se sitúa al sujeto en el centro del asunto, no se estará lejos de encontrar el camino para que en la política pública de construcción de paz, se propicie un balance entre la importancia del resultado y los medios que se transitan para conseguirlos. Privilegiar el resultado sin prestar importancia a los medios, ha traído consigo consecuencias indeseables en la sociedad, por ejemplo, las ejecuciones extrajudiciales (mal llamadas falsos positivos) de jóvenes o personas en situación de calle, y fenómenos como el paramilitarismo, la parapolítica y la farcpolítica.

Pensar la construcción de paz en medio de un problema tan longevo como lo es el conflicto armado y su prolongación en nuevas formas de violencia, implica pensar sosegadamente la relación sujeto-Estado (sus instituciones) en el tejido de

nuestra democracia. Mientras el ordenamiento institucional funcione de manera desacoplada de la representatividad que el sujeto le atribuye y espera, se habrá de advertir un trastocamiento de sus propósitos. Talcott Parsons, en su modelo teórico de la acción, nos muestra que el orden normativo de ninguna sociedad se autolegitima sin antes transitar por una discusión que ponga en tensión las referencias sobre lo que en el seno de la misma se considera correcto o incorrecto. Somos, siguiendo a Freud, “sujetividades integradas en conflicto” (Honneth, 2014), razón por la cual las instituciones desempeñan un papel crucial en el ejercicio democrático, dado que son el espacio material y simbólico que anuda y legitima en gran medida la diada sujeto-Estado. Esto explica, también, el hecho de que ellas ostenten legitimidad moral, encargada de despojar al excluir de sus fines al sujeto social al cual sirven y del cual se sirven.

Si se observa la evolución del caso colombiano, en materia de los procesos de construcción de paz sobresale la concentración de esfuerzos gubernamentales por reorganizar el aparato institucional, crear marcos jurídicos y diseñar e implementar políticas públicas.

La materialización de estos instrumentos es fundamental para la mediación entre los individuos y las instituciones. Sin embargo, las mediaciones son escuetamente normativas e instrumentales y se encuentran desprovistas de la fuerza simbólica de la representatividad. Por ejemplo, con relación a la población víctima del conflicto, las formas institucionales prometen vías jurídicas para el acceso a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición. En la práctica, esto pone en el horizonte de la población afectada enormes expectativas respecto al alcance de la labor institucional en el agenciamiento de la justicia transicional. Sin embargo, cuestiones como el reconocimiento selectivo de casos emblemáticos para la construcción de la memoria histórica del conflicto, ponen en una tensión interminable a la persona afectada *en la medida que la confronta, dialécticamente hablando, con el polo negativo de la mismidad y la ipseidad*. Es decir, con el *olvido* como destino probable de los hechos que ocasionaron la afectación individual y la *traición* de un otro, representado en el aparato judicial, frente a la promesa jurídica de recordar para no repetir.

Responder las preguntas “qué se recuerda” y “cómo se recuerda”, nos sitúa frente al maximalismo jurídico versus el minimalismo administrativo con el cual es abordada la problemática (Britto, 2018). Lo cierto es que son cuestiones que la institucionalidad puede desarrollar prescindiendo de las víctimas. A la vez, no son asuntos que las personas afectadas puedan resolver exclusivamente por la vía de la institucionalidad oficial. Empero, en una democracia, es función de las instancias gubernamentales tomar la iniciativa de buscar un balance y llevar

a su mínima expresión la brecha existente e incluir en su gramática misional las solicitudes ciudadanas. No obstante, frente a la magnitud del número de victimizaciones resulta utópico pretender la realización de la multiplicidad y diversidad de impetraciones.

Así las cosas, cabe afirmar que el problema de la violencia no se resuelve exclusivamente por la vía institucional. Esta, sin duda, es imprescindible. Sin embargo, la construcción de paz requiere elementos más contundentes que la promulgación de leyes y decretos y el crecimiento de las burocracias. Se precisa que la ciudadanía despliegue capacidades para elaborar algo en relación con aquello que la institucionalidad no le resolverá, así como para asumir con propiedad, la pregunta por la vida para entender su equivalencia respecto a la pregunta por el otro (semejante). Una praxis social de esta naturaleza, podría conducir a minimizar la carrera guerrerista y la respuesta sintomal de la sociedad.



## CULTURA DE PAZ E INTERVENCIÓN SOCIAL

# Intervención en familia y primera infancia desde el proyecto TIP Jóvenes Sin Fronteras. Instituto Cisalva-Universidad del Valle, Policía Metropolitana de Cali, Secretaría de Seguridad y Justicia, alcaldía de Cali

*Juan Sebastián Rojas Gómez<sup>49</sup>*

### Introducción

En principio, una de las principales funciones del grupo familiar, se relaciona con las dimensiones afectivas y normativas. Desde la primera se establecen vínculos afectivos, relaciones de apego y en general, responde a las necesidades emocionales. Lo normativo, por su parte, obedece a la definición de límites y la regulación de conductas e implica el acompañamiento responsivo a las necesidades. La forma como se ejecutan estas prácticas, con mayor orientación hacia una u otra de estas dimensiones, define el estilo que predomina en la crianza (Vera y Rodríguez, 2009). Lo dicho, estará relacionado con el desarrollo de conductas adaptativas o maladaptativas (Minuchin, 1999).

Entre los estilos, es posible encontrar el permisivo, el negligente, el autoritario y el democrático. El permisivo responde a cuidadores que justifican impulsos y conductas y permiten que los hijos regulen sus propias acciones. No hay normas, ni límites en cuanto no orientan ni acompañan a sus hijos. Consecuente a estas características, se presentan dificultades en la comunicación dentro del sistema,

---

49. Estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: juanrg-02@hotmail.com

y se facilita la aparición de conductas hostiles. El negligente hace referencia a una figura que no responde ni se muestra interesado por las necesidades de los hijos, predominando falta de afecto y guía. Estos cuidadores se centran en sus intereses particulares (Baumrind, 1966). El autoritario se caracteriza por imponer e impedir la comunicación y apunta a una obediencia absoluta y al control, lo que dificulta las dinámicas en el sistema y afecta la percepción de apoyo que se tiene del hijo hacia el cuidador, ya que se puede establecer una relación coercitiva. Finalmente, el estilo democrático está centrado en el afecto, orientando y generando espacios de participación al hijo, permitiéndole expresarse y promoviendo la responsabilidad y autonomía (Baumrind, 1966; Maccoby y Martin, 1983).

En el marco de lo anterior y a partir de las características de los estilos, cuando predominan estrategias negligentes, permisivas o autoritarios, es posible que se reflejen dificultades en el sistema filiar. Dichas dificultades están vinculadas con la comunicación, el apoyo familiar, la cooperación y la resolución de situaciones problemas, lo cual impacta directamente en el repertorio cognitivo conductual de los menores. Así, cuando se considera el abordaje a las familias se deben considerar las dimensiones que impactan el predominio de los estilos mencionados (Turner *et al.*, 2009), lo cual sugiere una línea de intervención que responda ante las falencias en estas competencias o habilidades. Además, el abordaje debe obedecer a la particularidad de cada sistema familiar, de manera que al reconocer las características de las estrategias, se piensen herramientas que correspondan a la orientación del cuidador hacia el uso de estrategias características del rasgo democrático.

## Objetivos

### *General*

Fortalecer el sistema familiar como red de apoyo.

### *Específicos*

1. Favorecer la comunicación interna en el sistema familiar.
2. Promover actividades de encuentro y apoyo entre la familia.
3. Promover el uso de estrategias efectivas para la crianza.

## Método

Con miras a mitigar prácticas de crianza que vulneren los derechos de los niños, se propone un abordaje con los 268 jóvenes del proyecto TIP que son padres o próximos a serlo, desde unas líneas de acción que permitan la promoción de entornos seguros para la niñez, a partir de la siguiente propuesta de intervención:

1. Dirigido a padres o cuidadores de jóvenes (correctivo).

- Contenidos
- Autoconcepto – roles en la familia
- Comunicación
- Normas y acuerdos familiares.
- Resolución de situaciones problema
- Cooperación

2. Jóvenes que son o serán padres (preventivo).

- Contenidos
- Estrategias de crianza
- Comunicación
- Somos modelos
- Normas y su cumplimiento

## Procedimiento

### Fase 1

**Acercamiento a las familias.** Se trata de conocer a los integrantes, establecer diálogo sobre sus gustos e intereses. El primer acercamiento debe ser para conocer la estructura de la familia y tener una apertura para trabajar con una persona externa. La persona externa no debe verse como ese alguien que va “arreglar un problema”, no es algo invasivo.

**Diagnóstico.** Este debe ser a manera de entrevista. Las preguntas orientadoras deben permitir desarrollar el instrumento de manera adecuada. Es viable tomar el registro en una libreta y después se plasmen los resultados. Las respuestas no deben ser percepción del profesional. El diálogo que establece con el joven debe permitir llegar a la pregunta presentada.

**Visita de validación.** Diálogo con las familias. Invitarlos a espacios de actividades comunitarias.

## *Fase 2*

**Acompañamiento.** Desarrollo de contenidos según el modelo y activación de rutas (acceso de las familias a la oferta institucional existente).

## *Fase 3*

**Evaluación.** Medida posintervención con el participante.

**Seguimiento.** Definir situaciones particulares en las que se debe acompañar a la familia y llevar a cabo diálogos esporádicos. No necesariamente debe obedecer a una visita familiar formal, sino que puede ser a partir de encuentros informales con los integrantes.

## **Instrumentos**

En el desarrollo del estudio se hará uso un instrumento de caracterización sociodemográfica validado por expertos, con el que se conocerá sobre la situación actual de la familia, sus integrantes y las áreas del sistema familiar como salud, estudio, recreación y nivel de vida.

Además, para el diagnóstico del sistema familiar se usará el *Apgar* familiar, que permite identificar la percepción de disfuncionalidad en las familias alrededor de componentes como la adaptación, la participación, el crecimiento, la afectividad y la capacidad resolutive. Su alfa de Combrach es de 0,87.

El primer componente se refiere al nivel de respuesta y ajuste filial para resolver determinadas situaciones. El segundo corresponde al nivel de implicación de los integrantes en las decisiones o tareas familiares. El tercero implica el nivel de autorrealización de los integrantes consecuente al apoyo familiar. El cuarto es la dinámica afectiva, la expresión emocional entre los integrantes de la familia. El último responde a la responsabilidad de necesidades físicas y emocionales de los integrantes.

Ahora bien, a partir de estos componentes, se cuenta con un nivel total que refleja la funcionalidad de la familia, la cual puede ser calificada como buena, leve, moderada y grave. La buena considera que el sistema familiar responde de

manera positiva y adecuada a los componentes evaluados. La leve implica que es posible encontrar que algunas veces no se cuenta con la debida respuesta en los componentes. Finalmente, la moderada y la grave varían de acuerdo con una respuesta nula o frágil en los distintos componentes.

## Resultados

En un primer momento de la propuesta, en el año 2017 se desarrolló el diagnóstico familiar a través de la aplicación del instrumento Apgar Familiar, y se encontró que el 62,7 % de 1.123 jóvenes percibe un nivel de poca responsabilidad. Complementario a este acercamiento, se desarrollaron entrevistas con las familias, lo cual permitió conocer las dinámicas que se presentan en el sistema filial y validar de manera cualitativa lo encontrado en el instrumento.

Considerando estos resultados, se diseñó una propuesta de abordaje familiar que se ejecuta durante el año 2018, y se direccionó hacia al fortalecimiento de los contenidos involucrados en los componentes evaluados. Es decir, actualmente se hace un abordaje con las familias, que incluye un diagnóstico participativo para el diseño de un plan de acción con las familias y trabaja alrededor de las estrategias de crianza y cuidado utilizadas dentro del sistema familiar, de manera que sumen competencias en expresión de emociones, resolución de problemas, percepción y significados de roles dentro del sistema, acuerdos y actividades familiares, que respondan al reforzamiento de aptitudes de cooperación.

Con relación a los talleres con las familias y encuentros intergeneracionales desarrollados con cada grupo, se obtuvieron los siguientes resultados:

Los jóvenes no reconocen en su sistema familiar una red de apoyo para las situaciones de dificultad y se centran en apoyos externos como la pandilla o los amigos. Esta percepción difiere de la que tienen algunos miembros de la familia, que consideran que siempre han estado presentes para aspectos relevantes de las vidas de los jóvenes, como son los momentos adversos en los cuales los jóvenes caen por conductas delictivas y los familiares han tenido que “responder” o “reponer” el dinero en caso de hurto. Para la gran mayoría de los jóvenes, el apoyo es visto como el recurso económico que le puedan brindar para la satisfacción de sus necesidades y deseos.

Hay sistemas familiares con dinámicas marcadas por el maltrato y la negligencia. No obstante, su estilo en pautas de crianza no es visto de manera negativa, pues es la replicación de su cultura y estilo aprendidos por sus historias de vida.

En cuanto al desconocimiento de los derechos de niños y niñas y la anulación de los deseos del otro, no hay claridad en el establecimiento del límite y la norma. El lenguaje no media las relaciones comunicativas sino el contacto físico, y en ocasiones el golpe.

## Conclusiones

El trabajo con familia e infancia en el proyecto TIP Jóvenes Sin Fronteras, ha permitido comprender las dinámicas relacionales de los jóvenes en su entorno primario, así como la revisión de estrategias de prevención de violencias y fortalecimiento de habilidades parentales, que favorezcan entornos protectores para los niños y niñas hijos de los jóvenes vinculados a pandillas. Igualmente, es importante destacar la importancia del abordaje de familias y de la infancia, pues en la intervención se ha evidenciado la necesidad de continuar generando espacios de acercamiento entre los miembros de las familias de los jóvenes, dado que las dinámicas que se presentan en cada sistema familiar no permiten actividades que los convoquen y sean punto de encuentro. Generalmente, los momentos de unidad se restringen a acompañamientos por situaciones adversas: fallecimiento de un miembro de la familia o procesos judiciales donde algún integrante del sistema es privado de la libertad, entre otros.

En conclusión, se define una estrategia de intervención indirecta con intenciones preventivas, en la medida en que se desea fortalecer las habilidades de los cuidadores en los distintos contenidos definidos, beneficiando así a los menores y apuntando a una formación de cuidadores que genere las condiciones favorables para un buen desarrollo de los hijos.

# De la seguridad a la política del miedo en la ciudad de Cali

Carlos Andrés Sánchez Jaramillo<sup>50</sup>

*Si la libertad del hombre es cero, entonces no comete delitos.  
El único medio de preservar al hombre del crimen  
es salvaguardarlo de la libertad*

(Zamiatin, 2010, p. 50)

## Introducción

Se puede afirmar que la nación colombiana, con poco más de 49 millones de habitantes, se ha urbanizado rápidamente debido, especialmente, a procesos migratorios ciudad/ciudad y campo/ciudad, y especialmente debido a un conflicto armado que ha impactado generalmente el campo, derivando en que en más del 70 % de la población nacional habite en las ciudades, lo que por sí mismo no sería un inconveniente si nuestras ciudades fueran entornos más favorables para el desarrollo humano. Sin embargo, en el marco del posconflicto, asuntos como la seguridad urbana han cobrado mayor relevancia, pues al reducirse la incidencia del conflicto armado se han hecho notorios aspectos relacionadas con la no seguridad de las ciudades colombianas.

---

50. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: casanchezj@usbcali.edu.co

Por tanto, se hace más que pertinente indagar sobre la seguridad en la ciudad, más allá de los registros de criminalidad, para profundizar en la valoración de sus habitantes, lo que lleva a este estudio a sustentarse cualitativamente en 41 entrevistas semiestructuradas sobre valoración de seguridad e identificación de zonas seguras y no seguras de la ciudad de Cali.

De este acercamiento que va desde la seguridad hasta la administración del miedo, surge la noción del otro como peligroso, especialmente si es desconocido, potenciando así la política del miedo que busca controlar y evitar fuentes generadoras del riesgo. Sin embargo y a pesar de la fobia a la política reinante cada vez con mayor fuerza en el país, hay que tener presente que la seguridad implica un conjunto de elementos que van desde sentirse bien con el entorno vivido, hasta la noción de riesgo asociada a situaciones individuales y sociales.

Sin embargo, la puesta en marcha de ciertas lógicas de seguridad favorecen su privatización, militarización e individualización, lo cual, según Arteaga y Fuentes (2009), potencia una política centrada en el miedo debido en parte a que las estrategias de seguridad actuales hacen énfasis, según Ruiz (2011), en medidas represivas y de control del comportamiento, que asumen que castigar delitos menores evita la criminalidad y que controlar comportamientos nocivos disminuye la violencia, aunque no es claro qué se entiende por nocivo.

Hay que tener presente que la noción de seguridad ha cambiado drásticamente, pues según Magaña (2009), antes de los 90 se centraba en la amenaza bipolar de la Guerra Fría, pero luego de la caída de uno de los bloques, la seguridad se transformó debido a que los conflictos armados se tornaron nacionales, se multiplicaron las víctimas civiles y los actores involucrados y la seguridad se relacionó con la amenaza del terrorismo global, las redes delincuenciales, el narcotráfico internacional y las crisis financieras globales.

Estos elementos favorecen el surgimiento de una forma de seguridad en la que los Estados son cada vez menos capaces de proveerla a sus ciudadanos, lo que facilita su privatización y, según Magaña (2009), la militarización de las políticas públicas de los países, toda vez que la militarización se centra en el control y no en la protección, pues busca la pacificación de los Estados basándose en estrategias de seguridad que según Ruiz (2011), se centran en medidas represivas y de control del comportamiento ciudadano, promoviendo así la idea de que castigar delitos menores evita la criminalidad y que controlar comportamientos nocivos disminuye la violencia, a lo que se añade que las instancias gubernamentales no tienen claro qué es nocivo, pues generalmente sus definiciones derivan de juicios morales que no necesariamente tienen que ver con la seguridad.

## Cómo ir de la seguridad al riesgo y generar una política del miedo

Si la seguridad se entiende como una forma de controlar comportamientos ciudadanos, se facilita, además, la criminalización de la vida pública y privada. Emerge, entonces, una visión de la seguridad que según Arteaga y Fuentes (2009), se centra más en la gestión del miedo y según Foucault (2006), en la administradora del riesgo, aspectos que dan vida a la fobopolítica, más preocupada por la evitación del riesgo que por la protección a los ciudadanos.

Además, al relacionar seguridad con prevención de riesgo se da pie a la vigilancia de sujetos y sectores, que según las instancias de control, cumplen con características que a entender de Bauman y Lyon (2013) se sustentan en tipologías concretas sesgadas de prejuicios y estereotipos, pues se le suelen atribuir aspectos como la edad, la pobreza, la etnia, el lugar de origen y la vivienda como justificadores de vigilancia, lo que amplía y mantiene la discriminación y exclusión social vivida por personas que ya habitan zonas marginales.

Esta relación entre riesgo y seguridad rompe las dicotomías de la sociedad disciplinaria, pues el contexto ya no se divide entre normal y anormal, sino que se centra en lo riesgoso, reemplazando así las cualidades o características de los sujetos por su nivel de peligrosidad, aplicado por igual sobre personas y lugares, y que según Beck (2002), se sustenta en definiciones sociales construidas y asumidas como saberes formales establecidos, haciendo que aquello considerado como riesgoso no quede por fuera de las decisiones políticas y económicas.

Lo anterior implica que los riesgos dependen de las decisiones tomadas por quienes los establecen, que en el caso en cuestión y según Foucault (2006), terminan por considerar que lo riesgoso es aquello que atenta contra las normas establecidas y quien se salga de tales normas es considerado peligroso, riesgoso y por tanto anormal.

La consideración de sujetos como riesgosos permite recordar a Beck (2008), para quien la lógica del riesgo polariza, excluye y estigmatiza, ampliando así la marginalización y la exclusión social, que se hace más dramática cuando opera sobre los ya social y políticamente marginados. Se crea un círculo vicioso del que es muy complejo salir, pues sujetos, contextos, localidades o poblaciones que son marginadas, son, a su vez, consideradas riesgosas por el hecho de ser marginadas.

Si la exclusión que genera el riesgo, estigmatiza y marginaliza, entonces fácilmente se asume que los otros son peligrosos, por tanto deben ser contenidos,

administrativa o militarmente. No en vano, “en el horizonte del riesgo no existen personas buenas o malas, sino personas que comportan un mayor o menor riesgo” (Beck, 2008, p. 255), sin embargo,

*(...) el concepto de “riesgo” solo tiene sentido en un mundo rutinizado, monótono y repetitivo, en el que las secuencias causales se reproducen a menudo y con la suficiente reiteración como para que los costes y los beneficios de las acciones deseadas (y las probabilidades de éxitos o fracaso de estas) sean susceptibles de ser procesadas estadísticamente. (Bauman, 2007, p. 129)*

Estos elementos presentados sirven de marco de referencia de este proceso investigativo, en el que se evalúa la ciudad y la valoración de seguridad o no seguridad, de zonas conocidas y no conocidas de Cali, con el fin de determinar cómo ven la ciudad quienes la habitan.

## Método

Para llevar a cabo este proceso de valoración de seguridad, se recabó información centrada en cartografías digitales y entrevistas semiestructuradas a 41 personas de la ciudad de Santiago de Cali (22 mujeres y 19 hombres), escogidos aleatoriamente, de diferentes edades, profesiones y ocupaciones, que llevaran viviendo al menos cinco años en la ciudad sin necesidad de ser nativos, tener más de 18 años de edad y viviesen en una de las cinco zonas geográficas en las que se dividió la ciudad para recolectar la información (sur, norte, centro, occidente y oriente). Los sujetos debían identificar zonas valoradas como seguras y no seguras y diferenciar zonas conocidas de no conocidas.

## Resultados o la valoración del otro como peligroso

Las entrevistas desarrolladas permitieron dar cuenta de cuáles son los aspectos que llevan a los participantes a determinar que una zona conocida o no conocida es segura o no.

De esta manera, una zona conocida es valorada como segura gracias al conocimiento que el sujeto tiene del lugar, a la facilidad de transporte y a la información disponible a través de los medios de comunicación, especialmente si no se escucha en los medios acerca de violencia en el sector, lo que se hace interesante en cuanto se asume que como no se escucha nada del sector o el sujeto que hace tal valoración no ha escuchado nada sobre tal zona, entonces se supone que se trata de un lugar seguro.

Otros elementos que hacen que una zona conocida sea considerada segura, son la presencia de fuerza policial o de empresas de seguridad privada, y si se trata de una zona con alta capacidad socioeconómica, se asume que si se observa una alta calidad en las construcciones, locales y vías en él, este se considera como zona segura, elemento que establece un sesgo en relación con la capacidad económica, en cuanto considera que al tener posibilidad de resolver las necesidades básicas, las personas que habitan tales sectores no tienen necesidades que resolver y por tanto se considera que poseen una estructura familiar que potencia la seguridad y el cuidado del otro, revelando con ello un prejuicio sobre la capacidad económica, en el que se asume que mayor dinero implica mayor seguridad.

Por otro lado, las zonas conocidas pero valoradas como no seguras, lo son debido a la alta densidad poblacional, el consumo visible de sustancias psicoactivas, la delincuencia y la violencia general, la presencia de pandillas, la falta de opciones laborales, la falta de vigilancia o de atención policial e incluso el abuso por parte de los organismos de seguridad del Estado, y finalmente, el hecho de haber sido víctima de robo o haberlo presenciado.

También la información que se tenga de la zona con respecto a los niveles de inseguridad, según los medios de comunicación o la obtenida por otras personas y la precariedad o condiciones visibles de la zona, aumentan la consideración de no seguridad, pues se asume que cuanto más desatendido sea un sector por parte de sus habitantes o de las instancias gubernamentales, más insegura se considera la zona.

De esta manera, el abandono estatal y la ausencia de trabajo, educación y salud, amplían las situaciones de marginalidad, lo que, según los entrevistados, aumenta las acciones delincuenciales y por tanto la inseguridad de la zona, lo que hace que sus habitantes sean considerados personas riesgosas y la zonas no segura.

Estos elementos establecen juicios de valor sobre las personas de ciertas zonas, lo que no solo aumenta la discriminación sobre determinados lugares y sus habitantes, sino que también genera la noción de que las zonas con menor capacidad socioeconómica no son seguras y por tanto sus habitantes son peligrosos no solamente para la ciudad, sino para el Estado en general.

Con respecto a las valoraciones de seguridad sobre una zona no conocida, se puede afirmar que estas son mantenidas y distribuidas por el sujeto que las escucha y las divulga como verdaderas, aunque no conozca el lugar del que habla ni le interese conocerlo, haciendo que quienes valoren una zona no conocida como segura o no segura, se conviertan en portadores de prejuicios y estereotipos sobre

dicha zona y por tanto mantienen y promueven su desconocimiento, además de favorecer el miedo a ella, aumentando así la discriminación y exclusión de ciertas zonas y por tanto de las personas que las habitan.

Así, la valoración de una zona no conocida como segura se sustenta, las más de las veces, en juicios de valor, pues se asume que un lugar con mayor capacidad socioeconómica es más seguro y se cree que ofrece mayores posibilidades sociales y económicas para sus habitantes con lo cual se hace más seguro, a lo que se agrega la idea de que los lugares no conocidos que disponen de algún tipo de servicio prestado por empresas de seguridad privada o mayor presencia policial son seguros por tal motivo.

Otro elemento que aumenta la consideración de zona segura, aunque no se conozca, es el desconocimiento de informes o noticias sobre la inseguridad en dicho sector, lo que hace que al no escucharse nada que afecte la imagen favorable del sector, se siga considerando seguro y se mantenga la idea de que una zona de la que no se escucha nada frecuentemente es, entonces, segura por tal motivo, lo que recuerda la idea del antiguo refrán que dice que ojos que no ven corazón que no siente.

Sucede lo contrario con las zonas no conocidas, valoradas como no seguras, asumidas de tal manera debido a los rumores que el sujeto que así la valora, escucha sobre tal zona, rumores que vienen de fuentes que considera relevantes, bien sean medios de comunicación, familiares o personas cercanas que consideran la zona como no segura aunque no la conozcan, lo que hace que la valoración de zona no segura no conocida se mantenga fundamentalmente a través de los juicios de valor y prejuicios de un tercero significativo para el sujeto, que los repite y termina por asimilar como propios.

## **La consideración de lo no conocido como no seguro**

Los elementos de valoración de una zona conocida o no conocida, como segura o no, permiten revelar la alta importancia que tienen los prejuicios sobre personas y zonas para establecer su valoración, en tanto las ideas que tengan los sujetos sobre una zona o sus habitantes influyen en la valoración de la zona. Lo complejo de esta valoración sustentada en prejuicios socioeconómicos, es que facilita la implementación de estrategias desesperadas, inmediatistas y efectistas, lo que no necesariamente genera resolución del conflicto violento o reducción de la criminalidad y ni siquiera implica un aumento directo o significativo de la seguridad, esto debido a que las personas que consideran que una zona no

es segura y que sus habitantes son riesgosos para el orden social, están más de acuerdo con establecer alternativas policiales y militares de afrontamiento de la criminalidad y de la problemática social existente en una zona concreta, lo que según Ciafardini (2005), deriva en soluciones irracionales, ilusorias e inútiles, sustentadas en el miedo y la desesperación.

Esta consideración del otro como peligroso lleva a la criminalización del otro diferente y favorece la militarización de zonas valoradas como no seguras, lo que deriva en el traslado a una zona u horario diferentes a los controlados por las instancias gubernamentales para llevar a cabo los actos delincuenciales.

Aspectos de la seguridad que implican una sensación permanente de no seguridad y derivan en el acostumbamiento a ella y a la naturalización de la no seguridad, favoreciendo así la consideración de lugares con poco nivel de inseguridad como seguros, en cuanto la inseguridad existente en tal lugar no es tan grande o grave como lo es en otras zonas.

Por otro lado, aunque la criminalidad en la ciudad ha descendido un punto porcentual, tal descenso no es significativo para los entrevistados, revelando con ello que las diferencias estadísticas difícilmente impactan la realidad cotidiana de la ciudad y aunque se descienda la cantidad de homicidios por día (una de las medidas internacionalmente aceptadas para medir nivel de inseguridad en la ciudad), la ciudad sigue valorándose como no segura por sus habitantes. No en vano,

*(...) de acuerdo con el análisis del Observatorio Social de la Alcaldía, durante los primeros nueve meses del año pasado en Cali [2014], se registraron 971 asesinatos, los que comparados con los 912 de este año [2015], representan una disminución del 7 % de los casos según los datos de la Alcaldía, se trata de la cifra más baja de asesinatos en los últimos cinco años que implica, además, que el promedio de casos diarios bajó de 5 por día en 2012, a 3 por día en 2015 (Diario El País, 2015).*

Pasar de cinco muertes violentas a tres no deja de ser un logro estadístico, sin embargo, la valoración de la ciudad como peligrosa, riesgosa y no segura, no cambia drásticamente, puesto que las alternativas implementadas están centradas en acciones que contienen la criminalidad, pero no la resuelven de manera concreta, y es que

*(...) las instituciones están ocupadas contando los muertos, haciendo reseñas de lo que pasa en atentados contra la vida, pero las denuncias son muchas, sobrepasan la capacidad de las autoridades, además que la política carcelaria*

*es muy limitada y la prevención es poca... [Y] pese a que la tasa de muertes se ha reducido de 82 a 66 por cada 100 mil habitantes, fruto de los esfuerzos de la Administración, la media nacional de homicidios es de 27 por cada 100 mil habitantes (Diario Publimetro, 2015).*

Noticia que revela cómo la criminalización de la vida pública y privada no solo no es adecuada para la seguridad de la ciudad, sino que no transforma la realidad social vivida en ella, puesto que no se ocupa de los elementos socioeconómicos estructurales que dan vida y forma a la no seguridad de una zona, ya que aunque se amplía el pie de fuerza (policial o militar), se dejan de lado aspectos como la falta de opciones laborales, las condiciones desfavorables de vida, la densidad poblacional, el consumo de sustancias psicoactivas, los juicios de valor sobre personas o lugares y el inadecuado uso de la fuerza policial, que al mantenerse socialmente sigue favoreciendo la existencia de zonas no seguras.

Lo anterior lleva al empleo frecuente y sin sustento adecuado, de alternativas policivas y militares para afrontar la criminalidad en la ciudad, que pueden ser entendidas como control poblacional más que como opciones que busquen mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. De hecho, estas alternativas militares tampoco se aplican en toda la ciudad sino en zonas concretas, generalmente marginales y excluidas socioeconómicamente, con lo que se potencia la noción del otro diferente como sujeto riesgoso que debe ser contenido.

De esta manera se promueve un control poblacional en aras de la seguridad, que potencia una división entre sujetos de riesgo y posibles afectados por los riesgosos, lo que deriva en un proceso de diferenciación que lleva a una imagen de ciudad en la que existen unos habitantes mayormente desconocidos sobre los que opera la mayor cantidad de dispositivos de seguridad posibles debido a su peligrosidad supuesta, y otros que se asumen como sujetos no riesgosos y sobre los que hay que establecer la mayor cantidad de políticas de protección para evitar la afectación de los considerados riesgosos.

Lo descrito lleva al desarrollo de una política pública en seguridad basada en prejuicios y miedo al otro desconocido, especialmente si es diferente a quienes se encuentran en las instancias de toma de decisiones. Esto conduce a la idea de que el otro, especialmente si es de escasos recursos socioeconómicos, es peligroso y sus lugares de vivienda son inseguros, manteniendo así prejuicios y estereotipos sobre poblaciones concretas y llevando a asumir, incluso como política pública, que la peligrosidad de una zona tiene que ver con la situación socioeconómica de sus habitantes.

El resultado es la infravaloración que tiende al rechazo de los habitantes de la ciudad que no posean recursos suficientes para tener mejor calidad de vida, y al centrar las valoraciones de seguridad en los recursos socioeconómicos del otro, se asume que quien no tiene cómo incluirse social y económicamente en la ciudad es, por tanto, un peligro y riesgo para esta, ampliando con ello la discriminación y exclusión sobre poblaciones concretas.

Esta noción de peligrosidad asociada a sectores poblacionales o zonas concretas de la ciudad, favorece, según Bauman y Lyon (2013), las clasificaciones sociales centradas en desventajas acumulativas, permitiendo con ello ampliar la vigilancia sobre sectores considerados peligrosos, a la par que aumenta o se crean estereotipos y prejuicios sobre zonas y personas que en muchas ocasiones ya son poblaciones marginalizadas.

La no inclusión socioeconómica a la que se le aúna la consideración de población riesgosa, recuerda a Beck (2008), para quien la lógica del riesgo polariza, excluye y estigmatiza, ampliando así la marginalización y la exclusión social, que se hace más dramática cuando opera sobre los ya marginados y hace que sean considerados peligrosos por el hecho de ser marginados, lo que, de paso, genera un estigma asociado a la pobreza aplicado sobre ciertas zonas y personas.

La valoración de zonas marginales como no seguras a pesar de no ser conocidas, se puede relacionar con los planteamientos de Bauman y Lyon (2013), para quienes existen características que desde las lógicas del control, son suficientes para que una zona o grupo sea considerado peligroso y por tanto vigilado. Entre tales características se encuentran: edad (específicamente si se es joven), pobreza, etnia, zona de vivienda y lugar de origen, y al unir estas características de manera permanente, se mantiene y amplía la discriminación y la exclusión social ya vivida.

Estos procesos categoriales dan cuenta de cómo la no seguridad de una zona se extiende a la peligrosidad de las personas que la habitan, haciendo que zonas y personas se confundan y se asumen como peligrosos, lo cual, según Goffman (2012), tiene que ver con procesos de categorización que permiten determinar atributos que se establecen como naturales, corrientes y normales. De esta manera,

*(...) es probable que al encontramos 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" (...) apoyándonos en estas anticipaciones, las transformamos en expectativas normativas, en demandas rigurosamente presentadas.* (Goffman, 2012, p. 14)

Estos procesos de categorización pueden relacionarse con la noción de normalidad de Foucault (2002), pues la idea de lo normal y de lo anormal incide sobre los otros, que para este caso lo hace en determinar la inclusión socioeconómica en la ciudad como lo normal, mientras lo anormal es la no inclusión socioeconómica, lo cual favorece una idea del otro centrada en la carencia de recursos económicos, que deviene en su consideración como riesgoso y peligroso para la seguridad de la ciudad.

Al revelar la consideración del otro como extraño y peligroso, sobre el que además operan atribuciones que se relacionan, como lo dice Goffman (2012), con la identidad social, se unen valorativamente elementos como la etnia, los recursos socioeconómicos, la pobreza y la zona de vivienda y su calidad, a las consideraciones de riesgo y peligrosidad de las personas.

Estos elementos valorativos, según Bauman y Lyon (2013), generan clasificaciones sociales centradas en desventajas acumulativas que aumentan los procesos de vigilancia sobre sectores considerados peligrosos y refuerza los estereotipos y prejuicios, fortaleciendo así la marginalidad, la exclusión, la vigilancia y los dispositivos de control aplicados sobre zonas concretas, lo que sucede, según Goffman (2012), especialmente si ese otro es, además, extraño o no conocido, quien, además, deja de ser visto como una persona corriente y queda reducido a sus características estigmatizadoras, que en este caso tienen que ver con su eventual peligrosidad.

Estos procesos revelan el rechazo sobre el otro, lo que, según Goffman (2012), se relaciona con el menosprecio al diferente y al extraño en cuanto se considera que posee una falla, defecto o desventaja que lo desacredita como persona y que puede ser entendido como estigma, que para el caso de la valoración de no seguridad de una zona se asume como la peligrosidad propia de los habitantes de las zonas consideradas no seguras.

Estos procesos de estigmatización del otro diferente considerado como peligroso, recuerdan el dispositivo disciplinario y la noción de seguridad relacionada con la normalización, lo cual favorece la idea del riesgo y promueve la separación del riesgoso considerado peligroso, lo que, según Foucault (2006), facilita la naturalización de la vigilancia y del sistema panóptico.

Esta estigmatización asociada a vivir en una zona valorada como no segura, se revela en las respuestas de los entrevistados, especialmente en la consideración de que la capacidad económica se relaciona directamente con la seguridad de una zona y la peligrosidad de los sujetos que la habitan.

Estos elementos llevan a la aparición de estereotipos, entendidos, según Blanco, Caballero y De la Corte (2005), como convicciones provenientes de prejuicios individuales o grupales sobre personas o grupos diferentes al propio, basados en generalizaciones y creencias sobre los demás, centradas en exageración de atributos físicos, roles, rasgos de personalidad o de región culturalmente aceptados, que derivan en diferenciación y generan valoración de inferioridad o rechazo sobre el otro diferenciado, lo cual termina por generar la sobrevaloración del endogrupo y la infravaloración, exclusión o segregación del exogrupo, y recuerda además, la noción de riesgo de Beck (2008), puesto que el riesgo permite que los otros –desconocidos, extraños, lejanos o marginados– sean asumidos como riesgosos y por tanto peligrosos.

Este rechazo del otro diferente que vive en situación de precariedad, potencia la exclusión y facilita la aplicación de alternativas fuertes que no necesariamente se llevan a cabo sobre toda la ciudad. Recuérdense los toques de queda y la militarización de zonas excluidas socioeconómicamente, alternativas que no se dan en las zonas de altos recursos socioeconómicos, que además son valoradas, generalmente, como seguras por los entrevistados, independientemente de si son o no conocidas.

Las alternativas sobre poblaciones marginales no solo se siguen aplicando a pesar de la reducción de la criminalidad, sino que, por el contrario y según Bigo (2008), se hacen permanentes con el fin de conservar el control de una localidad concreta donde se ubican las poblaciones excluidas consideradas riesgosas, por lo que no solo se trata de la seguridad de la ciudad, sino del mantenimiento de la separación entre las zonas habitadas por los considerados riesgosos y el resto de la ciudad, considerada segura hasta que es afectada por aquellos valorados como peligrosos.

Estos procesos de mantenimiento de la diferencia que favorecen la exclusión y la marginalidad disfrazadas de seguridad, facilitan la creación, mantenimiento y ampliación del banóptico, que según Bigo (2008), es un dispositivo aplicado principalmente a poblaciones excluidas valoradas como riesgosas y sobre las que se emplean dispositivos de seguridad diferentes a los usuales, que en el caso de Cali tienen que ver, usualmente, con el toque de queda y la militarización de zonas marginales.

Esta noción del banóptico planteada por Bigo (2008), permite establecer la relación entre riesgo, exclusión y marginalidad, la cual, si se sigue a Beck (2008), tiene que ver con una visión moralista del riesgo en cuanto revela procesos de dominio que se ejercen sobre determinadas poblaciones, especialmente las consideradas riesgosas y afectadas por la exclusión, revelando también la unión

entre riesgo y poder en cuanto las formas de evadir o controlar el riesgo operan, generalmente y con más fortaleza, sobre poblaciones consideradas riesgosas, que buscan ser contenidas gubernamentalmente a través del control poblacional sobre zonas concretas.

Estos elementos recuerdan que las formas de abordar la seguridad en la ciudad son diferenciadas en función de la inclusión o exclusión social de la población sobre la que opera. Así, cuando se trata de población incluida socioeconómicamente, las alternativas gubernamentales de afrontamiento de la criminalidad son policiales, mientras que cuando se trata de poblaciones con escasos recursos socioeconómicos y por tanto excluidos socioeconómicamente, las alternativas gubernamentales tienen que ver con pie de fuerza militar, estrategia compleja en cuanto el ejército existe para proteger al Estado contra ataques de enemigos externos o internos, lo que lleva que al intervenir militarmente una zona, se asuma que sus habitantes son peligrosos para el Estado y por tanto son enemigos del orden establecido.

Esta militarización de zonas, aunada a prejuicios y estereotipos y en este sentido, al rechazo al otro diferente, se convierte en un círculo vicioso del cual es muy difícil salir, puesto que al cruzar marginalidad, la discriminación, los estereotipos, los prejuicios, la precariedad de recursos socioeconómicos y la militarización, con la valoración como peligrosos y la noción de riesgo asociado a ciertas poblaciones y sectores de la ciudad, se contribuye a que dichas zonas sigan siendo consideradas peligrosas por los entes gubernamentales y valoradas como no seguras por los habitantes de la ciudad, lo cual no resuelve la criminalidad ni reduce la valoración negativa de ellas, sino que potencia el desconocimiento, el rechazo, y la exclusión de ese otro diferente.

## Reflexiones finales

Si se ha asumido que el otro, especialmente, el diferente y excluido, es peligroso, entonces no puede separarse la idea de seguridad de la de riesgo, ni tampoco la valoración de la ciudad de los prejuicios y estereotipos que operan sobre personas, grupos y zonas concretas de la ciudad, lo que hace que riesgo y seguridad no puedan desprenderse y que en la actualidad esta última no pueda separarse de la vigilancia, generando con ello, según Arteaga y Fuentes (2009), una administración del miedo como medida de seguridad, que tiende a crear un aparato privado institucionalizado y validado socialmente que debilita al Estado e individualiza y privatiza la seguridad, aspectos que favorecen la fobopolítica y potencian alternativas agresivas y violentas de afrontamiento de las situaciones

sociales asociadas al riesgo y la seguridad. No en vano, “la seguridad desplaza la libertad y la igualdad del lugar preeminente que ocupa en la escala de valores. Las leyes se encrudecen y se convierten en un totalitarismo antirriesgo aparentemente racional” (Beck, 2008, p. 26).

Al final, esta forma de entender la seguridad, ejecutar la vigilancia y promover la contención del riesgo, basada en la valoración negativa del otro, especialmente si es de escasos recursos socioeconómicos, resulta no en el mejoramiento de la seguridad, sino en un entorno controlador en el que las lógicas estadísticas de la vigilancia se hacen más relevantes que el cuidado ciudadano y en el que la política pública se llena de miedo al diferente considerado como riesgoso, Esto favorece una fobopolítica en la que las decisiones sobre política pública asociada a seguridad se medían por datos que determinan zonas de riesgo y que potencian una sociedad controladora, prejuiciosa y excluyente.



## Un territorio epistémico para la educación para la paz<sup>51</sup>

*Neil Humberto Duque Vargas*<sup>52</sup>

### Presentación

El resultado deseable de un proceso de paz que representa el esfuerzo por resolver un conflicto armado es la profundización de la democracia, lo que significa en el posconflicto, en términos de la educación, el desafío de formar ciudadanos con capacidad de participar y de saber decidir, sujetos políticos que asumen con propiedad y con crítica el ejercicio de su poder ciudadano y alejan el destino de sus sociedades de los autoritarismos que crecen a la sombra de una ciudadanía incapaz de reconocerse como sujeto político en el marco de un régimen verdaderamente democrático.

El fundamento de una cultura democrática radica en el reconocimiento del conflicto en la vida en relación con los demás, resultado de comprendernos diferentes en condiciones de sujetos libres, iguales y solidarios y en correspondencia, ciudadanos con capacidad para pensarse en sociedad y acordar con los otros, desde su razonabilidad, la convivencia.

En tal sentido, se presenta a continuación los núcleos conceptuales para pensar la política educativa en construcción de paz en un posible escenario de posconflicto, entendiendo por tal, como lo precisa Fisas, no solo la posviolencia

---

51. Texto resultado de la tesis de maestría en políticas públicas *Sistematización de la implementación de la Cátedra de la paz en las instituciones educativas públicas de la zona norte del Valle del Cauca*.

52. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: nhduque@usbcali.edu.co

armada, consistente en el desarme, la desmovilización y la reincorporación de los excombatientes a la sociedad en términos políticos, y sociales (Fisas, 2012), sino, además, la implementación del conjunto de medidas que garantizan la superación de las causas que provocaron el alzamiento en armas, relacionadas con la profundización de la democracia, que permita la generación de condiciones de oportunidad para la inclusión social y económica que lleven a la reducción de la desigualdad, así como la puesta en marcha de procesos de reconocimiento sociopolítico de nuestra multiculturalidad que favorezcan un ambiente propicio para la participación política y la no estigmatización, ámbitos de actuación en el posconflicto donde, indudablemente, la educación juega un papel determinante.

No sobra agregar, con Fisas, por su pertinencia actual al respecto del posconflicto y la implementación de los acuerdos de paz, como la demora en la implementación de los acuerdos. O peor aún, la no adopción de las condiciones del acuerdo puede desencadenar una violencia desbordada, violación a los derechos humanos, fuertes enfrentamientos por la propiedad de la tierra y desertión de población rebelde, entre otros, como lo ocurrido en países como Burundí, Costa de Marfil y el sur de Sudán, en el África (Fisas, 2017, p. 22). Es sobre este complejo escenario que rodea la construcción de paz y el posconflicto, que se propone el marco epistémico que se presenta a continuación.

Una discusión epistémica en términos de políticas públicas, en este caso la política educativa en construcción de paz, que se inscribe en los desarrollos de una teoría crítica de la sociedad de perspectiva constructivista, la cual se entiende enunciada a partir de un contexto sociohistórico concreto, y en correspondencia, la necesidad de pensarse en clave latinoamericana siguiendo los aportes para una posible epistemología regional.

Un desafío epistemológico dado el predominio del pensamiento positivista en las disciplinas científicas en general y ni qué decir de lo que respecta a los asuntos de las políticas públicas, como lo señala Parsons (2007) en su metaanálisis de las políticas públicas, o el mismo Lander (1999) al revelar el carácter neocolonizador de las disciplinas sociales en América Latina y su papel preponderante en la consolidación del proyecto hegemónico neoliberal moderno, transnacional y mercadocéntrico.

Así confluyen en esta reflexión teórica categorías conceptuales acuñadas desde el sur, tales como el conocimiento desde la solidaridad (Santos B. , 2006), la poscolonialidad y la interculturalidad (Dussel, 1994), (Mignolo, 2007), (Walsh, 2010), la pedagogía crítica del profesor Paulo Freire (1993), así como la propuesta de una pedagogía pensada a partir de una epistemología de los afectos

y las emociones (Jares, 2002), (Fals Borda, 2009), (Nussbaum, 2014) y de un pensamiento ecologizado del profesor Morin (2002).

## La tensión globalización-mundialización

Las circunstancias de la geopolítica mundial posguerra fría de finales del siglo pasado, lejos de significar el fortalecimiento de los sistemas democráticos en el mundo y la configuración de una ciudadanía mundial que garantice una cultura del cumplimiento de los derechos y libertades de las personas y las comunidades, ha consistido en la consolidación y vocación expansionista del modelo neoliberal centrado en una economía de libre mercado que maximiza el consumo como modo privilegiado de ser y estar en el mundo. Este hecho ha influido de manera determinante en el conjunto de ámbitos de la vida de los seres humanos en el planeta.

Edgardo Lander (1999), plantea que la globalización del mercado lleva hoy en día a las ciencias sociales, a preguntarse por el sentido de su quehacer en relación con cinco dilemas ético-políticos que ha desencadenado la hegemonía del capitalismo neoliberal: 1. amenaza de la sostenibilidad ambiental del planeta; 2. amenaza de la existencia de saberes y expresiones culturales locales; 3. generación de mayor desigualdad social; 4. debilitamiento de la democracia, y 5. criminalización de la resistencia (Lander, 1999).

Si bien es cierto que la globalización neoliberal patriarcal y capitalista constituye un proyecto hegemónico que viene subsumiendo la política, la justicia, la educación y las relaciones sociales, no es menos cierto que desde estas mismas instituciones se han generado movimientos contrahegemónicos que no renuncian a la consolidación de una sociedad mundial organizada en torno a los valores democráticos que garanticen la dignidad de todas las personas, en un marco de reconocimiento a la diversidad, el derecho al pleno desarrollo de sus capacidades, así como la necesidad de asegurar un ambiente sano para las próximas generaciones, en lo que podría significar, propiamente, un proceso de mundialización. En este contexto, la mutua afectación e influencia entre los países y las regiones crece y ciertamente se da una suerte de disolución de las fronteras entre lo global y lo local, lo público y lo privado, lo externo y lo interno, todo en relaciones dialécticamente constituyentes en las que los poderes hegemónicos son continuamente cuestionados por discursos y prácticas alternativos que se reafirman y se legitiman.

Existe hoy en día una comunidad internacional que se relaciona con el país no solo de Estado a Estado, sino también entre personas, comunidades y asociaciones, en intercambios mediados por alianzas, rivalidades y juegos de poder. Organismos multilaterales, bloques económicos, comunidades científicas internacionales, foros mundiales y redes sociales, han configurado lo que se entiende como mundialización. Desde esta perspectiva, se reconoce que las dinámicas de la mundialización tienen una profunda incidencia en las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas de los diferentes contextos locales.

En tal sentido, los conflictos armados intraestatales si bien, desafortunadamente, están a la orden del día en el mundo actual, en el marco del contexto de mundialización donde incluso la justicia se ha internacionalizado, recordar la constitución del Estatuto de Roma en 1998 que crea la Corte Penal Internacional, la comunidad internacional adquiere cada vez más relevancia en la forma como los Estados que enfrentan confrontaciones armadas en su interior, pretenden resolverlas. Prueba de ello es la adopción por parte del Estado colombiano de la justicia transicional en los últimos procesos de paz que ha emprendido en el nuevo milenio, la implementación de La ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005) en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, que llevó al desmonte de las estructuras armadas del paramilitarismo en Colombia, y el acuerdo de paz firmado con la guerrilla de las Farc en el gobierno de Juan Manuel Santos, que resultó en el desarme y desmovilización de uno de los grupos subversivos más antiguos del mundo.

La justicia transicional es una fórmula construida a partir de aprendizajes internacionales alrededor de la superación de regímenes dictatoriales u otros conflictos armados en el mundo. Como lo menciona Valencia:

*(...) la más reciente generación de normas, sentencias y doctrinas de derecho internacional de los derechos humanos que empieza a codificarse en torno a la justicia de transición es un nuevo y elevado testimonio en favor de nuestra condición de agentes morales, de sujetos responsables los unos de los otros (Valencia Villa, 2007, p. 13).*

En la actualidad, es impensable que un Estado pretenda adelantar un proceso de paz sin tener presentes los principios de la justicia transicional, que, como se ha dicho anteriormente, se han definido en diferentes experiencias internacionales de cortes y tribunales. Estos consisten en: *verdad*, referida al deber del Estado de investigar y procurar que tanto las víctimas como la sociedad conozcan las razones de los hechos de victimización, el paradero de las personas desaparecidas y las fuentes de financiación, entre otros; *justicia*, relacionada con adelantar

procesos judiciales para determinar los responsables de los hechos de violencia y condenarlos; *reparación*, que tiene que ver con la atención a las víctimas a partir de las medidas de indemnización, rehabilitación (física o psicológica), la restitución de los bienes usurpados por los violentos, y *garantías de no repetición* de los hechos victimizantes en el futuro (Naciones Unidas, 2014).

Por su parte, Uprimmy plantea que el esquema de la justicia transicional quedaría incompleto si no se definen los mecanismos judiciales para garantizar los derechos de las víctimas, que, según el autor, contemplan medidas de nivel tanto nacional, relacionadas con la justicia constitucional y la justicia ordinaria, como internacional, que en palabras de Uprimmy, son: “La jurisdicción universal; el Sistema Interamericano de derechos humanos; la Corte Penal Internacional, y los órganos de supervisión de los tratados internacionales de derechos humanos” (Uprimmy, 2006).

De vuelta a la reflexión sobre globalización-mundialización, la pregunta a las ciencias sociales latinoamericanas, a su gran sistema de gestión del conocimiento en el que la educación cumple una función de reproducción del saber hegemónico de la ciencia europea que legitima la ideología dominante y en consecuencia, en términos epistémicos, la idea de cierta condición utilitarista en la esencialidad ontológica de lo humano y la aparente inobjetabilidad del proyecto moderno impulsado por el capitalismo y lo que esto implica en torno a la reducción del otro y la naturaleza a objetos de conocimiento y con ello la configuración de una relación de dominio, explotación y control.

En tal sentido, Lander sostiene que las ciencias sociales cumplen una función neocolonizadora. Este autor pone la discusión en términos de lo que Mignolo ha denominado el giro poscolonial (2007) de las ciencias sociales y las humanidades en América Latina, constituyéndose así en la necesidad de fundar un conocimiento de la realidad propiamente latinoamericana que deviniera de una epistemología alterna regional, que reconoce su función en la reivindicación de las diversidad y la autonomía epistémica del pensamiento latinoamericano.

Por su parte, desde un lugar dentro de la modernidad, pero con el deseo de descentrarse de ella, Boaventura De Sousa Santos (2006) propone una posmodernidad en oposición a la posmodernidad europea de tipo celebratoria, que se resigna al fin de la historia y a la imposibilidad de la emancipación. A esta antepone una posmodernidad que responde al fracaso del proyecto de la modernidad en el cumplimiento de sus tres grandes promesas: la libertad, la igualdad y la solidaridad. De Sousa Santos, anclado en un escenario tan trágico como el que plantea Lander, señala los síntomas sociales, políticos, económicos y militares en

los que se hace evidente tal fracaso y denuncia la exacerbación del conocimiento como regulación; un conocimiento que busca la predicción para el dominio, el control y la explotación de la naturaleza, en detrimento del conocimiento como emancipación que completa el proyecto de la modernidad (Santos, 2006).

La postura de Boaventura De Sousa parece responder a la pregunta de si es posible que la modernidad aún tenga algo que decir. En caso tal, ello se inscribe en la retoma del conocimiento como emancipación, esto es, lo que deberá desarrollar un proyecto de ciencia posmoderna que avance en la superación de la falsa dicotomía entre naturaleza y sociedad, que reconozca la complejidad de las relaciones del sujeto con la realidad, incorpore la idea de la verdad como construcción y no como descubrimiento y busque hacer posible un acercamiento entre las ciencias naturales y las ciencias sociales y las humanidades, en una ciencia edificante, no instrumental; un conocimiento articulado con otras formas de conocimiento popular, para la transformación del sentido común (Santos, 2006). Se trata de un paradigma en transición, con implicaciones éticas y políticas a propósito del nuevo orden mundial.

De Sousa Santos construye su *posmodernismo de oposición*, en una dialéctica que une en lugar de segmentar; en la que las realidades se componen mutuamente, son lo que, considero, hace emerger el tercero excluido en la relación dicotómica dominante libertad-igualdad, a saber, la solidaridad.

A propósito, es importante hacer notar la constatación de la tesis de Boaventura De Sousa Santos en relación con el exceso de los procesos de regulación de la modernidad, que han hecho exiguos los procesos de emancipación. En el caso colombiano, por ejemplo, en el hecho de ser una de las naciones con mayor desigualdad y concentración de la riqueza en el mundo; una nación excluyente social y políticamente, con una débil democracia, cuya ciudadanía ve amenazadas continuamente sus libertades políticas; un país centrado en la corrupción política y en la persecución a líderes sociales, sindicales y de derechos humanos. Además, en relación con la violencia política Colombia enfrenta graves problemas de violencia social: homicidios, bandas criminales, delincuencia juvenil y violencia intrafamiliar, todo en medio de la consolidación de un modelo de desarrollo neoliberal extractivista que tiene al país entre los tres primeros en amenaza de riesgo ambiental por la abusiva explotación legal e ilegal de los recursos naturales, lo que refleja una profunda afectación en el tejido social y cultural de comunidades campesinas y étnicas. Como lo sostiene Garay (2013):

*Colombia perderá la posibilidad de seguir siendo uno de los países más diversos del mundo, no solo a nivel biológico sino también en términos de diversidad*

*cultural. El patrimonio invaluable que representan los conocimientos y prácticas tradicionales de los pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos y gitanos están amenazados y es necesario tomar medidas urgentes. A manera de ilustración debe mencionarse el invaluable acervo de conocimiento de los pueblos ancestrales y campesinos sobre ecosistemas que pueden ser una fuente decisiva para la adaptación al cambio climático. (Garay, 2013, p. 97)*

En consecuencia, en el país se ha dado una exacerbación perversa de los procesos de regulación de la modernidad, reflejada en la relación desigualdad-pobreza. En el mismo sentido, en Colombia los procesos de emancipación si bien han sido coactados en su legítima expresión por intereses que responden a las lógicas regulatorias del mercado, han generado como respuesta a ello una rebelización armada en los procesos de emancipación y en lo que tiene que ver con la solidaridad, a partir de la cual los iguales, los ciudadanos, se reconocen entre sí como tales y se encuentran para acordar la convivencia, un debilitamiento del vínculo societario (Fals Borda, Guzmán Campos, y Umaña Luna, 1980), (Fajardo, 2014), (Giraldo, 2015). Al respecto de los orígenes del conflicto armado en Colombia, Giraldo sostiene: “La carencia de tierra donde el campesino pudiera cultivar alimentos y vivir de manera autónoma se traducían en la dependencia forzosa de las grandes haciendas, donde las condiciones laborales eran de una práctica esclavitud e inhumanidad (Giraldo, 2015, p. 11).

Partiendo de tales condiciones histórico-sociales y con el interés de contribuir a esta apertura en el plano de la oportunidad de consolidar la voluntad nacional para la superación negociada del conflicto armado, este proyecto de sistematización se ubica, de otra manera, en la necesidad de fortalecer los procesos de solidaridad, a través de la cual desarrollar la capacidad de reconocimiento como iguales en la diferencia, dado que solo en tal situación será posible construir un proyecto colectivo en conjunto, en el que se sientan representados los intereses de la diversidad de actores sociales.

## **El conocimiento desde la pedagogía de la solidaridad y los afectos**

Se trata de una solidaridad que permita comprender la situación de vida de todos los ciudadanos, que se traduzca en medidas para procurar la buena distribución de la riqueza y en la posibilidad de que cada quien pueda disponer de los bienes de la cultura humana; solidaridad que obligue a la sociedad a rechazar toda forma de discriminación, sometimiento y abuso y que estimule la creatividad para avanzar hacia un modelo de desarrollo que contemple la participación de la

naturaleza. Como lo sostiene De Sousa: “La sociedad liberal emergió como una sociedad de sujetos libres e iguales, homogéneamente equipados con la libertad para decidir sobre sus propios destinos” (Santos, 2006). Esto es posible solo a costa de desarrollar el conocimiento como solidaridad, frente al cual dirá De Sousa “Estamos tan acostumbrados a concebir el conocimiento como un principio de orden sobre las cosas y las personas, que encontramos difícil imaginar una forma de conocimiento que pueda desarrollarse con base en un principio de solidaridad” (Santos, 2006).

No es solo en la claridad de los argumentos que se fundamenta el acuerdo en una sociedad moderna democrática, sino también a partir, sobre todo, de la proximidad en las relaciones (Dussel, 1994). Es aquí donde es necesario poner la pregunta epistémica bajo la forma del conocimiento como solidaridad, una postura que deviene de la necesidad a partir de una teoría crítica que cuestione lo existente como realidad social, en cuanto esta se presenta injusta y determinada por un orden social cosificador y deshumanizante producto de la extensión en el mundo de la vida de la racionalidad instrumental.

La necesidad de conocimiento que resulta de cuestionar lo existente con el propósito de avanzar en un proyecto de transformación, obliga a ponerse del lado de los perdedores, de aquellos en quienes el sistema ha aplicado su maquinaria de dominación, que para Dussel son los pobres de Latinoamérica –los del sur, los definirá De Sousa Santos–, los oprimidos según la pedagogía crítica de Freire o a partir de las víctimas del conflicto armado, en el caso que enfrenta una experiencia pedagógica como la cátedra de la paz.

En un posible escenario de posconflicto, se hace necesario generar conocimiento que nos permita avanzar en la construcción de una propuesta curricular nacional que dé cuenta de una educación reparadora, en la que los docentes y en general las instituciones educativas, desarrollen capacidades para atender una sociedad profundamente afectada en su tejido social por la violencia política y social; generen una conciencia basada la memoria histórica para no permitir por ningún motivo que tales hechos de violencia se repitan en el futuro, y favorezcan la comprensión de las complejas dinámicas sociales que perpetúan y reproducen las violencias cotidianas y no permiten la configuración de una cultura de paz en la que los ciudadanos incorporen en sus prácticas sociales, formas de resolver de manera dialogada y concertada los conflictos. Situación vinculada, por otra parte, con la ruptura del hilo de la historia de los procesos y transformaciones socioculturales (Baró, 1990); expresiones del cohabitar lo diverso y cuya enseñanza inspira el acto educativo.

Como lo propuso en su momento el escritor García Márquez, en el informe de la Misión de Sabios de mediados de los 90, se trata de una educación “desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma” (1994). Una educación orientada a la reconstitución del tejido social; una educación capaz de escuchar, que ponga el conocimiento al servicio de la comprensión por parte de las personas, las familias y las comunidades, de sus condiciones de vida; una educación que fortalezca su capacidad de transformar las condiciones adversas, y una educación donde aprendamos a gozar y sufrir juntos sin la necesidad de matarnos. Esto es, una educación reparadora.

En tal sentido, la educación en un escenario de postconflicto debe asumirse a partir de una pedagogía que oriente los afectos y las emociones, bajo el entendido, con Nussbaum (2014), de que las emociones públicas son constitutivas del ser sociopolítico y reflejan la postura desde la cual se significa la relación con los otros, obran como un elemento evaluativo de la cultura política y en tal sentido involucran un proceso cognitivo de valoración de creencias, costumbres y procesos sociohistóricos (2014) que se expresan en el plano lingüístico, pero también en otras formas simbólicas como la pintura, la música o la danza.

En su obra sobre las emociones políticas, Nussbaum (2014) retoma la crítica a la prevalencia en el pensamiento de Occidente del ejercicio de la razón y al desdén de las emociones, que, según el positivismo, inducen al error subjetivo que amenaza la validez objetiva del conocimiento. Por el contrario, la autora reivindica las emociones, particularmente aquellas del plano de lo público. Del patriotismo, por ejemplo, dice que es un sentimiento de amor por la nación que comporta una doble cara, pues así como contribuye a fortalecer valores sobre igualdad y libertad y alcanzar propósitos colectivos, también, en ocasiones, han desatado actitudes de exclusión y discriminación en la afirmación de rasgos nacionalistas. Frente a este riesgo, Nussbaum brinda la posibilidad de que las emociones públicas se inspiren en los valores civiles de una cultura pública crítica, librepensadora y ética (2014).

La aflicción por la pérdida es otro de los sentimientos que la autora interroga, sobre el que dice debe orientarse con el fomento de la compasión y la reciprocidad.

De igual forma, se enfoca en el sentimiento del asco, del que afirma ha llevado al traste proyectos de sociedades nobles y en tal sentido debe ser contenido. En su formación ha operado un proceso imaginario en el que se deshumaniza al otro (2014), y se le atribuyen costumbres y creencias excéntricas y peligrosas, salvajes o inmorales.

Hace referencia a que las emociones son determinantes en el momento de llevar a cabo proyectos y planes nacionales que requieren la motivación y el compromiso de la ciudadanía (Nussbaum, 2014). Un estado liberal inspirado en los derechos y la justicia, debe estimular emociones públicas que generen el clima necesario para avanzar decididamente en la superación de las causas sociales y económicas de la desigualdad, la pobreza y la violencia, situaciones que atentan contra la dignidad humana y las libertades individuales.

Unas políticas públicas pensadas con base en el paradigma crítico, al preguntarse por las injusticias del orden social dominante obligan situar en contexto el conocimiento –en el caso latinoamericano– como sociedad y como sujetos subalternizados en el proceso de transformación colonial impuesto a partir de la imposición y expansión mundial del sistema capitalista, en una relación marcada por la subordinación donde se configuran actitudes y comportamientos sociales que responden a sentimientos que emergen en tal relación: el miedo, la rabia, el odio, la envidia, el asco y la vergüenza, pero de igual forma el amor, la compasión, la confianza, la esperanza. ¿Cómo determinan las relaciones sociales y de convivencia estos sentimientos? Sentimientos que generan actitudes de discriminación, estigmatización, persecución y exclusión, social, étnica, cultural, de género y que juegan un papel determinante al momento de pensarse políticas educativas de convivencia y paz.

Nussbaum plantea que la cultura griega comprendía que irremediamente debía lidiar con las emociones, y en tal sentido encuentra en la tragedia y la comedia una forma de orientarlas a partir de su representación y escenificación. Es vinculando las emociones por medio de las narrativas, los cuentos y las caricaturas, a los valores que las motivan y dan sentido en relación con una vida buena y justa y desestimular o contener aquellas emociones que, por el contrario, denigran de ella.

El sentimiento de amor a la nación y los valores democráticos que lo fundamentan deben poder ser representados y simbolizados, para poder expresar el sentimiento patriótico. Por ello, debe encarnarse y materializarse en una bandera, un himno, un monumento a un héroe o en una causa, que permita recordar los principios que orientan la vida nacional.

## **El reconocimiento desde la perspectiva intercultural**

De otra parte y abusando de la metáfora de Boaventura De Sousa Santos “desde el sur”, debo indicar que esta propuesta emerge de un escenario situado

en un territorio específico de la geopolítica nacional, a saber, el suroccidente colombiano, contexto donde el conflicto armado adquiere connotaciones particulares relacionadas con las condiciones multiétnicas de la población y su lucha histórica por los territorios que ocupan ancestralmente y con los que han construido fuertes vínculos de arraigo. El conflicto armado es una expresión de la prolongación en el tiempo de las relaciones de poder coloniales, excluyentes y discriminatorias, que solo es posible resolver con una democratización de las costumbres políticas y sociales que permitan el diálogo para el reconocimiento intercultural y la aceptación de la diversidad étnica.

En tal sentido, es que vemos necesario, pertinente y oportuno proponer desde el sur del país, un ejercicio académico de lecturas –en plural– del conflicto armado en las regiones, que permita visibilizar esas especificidades territoriales producto de un país de regiones, frente a las cuales las políticas centralistas de confrontación o de paz de los diferentes gobiernos han sido ciegas o insuficientes.

La guerra, como instrumento de sometimiento colonial, ha constituido un escenario alterno de lucha, resistencia y afirmación. Potencia de la diversidad, del mestizaje, de la etnicidad, en medio de las tensiones que se producen en la relación de subalternidad entre los países centrales y periféricos y los sectores dominantes y sometidos de la sociedad. Ello ha configurado que los conflictos sociales y políticos de Latinoamérica desemboquen varios de ellos en conflictos internos armados, como es el caso de Colombia.

En ese orden de ideas, la propuesta pedagógica en la implementación de la cátedra de la paz, se orientó hacia una lectura intercultural que se cifra y se desenvuelve en clave crítica, donde los procesos de formación e investigación facilitan y favorecen el reconocimiento y fortalecimiento de las formas culturales que fundamentan la identidad de los pueblos y las comunidades. En tal sentido, la educación, lejos de pensarse como un escenario de inclusión en un modelo dominante y negador de la diversidad, propone entender el conocimiento como una herramienta de resistencia, autonomía e interacción que parta del respeto a la diversidad cultural.

El reconocimiento de la diversidad en nuestro contexto occidental, se experimenta, ciertamente, como la superación de estructuras de sentido o representaciones sociales ligadas a jerarquías y divisiones de la cultura patriarcal, que han sometido con base en la violencia física y simbólica a la población infantil, a la mujer, a la naturaleza y a las culturas étnicas.

Condiciones de colonialismo y neocolonialismo han instaurado, históricamente, prácticas y saberes que recluyen y discriminan formas autóctonas y expresiones de la cosmovisión indígena o de la diáspora afro. En esta mixtura, este mestizaje, esta hibridación cultural que constituye la cultura latinoamericana, urge la necesidad de una episteme propia que, quizás, comience por desandar nuestra modernidad y revelarla como proyecto civilizatorio instaurado sobre la base del sometimiento, en lo que se ha denominado el giro postcolonial (Mignolo, 2007).

Se trata de la reafirmación de los mundos subalternizados por una cultura patriarcal que ha constituido en el hemisferio occidental del planeta, un orden social fundado sobre la dominación y la fuerza (Santos, 2010). Considerar aspectos como la edad en una experiencia investigativa, implica, de alguna manera, el reconocimiento de la capacidad del otro de pensarse y asumirse en cuanto infante. Hay un mundo de lo infantil que no es inferior al del adulto ni corresponde a algún carácter.

La temática que circunscribe esta propuesta tiene que ver con los asuntos relacionados con la interculturalidad, concepto que se inscribe en una discusión histórica relacionada con el reconocimiento de que la existencia humana se da en la diversidad de culturas, en las que los seres humanos han logrado realizarse como individuos históricos. Desde sus orígenes, quizás cumpliendo el sueño evolutivo de alguna salamandra, la humanidad, en íntima relación con las condiciones geográficas, climáticas y geológicas propias de las diferentes regiones del planeta, se ha desplegado en culturas en las que ha asegurado su supervivencia y de las que ha devenido una diversidad de formas de lo humano, que con el transcurrir de los tiempos y como consecuencia del desarrollo técnico y tecnológico, habrá de incidir en la transformación de los medios de producción que terminará marcando la diferencia económica y militar de unas culturas respecto de otras, y con ello los intereses expansionistas y de dominio de unos pueblos sobre otros.

A mediados del segundo milenio de nuestra era, se gestó un proyecto societal en Europa denominado la modernidad, que orientado por el avance de la ciencia y la tecnología, acumularía una fuerza económica y militar que le posibilitaría imponerse al resto de las culturas del mundo a partir de la hegemonía de un sistema social mundial guiado por la economía capitalista, modelo que regulará el conjunto de los ámbitos de vida de las sociedades humanas contemporáneas, en lo político, lo social y lo cultural, lo que autores como Wallerstein denominarán el sistema mundo capitalista (2006).

El mundo moderno europeo, impulsado por su vocación hegemónica, se expande por el planeta y cifra las relaciones con las otras culturas a partir de imponer

la imposición de su forma de vida como la ideal; un ideal de hombre europeo surgido de una idea preconcebida de evolución progresiva de las sociedades, en la que Europa se pone en la cúspide del desarrollo y las demás sociedades deben aspirar a ello, lo que establece relaciones de subalternidad que dan lugar a un escenario de interacción que se entiende como el proceso de colonialidad. Este sería el elemento identificador de la relación entre las culturas en la era moderna: la relación de los países que se proponen como el centro del mundo (primer mundo colonizador) y los que conforman la periferia (países en vía de desarrollo y países subdesarrollados colonizados), donde de estos últimos salen recursos y materias primas necesarias para el engranaje de los países industrializados y de estos circulan hacia las sociedades subalternas las formas y contenidos del aparato ideológico, que bajo el supuesto de una modernización deseable, logra su control social, político y cultural y la consolidación, como un hecho natural e inevitable, de este modelo social único, por parte del conjunto de las culturas humanas.

En las últimas décadas, el sistema económico capitalista se expande de manera intensiva por el mundo, en lo que se conoce como la era de la globalización neoliberal, cuyo escenario constituye una amenaza para la existencia de las culturas, pues no obstante la reaparición de lo local a partir del tensor dialéctico de la perspectiva globalizadora, las profundas asimetrías en la dominación militar e ideológica parecen destinar la diversidad cultural a ser un asunto museológico, o en el mejor de los casos, existir en la clandestinidad.

La educación y las ciencias, particularmente las ciencias sociales, constituyen un dispositivo ideológico neocolonizador del proyecto cultural del mundo occidental europeo (Lander, 1999). La antropología, por ejemplo, debe su origen a la necesidad de los países centrales de conocer y entender las comunidades que tienen asiento en las colonias por ellos conquistadas, a fin de facilitar su control y expropiación o con fines museológicos (Wallerstein, 1997).

Las disciplinas científicas han cumplido y cumplen hoy en día una función colonizadora. Las estructuras y contenidos curriculares estandarizados y estandarizantes que devienen de las políticas de calidad educativa, responden a lógicas, conocimientos y paradigmas surgidos en un contexto histórico concreto: la cultura europea y norteamericana. De hecho, la propia ciencia moderna implica una forma de racionalidad que tiene su origen en Europa. Pero no es la única. En respuesta, la decolonización se presenta como el camino de la interculturalidad. Desde una perspectiva epistémica, la interculturalidad encierra una reflexión que a manera de praxis deconstructiva, señala las presencias de formas coloniales en las ciencias sociales, que dificultan la libertad y la autonomía (Walsh, 2010), necesarias para una relación cada vez menos desigual entre las culturas. Esta es

una de las formas como la interculturalidad es entendida. Al decir de Katherine Walsh, el concepto de interculturalidad busca dar cuenta de la diversidad cultural en un evidente escenario de asimetría de poder político y económico entre las culturas, que conjuga un contexto de subalternidad, discriminación y exclusión social.

En lo que respecta al proyecto de educación intercultural, Castro (2009) comenta que es considerable la cantidad de estudios que existen en Colombia sobre diversidad cultural, desde las diferentes ciencias sociales. Con la denominación de etnoeducación, Castro identifica aspectos de la interculturalidad relacionados con la afirmación de lo propio, pero también abre una dimensión de alteridad cultural. Castro plantea una discusión muy interesante respecto del lugar del indígena y del afro en las políticas ambientalistas neoliberales, como el guardián de la naturaleza, lo que recuerda la imagen del buen salvaje de los inicios de la antropología.

Castro hace mención, igualmente, al estudio de Restrepo y Rojas sobre la afrocolombianidad, *Conflicto e (in)visibilidad, retos de los estudios de la gente negra en Colombia*, de 2004, en el cual se subraya la situación de la población afro en relación con el conflicto armado, particularmente en el fenómeno del desplazamiento forzado, así como el olvido histórico por parte del Estado de estas poblaciones. En este mismo sentido, vale la pena mencionar la experiencia del acompañamiento comunitario en la vereda de Sabaletas, en Buenaventura, que este autor tuvo oportunidad de desarrollar, y en ella se refleja la condición étnica de la guerra (Duque, Vargas y Pineda, 2013).

## La participación de la naturaleza en la vida humana

El desarrollo sostenible, ámbito de formación definido en los lineamientos de la cátedra de la paz, representa un giro en la concepción del desarrollo que comienza a gestarse a finales de la década de los 80 del siglo pasado, provocado por una situación de pobreza que enfrentan los países tercermundistas asociada a la inequidad en la distribución de la riqueza y a las nefastas consecuencias de la depredación ambiental y el cambio climático, ambas problemáticas ligadas al modelo de desarrollo imperante centrado en el crecimiento económico (Pérez y Rojas, 2008).

En respuesta a ello, la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, de 1987, presenta el informe Brundtland, denominado *Nuestro futuro común*, en el que se define el desarrollo sostenible como “aquel que satisface las necesidades

actuales sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades” (*World Commission on Environment al Development: Our Common Future*, 1987), que contempla tres aspectos fundamentales del desarrollo relacionados con el logro de objetivos no solo económicos, sino también ambientales y sociales.

Si bien el modelo de desarrollo sostenible constituye un avance en la superación de la perspectiva insuficiente y reduccionista del utilitarismo, de otra parte, como lo plantean algunos autores, la ambigüedad que encierra la definición del informe Brundtland ha dado pie para la configuración de dos posiciones ciertamente contradictorias, cada una de las cuales pone el énfasis de la sostenibilidad en aspectos distintos (Pérez y Rojas, 2008).

Una primera perspectiva, conocida en la literatura como sostenibilidad débil, acogida y expandida por el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), hace girar la sostenibilidad sobre el eje económico y de desarrollo tecnológico, orientado al bienestar de la sociedad y que, en un momento dado, podría sustituir el capital natural, evadiendo, como plantean Pérez y Rojas (2008), el problema de su agotamiento. En tal caso, el medioambiente se reconoce como recurso meramente económico.

Por el contrario, la perspectiva de una sostenibilidad fuerte, pone en el centro del desarrollo la vida y la naturaleza. Parte de un modelo sistémico en el que lo económico, lo social y lo ecológico se entienden como componentes de un sistema en complementariedad e interdependencia. Al respecto, Pérez y Rojas (2008) sostienen: “La principal escuela teórica que respalda la sostenibilidad fuerte es la Economía Ecológica (EE), la cual es un nuevo campo transdisciplinario que mira a la economía y a la sociedad como un subsistema de un sistema mucho más grande, finito y global que es la biosfera” (p. 11).

Por ello, la denominación de este apartado se debe a la reflexión a la que invita el profesor Gustavo Wilches, quien plantea –desde una perspectiva ecosistémica en la que se entiende, en sentido amplio, el medioambiente en continua transformación y conservación y en sentido estricto, creo, la biosfera, en la que se integra la cultura humana (Wilches Chau, 1993)–, la necesidad de reconocer el modo como lo humano se vincula a la vida y a su vez, cómo la naturaleza participa en el desarrollo humano.

En el mismo sentido, la opción de construir conocimiento desde los discursos y cosmovisiones alternativas, descentradas y en oposición dialéctica con el proyecto de la modernidad europea, constituye una experiencia reivindicatoria de

los proyectos sociales y políticos históricamente subalternizados, discriminados, excluidos y explotados a partir de la racionalidad de la ciencia moderna. Es un hecho la necesidad de reconocer, en este ejercicio, la participación de la naturaleza profundamente afectada, agotada y destruida por la irracionalidad de un sistema centrado en el consumo y el agotamiento de los recursos naturales, sin ninguna responsabilidad en la anticipación de las implicaciones y nefastas consecuencias para la vida en el planeta. Un sistema auspiciado por una ciencia autista de la que Morín denuncia sus cegueras y una ausencia total de conciencia respecto de lo que denomina “ecología de los actos” (Morín, 1984).

Édgar Morin plantea una comprensión de la condición humana en la que es necesario reconocer la triada individuo-sociedad-especie (Morin, 1999), donde se reintegra la humanidad al proyecto cósmico de la vida haciendo un ejercicio de integración inter y transdisciplinar de la antropología, la biología, la sociología, la psicología y la física cósmica, que permite comprender las profundas relaciones entre el uno y el todo.

Se trata de una vuelta a la naturaleza. Plantea Morin que el movimiento ecologista que se gesta y se desarrolla en la década de 1960, genera tres consecuencias importantes que implican un giro en la manera como los seres humanos nos estamos relacionando con la naturaleza: 1. reintegración del medioambiente en la visión antropológica y social de la vida humana en el mundo contemporáneo; 2. el replanteamiento de la naturaleza desde el complejo y revelador concepto de ecosistemas, y 3. las transformaciones de la biosfera amplían la necesidad de una conciencia planetaria (Morin, 1996).

En la discusión ecosistémica, Morin desarrolla la idea de que los organismos vivientes cuentan con la capacidad para autoecoorganizarse, en la que en la configuración orgánica el ser viviente establece unas complejas e imbricadas relaciones de dependencia entre el individuo y la externalidad en la que se inserta, provocándose así transformaciones necesarias en las que opera una suerte de reorganización sistémica del medio y cuyo propósito es favorecer el desarrollo de los organismos interrelacionados en tal ecosistema. En tal sentido, el pensamiento ecologizado se esfuerza epistémicamente por hacer una versión articuladora, integradora de la naturaleza y la cultura humana.

El vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y las ciencias modernas, ha precipitado la configuración de un escenario mundial donde se estrechan relaciones de orden global, caracterizadas por un desaforado y desigual consumo y explotación de los recursos naturales, que viene agotando, deteriorando y contaminando, de manera determinante, las condiciones ambientales necesarias para una vida buena y justa en el planeta. La era planetaria nos convoca a repensar una nueva relación con la naturaleza, de la que formamos

parte y que a su vez forma parte del cosmos, cuya capacidad autoorganizadora se expresa en todas y cada una de sus partes.

Es una relación basada en el reconocimiento que involucra la solidaridad y el respeto en la diversidad, en la que se expresan maneras de ser y estar en el mundo que favorecen y fortalecen una cultura política orientada en tal sentido y donde el modo de vida centrado en el consumo es cuestionado y subvertido. La conciencia ecológica, refiere Morin (1996), “se esfuerza por considerar en conjunto el devenir humano y el biológico a escala planetaria” (p. 2).

Sería ciertamente injusto, a propósito, no hacer mención en este apartado de los valiosos aportes hechos por Amartya Sen a la reflexión sobre el desarrollo sostenible, particularmente su contribución a pensar el desarrollo desde la perspectiva de la equidad y el mejoramiento del bienestar social. Es decir, hace énfasis en la crítica a la situación de pobreza y desigualdad del modelo económico imperante, planteando su propuesta del desarrollo como libertad, del cual argumenta: “Contemplar el desarrollo en términos de la expansión de libertades sustantivas, permite dirigir la atención hacia los fines que hacen importante el desarrollo” (Sen, 2000).

En efecto, como lo sostiene Arias (2006), Anand y Sen han puesto la mirada sobre el desarrollo en el eje social, y en el hecho de que la sostenibilidad débil enfatiza en la perspectiva económica y la sostenibilidad fuerte lo hace en la ecológica, lo que ciertamente obliga a reconocer la importancia de las tres esferas del desarrollo sostenible. El enfoque de la libertades de Sen, tanto como la discusión sobre el capital social (Klikberg, 2006), proveen un marco analítico del desarrollo sostenible que comprende tres núcleos temáticos básicos: 1. el desarrollo con equidad intergeneracional; 2. el desarrollo debe favorecer las capacidades individuales y el fortalecimiento del capital social, y 3. es indispensable la participación y la deliberación democráticas para cerrar las brechas de la inequidad (Arias, 2006).

## Conclusiones

La educación constituye un ámbito estratégico para una sociedad en posconflicto que profundiza su democracia, dado que este representa un desafío para la mente y el corazón de la nación en términos de la profunda transformación que debe darse en la cultura política, sustentada en una apertura al diálogo colectivo y participativo, donde la ciudadanía se reafirma como una comunidad de sujetos libres, iguales y razonables (Rawls, 2006), que se reconocen mutuamente

y deciden de común acuerdo, avanzar mancomunada y solidariamente hacia la construcción de un proyecto colectivo de país.

Al mismo tiempo se identifican los ciudadanos en un ejercicio de autorreflexión sobre las causas y responsabilidades sociales, políticas, económicas y culturales que dieron lugar a la guerra interna y a las demás violencias, y deciden, con convicción, mantener la voluntad para hacer prevalecer la paz y darle una salida definitiva al conflicto armado, legado que debe ser compartido e incorporado por el conjunto de la sociedad, siendo absolutamente necesaria la mediación pedagógica (Poveda Villafañe, 2014).

En este escenario de posconflicto, la educación es eje de posibilidades y potencialidades, por lo menos en siete aspectos:

- En sentido general, porque la educación tiene por misión formar y transmitir la cultura humana, preparar para la vida social y fomentar el desarrollo de las personas. En la educación recae la responsabilidad de formar ciudadanos activos y participativos que requiere una sociedad en posconflicto, que ha revalorado los fundamentos de su convivencia, ha decidido pasar la página de la violencia política, ha recuperado la confianza en su institucionalidad, recompuesto su moral ciudadana y avanza hacia la configuración de una cultura democrática.
- Se hace necesario generar un conocimiento que nos permita avanzar en la construcción de una propuesta curricular, que dé cuenta de una educación reparadora,<sup>53</sup> en la que los docentes y en general las instituciones educativas desarrollen capacidades para atender una sociedad profundamente afectada en su tejido social por la violencia política y social, que ha provocado el desarraigo de aproximadamente el 15 % de la población y ha causado la muerte a un número cercano a los 220 000 colombianos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). En tal sentido, se presenta como un imperativo la necesidad de una educación sensible y compasiva, que oriente las emociones para superar toda forma de discriminación y favorezca la comprensión de las complejas dinámicas sociales que perpetúan y reproducen las violencias cotidianas y que no permiten la configuración de una cultura de paz en la que los ciudadanos incorporen en sus prácticas sociales nuevas formas de resolver de manera dialogada y concertada los conflictos, todo ello con base en el pleno reconocimiento de la diversidad.

53. Entendida en el marco de los principios de verdad, justicia y reparación y en las garantías de no repetición, que enmarcan la justicia transicional y el posconflicto.

- La pregunta por los afectos necesariamente remite a la subjetividad, que a partir del reconocimiento del contexto sociohistórico desde donde se enuncia esta reflexión, una nación latinoamericana en cuya geografía se ha dado un proceso histórico de colonización cultural, que comenzó como ocupación extranjera, pero que se consolidó, paradójicamente con la independencia, en formas de neocolonialismo moderno capitalista, narra el devenir de un proceso de subalternización étnica (Santos, 2010) que se agrega a las demás formas de dominación, extendida por la hegemonía de la cultura patriarcal de Occidente, de cuya tensión con los mundos históricamente dominados, como las clases populares, las mujeres, los discapacitados, las formas distintas de opción sexual, en relación con el cual emerge la necesidad de un conocimiento que se configure en clave de poscolonialidad del pensar, que ciertamente provoque formas de superación, descentramiento, desmentida, reinenciones contra-hegemónicas.

El conflicto armado en el país ha sido expresión de esta tensión, donde el diferendo social, político y cultural que bien puede representar la diversidad, ha sido resuelto a través de la violencia, cuyas manifestaciones expresan la incapacidad de una sociedad para entenderse y la ausencia de una cultura democrática que garantice la convivencia como una experiencia de reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, posible, por otro lado, a partir de un pensamiento que parta de la solidaridad, en cuyas resonancias teóricas se inspire un orden social cada vez más justo y equitativo.

Efectivamente, la educación para la paz debe ser un espacio pensado para aprender a convivir entre las personas, consistente en una experiencia vivencial de reconocimiento en el diálogo solidario, que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico posible en la indagación y el debate, y fortalece la convivencia a partir del aprendizaje del respeto a las ideas de los otros y el gusto por compartir las propias.

- Memoria y conciencia devienen aguja y dedal que permiten, con el hilo de un pensamiento solidario intercultural, recomponer el tejido social que constituye el contexto sociocultural de las localidades, las regiones y el país, afectado por una guerra incomprensiblemente prolongada y obstinada que con el tiempo logró hacer mella profunda en las personas, las organizaciones y las instituciones, generando así una gran crisis ética en la que la violencia había terminado por naturalizarse. Por ello, una educación para la paz debe fundarse a partir de una pedagogía de la memoria (Schimpf-Herken, 2007), que permita ampliar la conciencia histórica y crítica de la guerra como instrumento deshumanizador inaceptable en una sociedad democrática y frente a

la que es necesario que la sociedad, sus gentes y sus instituciones garanticen su no repetición en el futuro.

Además, una pedagogía de la memoria que apela al pasado desde el presente y que favorece el autoconocimiento de las potencias y capacidades para aprender a convivir en paz, para reinventarse y transformar las condiciones sociopolíticas que en el pasado fungieron como hechos desencadenantes de la violencia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). Situación vinculada, por otra parte, con la ruptura del hilo de la historia de los procesos y transformaciones socioculturales (Baró, 1990), expresiones del cohabitar lo diverso y cuya enseñanza inspira el acto educativo.

- Es igualmente importante afirmar que es en la educación para la paz y a partir de una preocupación que emerge de un postura bioética de autocomprensión de la condición de especie (Morin, 1999), que compartimos este ecosistema biótico con otras especies. Por ello, debemos hacer un esfuerzo por replantear la relación que históricamente hemos establecido con el medioambiente como recursos o riquezas por explotar y poner al servicio del supuesto progreso de la humanidad, lógica de actuación de la ciencia moderna que ha resultado ser nefasta y de gran amenaza para la vida en el planeta (Morín, 1984), y pasar a redefinir un modelo de desarrollo para la nueva era planetaria que responda a las dinámicas actuales de un mundo globalizado y garantice la sostenibilidad ambiental y las condiciones de vida necesarias para las generaciones por venir.
- La cultura de paz exige un nuevo papel para la ciudadanía, con capacidad para actuar e incidir más allá de las fronteras nacionales y hacer frente al modelo imperante depredador y, en suma, consumista. Una ciudadanía mundial que a partir del uso de la comunicación generalizada y posible gracias al impresionante avance de las tecnologías de la información, se organiza y hace pensable y realizable el proyecto emancipador de la modernidad, tarea pendiente desde un pensamiento poscolonial, según lo propone Boaventura De Sousa Santos al referirse a la revitalización emancipadora de lo que el autor denomina los nuevos movimientos sociales en América Latina (NMS):

*La idea de la obligación política horizontal entre ciudadanos y la idea de la participación y de la solidaridad concretas en la formulación de la voluntad general, son las únicas susceptibles de fundar una nueva cultura política y, en última instancia, una nueva calidad de vida personal y colectiva basadas en la autonomía y en el autogobierno, en la descentralización y en la democracia participativa, en el cooperativismo y en la producción socialmente útil. (Santos, 1998, pp. 321-322)*

## CONFLICTO, TRABAJO Y VIOLENCIA LABORAL

### Empleabilidad de profesionales en psicología: una muestra más de responsabilización individual

*Adaneys Álvarez Ramírez<sup>54</sup>*

#### Introducción

Las nuevas exigencias que demanda hoy el mundo del trabajo, se sustentan en lógicas que cada vez ponen de manifiesto cómo los profesionales, para ingresar al mercado laboral, deben adaptarse a condiciones del contexto que cada vez son más flexibles, desregularizadas y precarizadas. Las transformaciones del trabajo como actividad económica productiva en nuevos sistemas de relación y formas de trabajo, llevan a los profesionales a demostrar una responsabilidad individual basada en la capacidad para ingresar y mantenerse en él. En esta lógica, la empleabilidad se convierte en un referente de apalancamiento que pone en discusión paradójica elementos a nivel personal, de formación y de contexto, que intervienen en el ingreso y permanencia de los profesionales en el contexto laboral.

Rentería y Malvezzi (2008), refieren la empleabilidad como una cuestión ligada a un proceso de individuación, en el sentido de que cada quien es responsable de asumir su propia inserción laboral y de buscar los mecanismos que le permitan alcanzar niveles de formación que lo hagan más competitivo. No se puede desconocer que la empleabilidad tiene su foco en la educación, pues la fuerza laboral depende de esta en cuanto los conocimientos aportan en la creación de

---

54. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: aalvarez01@usbcali.edu.co

ventajas competitivas de un país. Sin embargo, como lo señalan Brown y Hesketh (2003), aunque la educación se convierte en la posibilidad de los profesionales para alcanzar niveles de cualificación que los acerquen al desarrollo, las habilidades necesarias para ingresar y moverse en el mercado de trabajo se convierten en algo paradójico en cuanto no siempre se cumple la expectativa de formarse para garantizar la promesa de formar parte de la fuerza laboral.

En este orden de ideas, la literatura existente muestra el empleo como actividad económica productiva que apuntala el desarrollo social, político y económico de un país. Se le reconoce como un referente psicosocial de expectativa de ingreso a la etapa de la adultez y con este el acceso a circuitos de consumo y producción. La inserción laboral se constituye en un factor clave en las metas que se propone un profesional para acceder al mundo productivo, al igual que se reconoce como un proceso de transición entre los espacios de socialización (familia-escuela-trabajo), en busca de alcanzar autonomía e independencia económica. Así lo muestran las investigaciones efectuadas por Álvarez, Bustos y Valencia (2005); Rentería y Enríquez (2006); Oviedo, Trujillo, Rodríguez y Parrado (2008); Orejuela, Bermúdez, Urrea y Delgado (2013), al señalar en sus resultados y en lo tocante a la relación educación-empleo, que las competencias son un factor clave de formación profesional que facilita la inserción laboral. Al respecto, las competencias cognitivas y metacognitivas constituyen una estrategia de aprendizaje por parte de los profesionales para responder a las demandas del entorno. De otra parte, dentro de los factores asociados a lo individual se destacan las competencias relacionadas con la flexibilidad, relaciones interpersonales, trabajo en equipo y sentido de lo social. Respecto a la cualificación del profesional, los estudios de Benatuil y Laurito (2009) y Giraldo (2016), muestran la importancia de aumentar la cualificación a través de la formación posgradual.

Otros estudios, como los de Chaves y Noguera (2008), ponen en discusión la relación entre los contenidos de formación y la exigencia del recién egresado para la inserción al mercado de trabajo. Los resultados del estudio permitieron analizar la influencia de la formación en los campos de la psicología, y resaltan que no es la misma posibilidad la que se brinda entre un campo y otro para ubicarse laboralmente. Vale la pena resaltar que estos estudios muestran las condiciones laborales y el posicionamiento del profesional en el mercado de trabajo. Al respecto, permiten dar cuenta de que los profesionales logran ingresar al mercado de trabajo desarrollando actividades en un amplio sector empresarial y en diferentes ámbitos de trabajo y que aunque se ubican en campos de la disciplina, se observa una mayor demanda en la clínica y organizacional, seguida del campo educativo. Con relación a los salarios, estos son poco competitivos en el mercado laboral y las formas de contratación son mediante contratos a término

fijo, lo cual unido a barreras de contexto como la edad, la inexperiencia laboral, la falta de cualificación o la sobrecualificación misma, se convierten en factores que pueden influenciar en una primera experiencia de trabajo con características de precarización laboral.

Las investigaciones mencionadas llevan a una reflexión para encontrar opciones que permitan articular la interfaz educación-empleo, en cuanto las exigencias del contexto actual plantean nuevas formas de comprender y adaptarse al mercado de trabajo. Los profesionales deben responder a nuevos perfiles y repertorios que faciliten su inserción laboral en este mundo diversificado y cambiante. Preguntarse qué es lo que hace empleable al profesional de psicología, se constituye en un valor agregado, máxime en un contexto que viene teniendo importantes cambios estructurales a nivel socioeconómico y político, como es el caso de Colombia, que obliga cada vez más que el profesional sea competitivo. Desde esta perspectiva, el presente texto muestra los resultados de un estudio institucional hecho con egresados de psicología de una universidad privada en la ciudad de Cali. El objetivo consistió en caracterizar las estrategias personales y las condiciones contextuales de empleabilidad. A partir de dichos resultados, se hace una reflexión crítica sobre la responsabilización individual que deben asumir los profesionales para ingresar al mercado laboral.

## Aproximación conceptual

Reconocer las dinámicas de un mundo de trabajo en la estructuración de un nuevo orden social, permite entender la empleabilidad como un constructo social y no como un concepto plenamente definido, el cual evoluciona y cambia a medida que emergen nuevas políticas sociales, económicas y laborales (Rentería, 2006; Suárez 2016). Autores como Gamboa, Gracia, Ripoll y Peiró (2007); y Mora (2007), plantean que la empleabilidad depende de aspectos individuales y aspectos de contexto. En este orden de ideas, Orejuela (2009) la define en términos de capital laboral, como:

*(...) el conjunto de conocimientos, experiencias y competencias valiosas acumulados que hacen más competitivo y empleable a un individuo. Se trata de particular conjunto de condiciones asociadas a la experiencia acumulada el mundo del trabajo, que operan como recurso (energía social) efectivamente utilizable; estos recursos pueden ser: formación particular obtenida, nivel de desempeño efectivo en determinados cargos, formación e institución de egreso, conocimiento y dominio de un campo laboral específico, relaciones o contactos específicos en un campo socio laboral particular, dominio de una tecnología*

*específica, reconocimiento y estatus en un medio o gremio profesional específico, entre otras. (p. 61)*

Ferro (2000) señala la empleabilidad como un término que si bien se asocia a lo relacionado con el mercado de trabajo, su carácter multidimensional lleva a pensar la relación que tiene con el sector de la educación. Tener que posicionarse frente al mercado globalizante, lleva necesariamente al profesional a la búsqueda de estrategias que garanticen su cualificación en términos de aprendizajes sustentados en el desarrollo de competencias.

Desde esta perspectiva, las instituciones de educación superior se han visto abocadas no solo a replantear su papel tradicional de educar, sino también a posicionarse de manera distinta frente a la sociedad. Ser más competentes y garantizar sistemas de formación flexibles que no riñan con el entorno, son los principales retos que tiene que asumir la universidad. En este orden de ideas, tal como lo señalan Crossman y Clarke (2010), la empleabilidad se constituye en un indicador del desempeño profesional, como también de los mismos procesos de la calidad y pertinencia de la formación respecto a las demandas del mercado.

## Material y método

### *Método*

Estudio cuantitativo de corte descriptivo, con diseño transversal.

### *Sujetos*

Se contó con la participación de profesionales en psicología, egresados de la USB Cali entre los años 2007 y 2017. El universo muestral fueron 1015 psicólogos entre hombres y mujeres, de los cuales accedieron a responder 161 psicólogos (126 mujeres y 31 hombres).

### *Instrumento*

Para la recolección de información, se utilizó un cuestionario no estandarizado, el cual fue construido de acuerdo con las categorías de análisis definidas. El análisis de información se hizo mediante estadística descriptiva. A continuación, se describen las variables más representativas del cuestionario:

- **Variabes sociodemográficas:** sexo, edad, año de egreso de la universidad, lugar de vivienda, sector laboral, tipo de vivienda, estrato socioeconómico.

- **Variables sociolaborales:** sector económico, condición laboral, tipo de contratación, tipo y rango salarial, tiempo de obtención del primer empleo.
- **Variables de ingreso al mercado de trabajo:** aspectos relacionados con la formación profesional, filosofía institucional, aspectos individuales y de contexto.

## Resultados

### *Variables sociodemográficas*

Con relación al sexo, se encontró que el 78 % de la muestra son mujeres, a diferencia de un 19 % que son hombres. Aspecto que indica estar relacionado con el hecho de que la psicología sigue siendo una profesión de carácter femenino. Respecto a la edad, los resultados muestran el mayor porcentaje de respuesta en el grupo con rango de edad entre 22 y 25 años, con el 45 %; seguido del grupo entre 26 y 30 años, equivalente al 29 %; el grupo de más de 30 años obtuvo el 22 %. El menor porcentaje lo obtuvo el rango menos de 22 años con el 3 %.

En lo referido al años de egreso, se encontró que la mayoría de los respondientes egresaron en el año 2017 (31 %), 2016 (19 %) y 2015 (14 %), a diferencia de los años 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014, en los que el porcentaje de respuesta fue entre el 9 % y 3 %.

Respecto al estado civil, se encontró que la mayoría son solteros. Vive en casa familiar el 44 %, mientras que el 35 % vive en arrendamiento y el 19 % en casa propia. El estrato socioeconómico corresponde a los estratos 3, 4 y 5, con el 32 %, 30 % y 22 %, respectivamente.

### *Variables sociolaborales*

En esta variable se encontró que, respecto al sector económico, del total de encuestados el 20 % se ubica en el sector educativo; un 18,01 % en el sector salud y un 14,91 % en el sector servicios. En lo referido a condición laboral, la mayoría (57,76 %), refiere estar empleado, a diferencia del 10,56 % que dice estar desempleado; el 3,11 % refiere condición de propietario; el 1,86 % tercerizado, al igual que voluntario; el 12,42% no registra respuesta. En lo relacionado con el tipo de contratación, se encontró que este oscila entre contrato a término indefinido (26,09 %), término fijo (22,36 %), y por servicios (18,01 %). Respecto al salario, los psicólogos refieren devengar entre tres y cuatro SMLMV (22,36 %);

dos SMLMV el 21,74 % y hasta 1,5 SMLMV el 31,04 %. Con respecto al tiempo para conseguir el primer empleo, el 29,81 % refiere que lo consiguió de inmediato; el 22,98 % entre tres y seis meses; menos de dos meses, el 13,66 %. Los porcentajes más bajos son referidos en más de seis meses, el 5,51 % y hasta un año el 4,97 % mientras que el 10,56 % no lo consiguió.

### *Variable de ingreso al mercado de trabajo*

En lo referente a los factores que determinan el ingreso al mercado de trabajo, los resultados reportan en, primera medida, el manejo de herramientas tecnológicas, área en la que el 60,63% responde estar totalmente de acuerdo y el 39,37% dice que no estar de acuerdo. En segunda medida, se reporta la experiencia de trabajo de un 58,34% que refiere estar totalmente de acuerdo, mientras que el 21% no está de acuerdo. En tercer lugar, se reporta el tener estudios certificados, donde el 58,45% señala estar totalmente de acuerdo mientras que el 41,54% refiere no estar de acuerdo.

En cuanto al proceso de formación, los resultados señalan, con base en la filosofía institucional, valores referidos a lo ético y el respeto por la persona como elementos determinantes a la hora de ingresar al mercado de trabajo. Respecto al proceso de formación profesional, los resultados destacan las competencias pensamiento crítico, trabajo en equipo y sentido de responsabilidad social con un 50% cada uno. Se pone de manifiesto que el 50 % restante señala no considerar estos factores como determinantes para el ingreso laboral.

## **Análisis y discusión**

Las transformaciones en el mundo del trabajo plantean nuevas maneras de hacer y de ser. Así, la organización del trabajo que primaba en el siglo XX, centrada en postulados de administración científica, marcaba rutas que implicaban la permanencia y la solidez en el empleo. Sin embargo, estos modelos han ido desplazándose para dar paso a modelos flexibles en los que la innovación y el cambio constante son el eje regulador de este siglo XXI. En esta lógica, actores sociales como profesionales, universidad y empleadores, deben ser más adaptativos, de tal forma que puedan responder no solo a las exigencias de un entorno global competitivo sino a las paradojas que este impone.

Desde esta perspectiva, los hallazgos del estudio muestran un porcentaje significativo de psicólogos que por su edad se ubican en la categoría de jóvenes recién graduados, y aunque los mismos resultados de la investigación los ubican

laboralmente, vale la pena poner en reflexión algunos elementos, lo cual si bien no fue propósito de la investigación, vale la pena no perderlos de vista, ya que de alguna manera siguen “disfrazando” la realidad del mercado de trabajo e incidiendo en la precarización laboral. El primero es la edad, que al compararse con otros estudios coincide en que cada vez el rango de edad entre 22 y 30 años, incide más en la precarización laboral, dificultando así el logro de autonomía personal que toda persona tiene al llegar a la edad adulta (Martínez, 2009). Quizás la respuesta a la pregunta de por qué los profesionales viven en casa familiar y son solteros, se puede encontrar en la noción de absorción de mercado que se representa en los profesionales jóvenes, en cuanto permite que en esas primeras búsquedas de experiencia laboral tengan que asumir, por ejemplo, salarios más bajos, no porque ellos así lo quieran, sino porque las condiciones competitivas prácticamente se los exige, lo que lleva a retrasar sus proyectos personales.

Un segundo aspecto se relaciona con los resultados del estudio referido al sexo. Denota la existencia de un mayor número de mujeres que de hombres graduados en psicología, aspecto asociado a lo que se conoce como la feminización de la profesión (Colpsic, 2012). Lo anterior permite afirmar que si bien la mujeres objeto del estudio se ubican como población activa en la fuerza de trabajo, sigue habiendo indicadores de segregación laboral si se compara con los hombres, quienes se mantienen con cargos y salarios más altos. Esto es equiparable a lo encontrado en la investigación de Sánchez (2013), al referir que no se puede hablar de igualdad en las condiciones de empleo entre hombres y mujeres, en cuanto se marcan para estas últimas condiciones laborales inferiores. Estas y otras variables sociodemográficas, tales como el estrato socioeconómico, el lugar de residencia y la raza, ente otros, terminan siendo detonantes de precarización laboral. O como lo señalan las investigaciones de Orejuela, Urrea y Delgado, (2013); Valero, (2012); y Gómez (2012), al señalarlos como facilitadores o barreras de inserción laboral, que en últimas devienen de las mismas dinámicas del contexto, las cuales se legitiman en las prácticas organizacionales que van desde procesos muy estructurados que desvirtúan su propia razón de ser, hasta aquellos de extrema informalidad, lo cual en ambos casos, pone en una incertidumbre constante a los profesionales en cuanto a cómo responder a dichas demandas.

Un tercer punto por reflexionar son los factores sociolaborales, los cuales son coincidentes con la investigación efectuada por Orejuela, Bermúdez, Urrea y Delgado (2013) y García y Rendón, (2012). En este sentido, los resultados ponen de manifiesto que los psicólogos se ubican en condiciones a aparentemente favorables (contrato a término indefinido y fijo en su mayoría; salarios entre tres y cuatro salarios mínimos e índice de desempleo bajo si se tienen en cuenta las cifras del observatorio laboral). Sin embargo, se vuelve a poner al descubierto

la precarización laboral a la cual se enfrenta el profesional, lo que repercute, necesariamente, en la degradación del empleo. Al respecto, señalan Orejuela, Urrea y Delgado (2013):

*La juventud, incluida la más calificada afronta cada día enormes y crecientes presiones de competitividad en mercados cada vez más neoliberalizados y soporta prolongados periodos para insertarse al trabajo, desempleo recurrente, bajos salarios, inconvenientes vinculaciones por prestación de servicios o por intermedio de cooperativas de trabajo asociado y ocupación en economías informales, entre otros. (p. 24)*

Al hilo de lo anterior, aunque coexiste la forma de trabajo tradicional, entendiendo esta como modelo ideal llamado empleo, con su característica de tipificación que marcó relaciones de trabajo estables y duraderas, hoy cada vez nos alejamos de este modelo y más bien emergen formas atípicas de segmentación del mercado de trabajo, que necesariamente ponen en riesgo y en incertidumbre constante a los profesionales, lo cual se convierte en una amenaza para sus condiciones de vida. Lo anterior vislumbra el panorama actual de los psicólogos, ya que se ven abocados a condiciones de flexibilización laboral que los deja atrapados en la incertidumbre respecto a la estabilidad en sus contratos, la seguridad social y remuneraciones acordes con su cualificación de formación, lo cual es concordante con lo planteado por Castillo (2001), quien señala que los aspectos que responden a la precarización laboral son: “la baja calidad, la inestabilidad en el empleo y la escasa seguridad en los ingresos o las remuneraciones” (p. 219).

Los aspectos anteriores, denominados sociolaborales se reconocen por Mora y Oliveira (2012) como elementos que explican la precariedad laboral más allá de factores educativos, familiares e individuales. Sin embargo, es importante abordar como último punto de reflexión, los factores personales y la interfaz educación-empleo como elementos que juegan un papel determinante en la empleabilidad de los profesionales. En este punto, se señala la congruencia entre los resultados del estudio y las investigaciones de Becerra y La Serna (2010); Orejuela, Urrea y Delgado (2013); y Colpsic (2012), al resaltar los factores individuales como una característica que limita o favorece la inclusión de las personas al mundo del trabajo. Al respecto, Rentería y Malvezzi (2008) señalan:

*Lo que se espera de las personas con relación al trabajo como actividad económico productiva –léase relación conocimiento–, es la explicitación de cuáles son las características y condiciones que los hacen empleables o no, ya que unos logran entrar y mantenerse en el mercado de trabajo y otros no. (p. 327)*

Desde esta perspectiva, los factores personales se asocian –con la distinción de que no son lo mismo– a lo que los autores han denominado competencias, las cuales se traducen en indicadores de desempeño profesional, como bien lo señalan Martínez y Rodríguez (2009):

*Hacen referencia a características individuales (aptitudes y factores personales) que puestas en práctica facilitan la adquisición de conocimientos, por medio de experiencias reales significativas, dando lugar a comportamientos observables que permiten resolver con éxito las misiones o tareas que requiere un determinado puesto de trabajo. (p. 467)*

La universidad juega un papel determinante en la formación de los profesionales en aras de facilitar su empleabilidad. A partir de los resultados del estudio y otras investigaciones, se constata que la formación profesional trasciende cada vez más los conocimientos propios de la disciplina, en su apuesta por disminuir la brecha entre el sector real y el contexto de formación profesional.

En este sentido, las competencias relacionadas con el trabajo en equipo, relaciones interpersonales, responsabilidad social y valores éticos, cobran un nivel de importancia mayor si se compara con las competencias referidas al conocimiento técnico. Lo cual se legitima por parte de los empleadores, como un actor clave en la decisión de quién entra o no al mercado laboral. En este mismo orden de ideas, se resalta por parte de los psicólogos, el manejo de herramientas tecnológicas, aspecto este que resulta ser una prueba más de que se debe avanzar en un sistema de formación centrado en habilidades personales y cognitivas, más allá de conocimientos específicos de una disciplina (Shah *et al.*, 2004).

A este respecto, se debe procurar que el sistema educativo diseñe propuestas de formación que preparen al profesional para responder a las exigencias del contexto. Por otro lado, el sector empresarial debe generar estrategias que faciliten la integración de acciones conjuntas con el sector educativo, para que el profesional pueda acceder a empleos de mejor calidad. Desde esta perspectiva, se reconoce la empleabilidad como una responsabilidad que involucra a los propios profesionales, a las universidades y a las organizaciones, entre otros actores.

*(...) Comprender la inserción laboral también como un proceso de interface entre dimensiones sociales más estructurales y las condiciones individuales más singulares. Es decir, que en el proceso de inserción confluyen tanto factores macroeconómicos como micro individuales que pueden operar como obstáculos o apalancamiento ya sean internos o externo. (Orejuela, Bermúdez, Urrea y Delgado, 2013, p. 33)*

Lo anterior permite identificar que si bien las dinámicas de este mundo globalizado centran la responsabilidad en lo individual, se debe reconocer que el nicho que permite preparar y desarrollar capacidades de los profesionales son los espacios universitarios principalmente, sin dejar de lado el contexto social y familiar, ya que en ellos los profesionales adquieren las estrategias que garantizan su cualificación para la preparación de su vida laboral.

## **A manera de conclusión**

Los constantes cambios en la dimensión del mercado de trabajo, ponen de manifiesto que las universidades le apuesten a procesos de formación profesional sustentada en la pertinencia y coherencia de los currículos con las exigencias del entorno laboral. De igual forma, los profesionales deben, cada vez más, estar preparados para aprender y desaprender y para reconocer que no hay vuelta atrás, que la flexibilización laboral será cada vez más y más fuerte. Por lo tanto, son los propios profesionales los llamados ser recursivos, que no esperen tanto de lo que ofrece el sistema de formación, sino que en su empoderamiento generen mecanismos y estrategias que apuntalen su trayectorias personales y laborales.

De otra parte, ya es hora de que la empleabilidad, como objeto de estudio, trascienda lo disciplinar, se vea analizada y problematizada en toda su magnitud desde una postura que involucre diferentes actores sociales, disciplinas y enfoques, pues ella convoca, como ya se mencionó, diversos factores que van de una dimensión macroestructural (condiciones de contexto) hasta una dimensión microestructural (factores individuales, familiares).

# El ejercicio del poder visto a través del discurso organizacional en una pyme de la ciudad de Cali

*Juan Pablo Reyes Guzmán<sup>55</sup>*

## Introducción

Tras la revolución industrial francesa, las máquinas entraron a formar parte de la realidad de las personas. Fue una oleada de inventos, entre los cuales se destacan la máquina de vapor y la producción y distribución de electricidad. Esto dio lugar a una transformación radical en la sociedad del siglo moderno, en la cual lo tradicional fue menospreciado y se invitó a encontrar la realización moral a través del trabajo (Bauman, 2000). Esto se inscribió en una época cuando la Iglesia católica tenía gran influencia y se empezó a gestar una ética del trabajo que buscaba que las personas aceptaran e ingresaran a las nuevas dinámicas del trabajo.

La fábrica se convirtió en el centro disciplinar por excelencia. Coarta la acción de los sujetos por medio de una biopolítica del cuerpo que ordena los modos de comportamiento de las personas, concretamente mediante normas dispuestas en la micropenalidad disciplinar (Foucault, 2002). La disciplina ordena las masas confusas en cuadros estratégicamente organizados, lo cual permite el control de los individuos dentro de la institución.

En la actualidad, el efecto de la globalización produjo nuevas formas de organización social que responden a las nuevas condiciones de la población, como el acceso a la información y el establecimiento de relaciones de comunicación

---

55. Estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: juanpabloreyesgg@gmail.com

de forma virtual (Bauman, 2000). Este hecho impulsó el desarrollo de nuevas instituciones que se encargaron de normalizar las relaciones humanas y promulgar un determinado orden social. En el caso de las organizaciones, la normalización discursiva promueve la adherencia a normas internacionales que estandarizan los procesos de la compañía, al mismo tiempo que legitiman por medio de sellos de validación, el ejercicio laboral de la empresa.

En Colombia, la industrialización llegó de manera tardía en relación con Europa y Estados Unidos, países que presentaron importantes avances tecnológicos en materia industrial mucho antes del inicio de la globalización, gracias a que la principal fuente económica consistió en la agricultura y la extracción minera (Bushnell, 2014). Por tanto, el desarrollo económico y del sector industrial se vio afectado por las dinámicas laborales que priorizan el trabajo tradicional, es decir, el trabajo lejos de la ciudad y principalmente físico. Sin embargo, la población colombiana fue obligada a llevar a cabo el difícil tránsito hacia el trabajo moderno con el rigor tecnológico que caracterizaba el desarrollo extranjero (Marín, 2004).

El mercado internacional no da espera. Las grandes potencias se vieron en la necesidad de constituir instituciones que normalizaran prácticas tendientes a regular las actividades de negociación y comercialización de bienes y servicios en el mercado internacional. Se instaure el discurso de la calidad, la cual a través del cumplimiento de normas como la ISO 9001, otorga legitimidad al ejercicio operacional y administrativo de la organización.

Lo anterior también responde a un asunto de competitividad organizacional, considerada por algunos autores la clave para tener éxito en el mercado (Pascual y Mercado, 2013). La competencia del mercado obliga a las empresas a posicionarse por encima de las demás. En este caso, la adopción de certificaciones legitima la organización y abre nichos de mercado en los que sin los sellos de validez, no podrán participar, quedando así rezagados con relación a las demás empresas que sí tienen la certificación, pero sobre todo actúan consecuentemente con los preceptos normativos incluidos en ella.

## Planteamiento del problema

En la actualidad, Colombia cuenta con un sector económico compuesto principalmente por pequeñas y medianas empresas (pymes), las cuales, según la revista *Dinero* (2017), tienen el 99 % de participación en el mercado nacional, completando un conjunto total de 2.5 millones de empresas, las cuales proveen el 80 % del empleo y aportan el 35 % del producto interno bruto (PIB). Lo anterior pone de manifiesto la importancia de este grupo empresarial para la economía del país si se tiene en cuenta su aporte al PIB y su contribución a la

empleabilidad, lo cual, de acuerdo Max-Neef (1998), es un factor determinante en el desarrollo de la sociedad.

Una encuesta de gobierno corporativo realizada por la Superintendencia de Sociedades a finales del 2017, muestra que el 48,4 % de las pymes colombianas son de origen familiar, el 64,3 % son empresas dirigidas por la primera generación y el 31,3 % por la segunda generación, lo que deja un 3,5 % para la tercera generación y un 1 % por la cuarta. El hecho de que casi la mitad de las pymes del país sean primordialmente sociedades familiares, denota una serie de inconvenientes, como por ejemplo, las problemáticas que pueden presentarse por la interacción entre el ámbito familiar y empresarial y la rigidez e incapacidad para modernizar las prácticas administrativas dado el arraigo a costumbres conservadoras (Gallo, 2004).

Lo anterior difiere con la tendencia del Gobierno nacional de abrir las fronteras comerciales al mercado extranjero. Desde la aprobación y puesta en marcha del programa de modernización económica Conpes 2494, del 29 de octubre de 1990, Colombia dio inicio a un vertiginoso proceso de apertura económica, caracterizado por la firma de múltiples tratados de libre comercio (Bushnell, 2014). Las características de gobernabilidad y las condiciones económicas que caracterizan a las pymes del país, contrastan con la velocidad con la que avanza la transformación de la economía nacional, lo cual supone una desventaja para las pymes colombianas cuando se trata de responder competitivamente a las exigencias del mercado (Kalmanovitz, 2015).

La apertura económica de Colombia tuvo lugar en medio del fenómeno de la globalización, el cual produjo un intercambio de saberes y conocimientos a un ritmo acelerado entre países de Occidente (Bodemer, 1988). La divulgación de nuevas tendencias administrativas generó un cambio en la perspectiva administrativa, particularmente con la introducción del modelo burocrático de la organización (Sisto, 2004). Lo anterior impulsa un discurso sobre la racionalización de la actividad laboral, con miras al control y encauzamiento de la conducta de los individuos para el aumento de la productividad (Sisto, 2004). Ello queda evidenciado en los aportes de autores como Crosby (1987), Deming (1989), Juran, Gryna y Bingham (1990), los cuales popularizan la gestión empresarial por medio de sistemas de gestión.

Las principales organizaciones del mercado adoptan las nuevas tendencias administrativas, pautando la norma para el resto de organizaciones que dependen o se relacionan con ellas. Sin embargo, las medianas y pequeñas empresas sufren una crisis estructural por falta de adaptación a las nuevas condiciones del mercado (Marín, 2004). La adopción de los preceptos de los sistemas de gestión supone un choque con las prácticas que caracterizan la gobernabilidad de las

pymes del país, desatando conflictos y desavenencias entre los sujetos que conforman la organización a medida que avanza el cambio del modelo administrativo tradicional (Marín, 2004). Paralelo a ello, la implementación y mantenimiento de sistemas de gestión supone una inversión de capital considerable, según los diversos aspectos que contempla la norma (ISOTools, 2017)

El discurso organizacional es receptor de saberes y conocimientos que rigen el comportamiento de los sujetos dentro de la organización (Foucault, 1992). La adopción de un nuevo orden discursivo introduce cambios que ordenan las prácticas de los sujetos en la compañía, donde la aceptación del cambio y el nuevo orden discursivo dependen de la disposición voluntaria del sujeto, quien de manera subjetiva decide si aceptar o resistir (Foucault, 2009). Dicha resistencia es común y bastante frecuente en ambientes organizacionales. Sin embargo, se presenta en distintos rangos, desde una oposición moderada hasta una que difiera totalmente. Esta última representa un potencial peligro para la actividad económica de la organización en el sentido de que puede entorpecer el correcto desempeño de la compañía.

La resistencia al orden discursivo ocurre a partir de relaciones de poder, las cuales son acciones dispuestas por los sujetos con la intención de influenciar el comportamiento de un otro (Foucault, 2002). El estudio de las relaciones de poder nos permite identificar las lógicas del ejercicio del poder, las cuales develan el discurso subyacente en las prácticas de los sujetos. Esto ayuda a comparar la coherencia con el discurso formal que impulsa la organización. Esto resulta de gran utilidad en un momento en el que el ingreso a nichos de mercado, dentro y fuera del país, depende cada vez más de la certificación o sellos de validez que tenga la organización.

De acuerdo con lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las lógicas discursivas sobre los sistemas de gestión y las relaciones de poder en una organización del sector industrial en la ciudad de Cali?

## **Objetivos**

### **General**

Describir las lógicas discursivas sobre los sistemas de gestión y las relaciones de poder entre sujetos en una pyme del sector industrial de la ciudad de Cali.

### **Específicos**

- Identificar el discurso organizacional sobre los sistemas de gestión en los colaboradores de la empresa.

- Caracterizar el discurso organizacional a partir de las diferentes prácticas discursivas.
- Identificar el ejercicio del poder con base en el discurso organizacional.

## Marco teórico

### *Antecedentes*

A través de una revisión de diversas fuentes bibliográficas, se logró propiciar un rastreo de investigaciones que dieron cuenta sobre la temática con relación a la presente investigación. A continuación, se expone cada una de ellas:

Inicialmente, dentro de la conceptualización del término “poder” se encuentra que García (2009) lo define como “la acción que se ejerce sobre los seres humanos por los seres humanos” (p. 66). Para ello llevó a cabo un estudio bibliométrico en el que a partir de diversas reflexiones estructura puntos en común bajo la perspectiva de diferentes autores y concluye que las relaciones interpersonales de los miembros de un grupo constituyen el punto de inicio para comprender el poder en las organizaciones. Por tanto, los estudios sobre poder realizados en las organizaciones deberían ceñirse a esta premisa.

A su vez, Ríos y Hidalgo (2014) hicieron una investigación que tuvo como objetivo conceptualizar el poder. Para ello, se apoyaron de un rastreo bibliométrico y encontraron que el poder, desde un punto de vista organizacional, es “una forma de manifestar e imponer los intereses divergentes que caracterizan a los miembros de una organización, que también pueden ser causales de su conformación” (p. 237). Finalmente, dentro de los autores que conceptualizan el poder bajo un método bibliométrico se encuentra Cháux (2006), quien encontró y caracterizó el concepto de poder como una construcción que beneficia y orienta los modos de actuar en las organizaciones, cuyo propósito es el de potenciar la creatividad y flexibilidad en las organizaciones.

De otro lado, Pagès, Bonetti, Gaulejac y Descendre (2006), investigaron el fenómeno del poder en una empresa multinacional con el objetivo de analizar el modo en que opera el poder en este tipo de organizaciones. Para ello utilizaron método del análisis de entrevistas a profundidad hechas a altos directivos, apoyándose en diarios de campo como producto de observaciones sistemáticas. Los autores encontraron que esta organización caracterizada por tener un direccionamiento administrativo descentralizado, utiliza sistemas de mediación simbólica para neutralizar las contradicciones entre la organización y sus colaboradores. Estos

sistemas son definidos como: *económico*, que consiste en un conjunto de políticas financieras que definen los salarios y los demás tipos de retribuciones monetarias; *político*, que se refiere a una serie de normas y acuerdos cuyo objetivo es conciliar el conflicto entre el deseo de los individuos y la organización; *ideológico*, que consiste en un conjunto de ideas dominantes impartido por la dirección de la organización; *psicológico*, que hace referencia a una serie de efectos psicológicos vinculados al placer y la angustia, causados por la contradicción entre beneficios y restricciones de la organización. Mediante lo anterior, los autores señalaron que el discurso es la vía principal por medio de la cual los sistemas de mediación simbólica son instaurados en la organización, enfatizando su función de control y distribución estratégica del poder en la organización.

Mumby y Stohl (1991) hicieron un estudio que tuvo como objetivo destacar el uso del poder como característica esencial de las organizaciones contemporáneas, unido al discurso como medio para el mantenimiento y reproducción de las relaciones de poder. Para lo anterior, utilizaron como instrumento metodológico el análisis de prácticas discursivas a través de tres documentos institucionales de una empresa. Como resultado, se obtuvo que estos documentos contribuyen a la formación de un determinado sistema de significación que condiciona la experiencia de los sujetos por medio de privilegios y restricciones. Por otro lado, Pabst y Soares (2008) examinaron la relación entre el colaborador y el discurso organizacional. El estudio fue de tipo cualitativo según la perspectiva foucaultiana y la técnica para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada, la cual se aplicó a dos altos ejecutivos de empresas modernas y posteriormente se hizo un análisis de discurso. Los autores concluyeron que los altos ejecutivos demostraron fácil adhesión al discurso de la organización, contribuyendo así a la producción y reproducción de los conocimientos presentes en el discurso organizacional.

En cuanto al uso del análisis crítico del discurso, se encuentra que Sousa (2007) investigó el uso retórico del discurso en organizaciones estatales. En este estudio, el autor, por medio de un estudio de material documental, identificó un sistema de relaciones de poder en la cuales se mediatiza el discurso y le da forma de acuerdo con los intereses particulares de una minoría con capacidad de influenciarlo.

Con relación a lo anterior, Revilla y Tovar (2011) hacen una investigación con el objetivo de identificar lógicas de control desde una perspectiva del poder disciplinar. El método consistió en un análisis del discurso en una organización, por medio de treinta y cinco entrevistas de profundidad y once grupos focales realizados con colaboradores del área directiva. Los resultados encontraron que en el discurso organizacional se mantiene inscrito dentro de lógicas de control

tradicional, además de tres nuevas lógicas de control, clasificadas en: *panóptica*, orientada a la vigilancia; *formalizadora*, orientada a la organización del trabajo; *benevolente*, orientada a las condiciones de trabajo; *productivista*, orientada al logro de objetivos; *relacional*, orientada a la covigilancia, y *fluida*, orientada a la adaptabilidad. Como conclusión, los autores resaltan el carácter disciplinar de las lógicas de control para el encausamiento de los colaboradores hacia dinámicas de optimización del trabajo, el esfuerzo y el empleo del tiempo en las organizaciones. De igual manera, Puentes, Muñoz y Quiñones (2014) investigaron las lógicas de control presentes en el discurso de bienestar organizacional como mecanismo de poder entre la gestión del alto director y el recurso humano. El método consistió en la evaluación de diversos elementos que componen el concepto de bienestar en dos grupos de colaboradores de la institución estudiada. Como principal conclusión, se obtuvo que los biodiscursos con relación al bienestar han generado altas tasas de productividad. Sin embargo, existe un contraste con la situación subjetiva de los colaboradores, quienes manifiestan alto grado de malestar frente al trabajo, lo que disminuye los estados saludables de la vida en general.

Por otro lado, Mumby (2005) teorizó la resistencia al poder como objeto de estudio en el análisis organizacional. El objetivo de la investigación consistió en el desarrollo de una perspectiva que enfatizara las condiciones discursivas bajo las cuales se generan dinámicas de control y resistencia. Como resultado, se obtuvo que los estudios enfocados en el control tienden a disminuir la capacidad de los sujetos al agenciamiento de la resistencia. El autor concluye que las prácticas discursivas orientadas al control operan simultáneamente con prácticas discursivas orientadas a la resistencia. Reconocer esta dialéctica permite comprender con mayor profundidad, las relaciones de poder al interior de la organización.

En este sentido, se encontró que Silva y Dos Santos (2011) investigaron el ejercicio del poder dentro de una organización, con el objetivo de determinar los modos como los colaboradores de menor rango ejercen poder a pesar de no poseer la misma capacidad técnica que los directivos de la organización. El método consiste en el análisis de entrevistas a profundidad aplicadas a los integrantes del área operativa. Como resultado, se obtuvo que este grupo de colaboradores utiliza cuatro tipos de estrategias para ejercer poder en la organización, las cuales son: 1. la experiencia negociada, que se refiere al conjunto de conocimientos adquiridos a lo largo de la experiencia del colaborador en la empresa, que le otorgan legitimidad y estatus entre sus compañeros; 2. diversificación de vínculos afectivos, que consiste en una red de relaciones interpersonales entre diversos actores de la organización, con acceso a recursos monetarios y políticos; 3. obediencia sumisa, cuya principal función consiste en el reconocimiento y valoración futura del colaborador, además del aseguramiento de su permanencia en la organización;

4. popularidad planificada, que se refiere a una serie de prácticas intencionadas como mecanismo de autoprotección. Los autores concluyeron que sin importar cuán restrictivas fuesen las políticas que imponga la organización, los sujetos que la integran se esfuerzan por crear formas de ejercer su propio poder.

Por el contrario, Escobar (1984), mediante un artículo investigativo, reflexiona en torno al ejercicio de las relaciones de poder y los usos del poder disciplinario en las sociedades del tercer mundo, con el objetivo de analizar las tendencias normalizadoras que dominan a la sociedad en este tipo de países. Para ello, hizo una justificación del uso de la teoría foucaultiana en estos escenarios y las posibles estrategias de resistencia al poder que podrían ser usadas. A su vez, Sánchez (2011), elaboró una recopilación conceptual sobre el poder y las relaciones de poder en las organizaciones. En este caso, se centró exclusivamente en los planteamientos de autores históricamente reconocidos por el desarrollo del concepto de poder, como Foucault, Bourdieu y Max Weber, con el propósito de proporcionar un documento de base para el análisis del poder en las empresas de familia.

Varela (2014), hizo una revisión sobre el concepto de poder en las ciencias de la administración. El método de análisis consiste en ubicar dimensiones discursivas en las cuales se circunscribe el poder dentro de las ciencias de la administración, aportando con ello un documento que contribuye a la comprensión de este fenómeno en las organizaciones. Así también, González (2015) estudió las relaciones de poder en el sector educativo oficial colombiano, para cual utilizó como método una revisión y categorización de noticias de prensa ocurridas durante el año 2014. El estudio tuvo como resultado que, sin importar la figura de poder y la autoridad que poseen los directivos encargados de la gestión administrativa de las instituciones de educación pública, en determinadas situaciones han tenido que ceder ante los requerimientos de sus subordinados siendo y han sido incapaces de imponer de modo absoluto, decisiones y pensamientos.

Diversos autores vinculan el concepto de poder con conceptos como el liderazgo, la comunicación y el clima organizacional. Por ejemplo, Munar (2012) y Torres y Ríos (2013), quienes hicieron una recolección literaria sobre poder y liderazgo, concluyeron que estos conceptos han sido vinculados históricamente y que las organizaciones modernas se centran, primordialmente, en la idea de control y orden mediante el liderazgo, aún más cuando se espera conducir los esfuerzos productivos de las personas al logro de objetivos económicos.

Por su parte, González y Guenaga (2005), mediante su estudio investigativo sobre el liderazgo que tuvo como objetivo conceptualizar conceptos y términos, encuentran que el poder es un elemento fundamental del liderazgo y hacen referencia a la capacidad de influenciar de manera intencionada el comportamiento de los trabajadores. Más adelante, Rubio y Sánchez (2013) aseguran,

por medio de su artículo investigativo, que el poder y el liderazgo se encuentran estrechamente relacionados y establecen una interdependencia entre los dos conceptos. Las dos últimas investigaciones se basan en el análisis de contenido hecho a una serie de entrevistas aplicadas a colaboradores del área directiva de empresas de tamaño medio.

Por otro lado, Molina (2012) hizo una recopilación teórica con el propósito de evidenciar la relación entre el poder y la comunicación. En conclusión, el autor destaca la comunicación como mecanismo de poder altamente eficaz en el ejercicio cotidiano de un líder en la organización moderna y enfatizando el uso instrumental de aquello que se dice para influenciar a las demás personas. En este sentido, Arévalo (2014) examinó distintas estrategias comunicativas de grandes empresas internacionales y transnacionales, con base en los planteamientos de Max Weber sobre el concepto funcionalista del poder. La conclusión principal de esta investigación, consiste en validar la comunicación organizacional como un mecanismo de poder, útil para el establecimiento de relaciones de autoridad que faciliten la planeación, el control y la supervisión de los trabajadores en las empresas.

Shahwan (2017) llevó a cabo una investigación en la cual se estudió una relación entre la diada poder-distancia y el desempeño laboral en los colaboradores de una empresa multinacional. El método consistió en la implementación de un cuestionario a 50 empleados de una multinacional. El estudio reveló una importante correlación entre el poder-distancia y el desempeño laboral. Otra conclusión importante consistió en que la dimensión poder-distancia no es un atributo cultural que pueda ser generalizado para definir toda la cultura de la organización. Sin embargo, sirve para evaluar las actitudes individuales de los integrantes de la cultura. Por su parte, Gómez (2013) investigó la influencia del poder en la cultura y el clima organizacional dentro de una institución educativa, para lo cual recopiló información por medio de la aplicación de encuestas a diferentes directivos y demás colaboradores que componen la institución. El estudio obtuvo como resultado que las relaciones de poder afectan considerablemente el clima laboral debido a la autoridad rígida establecida, lo cual permea la percepción de los colaboradores sobre la organización.

En este sentido, Infante (2000) hizo un estudio en el cual midió el poder interpersonal en diferentes organizaciones, para lo cual efectuó una adaptación del RLPI al contexto laboral español. El estudio concluyó que el poder derivado de la capacidad para sancionar o castigar, no es útil para la gestión de la conducta organizacional, a diferencia del poder informal, el cual aparece como el más adecuado para conseguir el compromiso y la implicación laboral de los colaboradores en la organización.

El conflicto entre jefes y subordinados es visto por Dalla, Andrade, Azzolin y Martins (2013) como una constante que garantiza la continua reestructuración de las relaciones de poder, según las necesidades de la organización. Sin embargo, el conflicto desmedido es considerado por Campo y Tinoco (2016) como un serio problema, por lo cual destacan la importancia del poder organizado como mecanismo para mantener el control en las organizaciones. Este estudio es dirigido particularmente a los emprendedores de nuevas empresas, los cuales, según los autores, deberían ubicar el poder organizado como eje central en la conformación de las nuevas empresas. Los anteriores autores se apoyaron en un estudio bibliométrico de carácter cualitativo desde el marco de la sociología.

Por otro lado, Ocampo, González y Gentilin (2016), estudiaron el discurso organizacional, planteando cuatro dimensiones desde las cuales opera el discurso (estructural, simbólica, estratégica y comunicacional). Este estudio recopila 88 artículos publicados en 10 de las mejores revistas sobre el estudio de las organizaciones a nivel mundial, con el objetivo de analizar y describir el discurso de la organización, a través de una serie de tendencias y temáticas en el estudio de las organizaciones. Asimismo, Lima, Kleinübing y Coelho (2015), se interesaron por el estudio del discurso sobre sostenibilidad en una organización. La metodología consistió en el uso del análisis del discurso desde una perspectiva socio-hermenéutica. Como resultado se obtuvo que el discurso sostenible estaba principalmente orientado a la eficiencia y la producción reconociendo la necesaria protección de la naturaleza. Por otra parte, Pérez (2016), realizó un análisis de los Regímenes de Representación (RR) del discurso ambiental en Colombia, por medio del análisis de discurso desde una perspectiva crítica. El estudio concluyó que los RR se encuentran fuertemente burocratizados y fundamentan las lógicas expansivas de la sociedad de consumo a través de un discurso sobre desarrollo sustentable.

Finalmente, Valencia y Mariño (2014), ubicaron al gobierno como uno de los principales actores en el conflicto generado por la apropiación de tierras para la industrialización masiva. Para lo anterior realizaron un estudio cualitativo mediante investigaciones y artículos para categorizar conceptos y formular diferentes reflexiones en torno a la temática. Los autores representaron como conclusión que por medio de los dispositivos del poder se logra reparar la capacidad del gobierno para reglamentar las prácticas agroindustriales; resaltando la importancia de instaurar análisis más profundos sobre el poder.

En suma y tras la revisión de las investigaciones recopiladas, puede decirse que, aunque el problema del poder ha sido abordado dentro de las organizaciones, existe un sesgo importante relacionado con el tipo de organización investigada.

En este caso, la literatura relacionada con las pymes es mucho menor, a diferencia de otro tipo de investigaciones. De hecho, las investigaciones aquí contenidas no describen con precisión qué parte de la organización fue evaluada; tan solo hacen referencia a colaboradores del área operativa y estratégica (gerencia). En este sentido, se considera pertinente hacer un estudio sobre las relaciones de poder en las pymes.

## Referentes conceptuales

Inicialmente, Spink (2013), habla sobre las prácticas discursivas como el lenguaje en acción, el cual define como todo acto por medio del cual el sujeto construye sentidos en su vida cotidiana y se posiciona en relaciones sociales. Según el autor, la práctica discursiva hace posible la relación de comunicación entre dos sujetos que interactúan entre sí a través del lenguaje. Estas relaciones de comunicación transmiten información que generan cambios en el campo informativo de los sujetos, lo cual, en últimas, denota una respuesta del sujeto con relación a la información transmitida.

Poner la acción del sujeto como elemento principal de la práctica discursiva, permite observar la responsabilidad de los sujetos en la construcción del discurso. Son todos los integrantes de la sociedad discursiva quienes activamente, contribuyen a la producción y reproducción del discurso, sosteniéndolo y reforzándolo continuamente. Por tanto, aquello que un sujeto dice o hace puede ser tomado como una manifestación tácita del discurso (Spink, 2013). A propósito de lo anterior, Spink (2013) rescata el valor de la conversación como objeto de análisis para la comprensión del discurso. Según las lógicas de la conversación, se puede caracterizar la manera como los sistemas de exclusión afectan el discurso que hizo posible dicha conversación.

La información transmitida mediante relaciones de comunicación equivale al conocimiento de los sujetos, que, en suma, constituyen los saberes propios de una sociedad. Son, precisamente, esos saberes, los que orientan el comportamiento. Esto refiere al efecto de aquello que es compartido por medio de relaciones de comunicación sobre los sujetos, y finalmente, denotan una acción. A su vez, cada sociedad posee un conjunto de saberes y conocimientos que le son propios y las distinguen de los demás. Por tanto, no existe un solo tipo de discurso, sino que, por el contrario, diferentes grupos sociales, de mayor o menor tamaño, participan activamente en distintos tipos de discurso. La distinción entre uno u otro depende del tipo de ordenamiento que posea.

Ahora bien, participar en una sociedad discursiva, implica actuar de acuerdo con el ordenamiento específico en cual participa dicha sociedad de discurso. A partir de cuatro principios, Foucault (1992) explica la manera como se ordena el discurso: *enrarecimiento*, que se refiere a la cualidad del discurso de diferenciarse de otros discursos, a partir de un sistema de exclusión compuesto por la palabra prohibida, la separación entre locura y razón y el principio del autor, que dotan de una composición particular a cada tipo de discurso; *discontinuidad*, en el que el discurso es considerado un práctica discontinua que se yuxtapone, cruza, niega o excluye otros discursos; *especificidad*, que se refiere al hecho de que el discurso es el resultado de la acción que el sujeto impone a las cosas, y *exterioridad*, que refiere al estudio del discurso que no se hace a partir de su contenido ideológico o semántico, sino en las condiciones que posibilitan su aparición y regularidad.

El principio de enrarecimiento hace posible diferenciar entre un discurso formal materializado por medio de normas y políticas descritas en manuales, procedimientos, instructivos, etc. y un discurso informal, visto a través de las prácticas discursivas de los sujetos de la organización, el cual puede o no estar en concordancia con el discurso formal de la organización, según diversos factores, como los sistemas de exclusión, la palabra prohibida o el principio de autor (Foucault, 1992).

Por otro lado, Foucault (1992) advierte que el discurso se ve afectado por sistemas de exclusión, los cuales establecen la palabra prohibida (aquello que no puede ser enunciado en el discurso), lo que supone un control sobre el discurso. Por otro lado, plantea la separación entre locura y razón, lo que hace referencia a la tendencia de la sociedad a rechazar e invalidar discursos contrarios a lo establecido socialmente; por ejemplo, la teoría de la evolución en una sociedad altamente religiosa o un nuevo modelo administrativo en una organización tradicionalista. Finalmente, el principio del autor, el cual se refiere al hecho de que una persona debe ser legitimada disciplinadamente para que aquello que diga sea validado en la sociedad de discurso y por tanto aceptado.

En últimas, el sujeto se constituye dentro de este cúmulo de saberes, ordenados y coaccionados por sistemas de exclusión, configurando así su subjetividad a partir de algo que le es dispuesto previamente, pero que aprende a reproducir y posteriormente producir por medio de su acción propia. Para Foucault (1992), el discurso posee la cualidad de superponerse a sí mismo, cambiar, transformarse conforme avanza el tiempo, cobrando un sentido exclusivamente en el rango temporal que lo vio nacer y morir. De este modo, el autor introduce el concepto de la episteme para referirse a ese cúmulo de saberes dispuestos de determinada manera por la sociedad discursiva.

Por otro lado, se puede afirmar que disciplina es un conjunto de ordenamientos que tienen un efecto coercitivo sobre la acción del cuerpo. Su objeto consiste en dominar los cuerpos desde la minucia y el detalle, mediante formas de comportamiento, para aumentar la utilidad que pueda obtenerse de ellos, pero al mismo tiempo contribuye al orden y organización al interior de la institución. La disciplina se orienta por un principio de clausura, el cual hace referencia al espacio disciplinario y la manera como este se organiza a partir de emplazamientos espaciales, que hace referencia a la distribución espacial y funcional que permite la vigilancia, control y análisis tanto individual como grupal de los sujetos disciplinados (Foucault, 2002).

El funcionamiento de la disciplina se garantiza por medio de diversos métodos, como la composición de las fuerzas, a través de la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación con un procedimiento específico: el examen, el cual pone en juego la mirada siempre sobre el cuerpo, la vigilancia permanente, primero como una vigilancia física y directa, y luego como una mirada interna, donde el sujeto se autodonomina y es atravesado por el panóptico, el cual trae consigo la sanción normalizadora, instrumento de control por excelencia (Foucault, 2002)

Ahora bien, con el tiempo los dictámenes contenidos en la micropenalidad institucional han incrementado y son cada vez más específicos y detallados, por tanto el registro escrito facilita la divulgación de las normas y por ende su puesta en funcionamiento. En una organización moderna opera lo que Weber (1994) denomina como burocracia, un sistema de ordenamientos formales que actúan sobre el comportamiento de los sujetos. La burocracia se expresa a través de la definición de cargos, el establecimiento de líneas jerárquicas, estatutos y reglamentos, procedimientos, instructivos, manuales, listas de chequeo, formatos y diagramas de flujo, entre otros elementos. La burocracia contribuye por medio de la formalidad, en el principal propósito de la disciplina: ordenar las multitudes confusas, inútiles o peligrosas (Foucault 2002).

El recorrido histórico de Foucault lo llevó a identificar un biopoder, término para designar aquella disciplina dirigida a un cuerpo que se somete a una serie de condiciones que sacarán mayor provecho de sus habilidades y aptitudes. Pero los cambios históricos hicieron necesarios nuevas formas de control que implican distintos aspectos más allá del cuerpo. El sujeto empieza a ser reconocido como sujeto autónomo y libre, con una mente participativa y activa, la acción correspondiente a la voluntad del sujeto es reconocida, por tanto se instaura una disciplina fundamentada en una biopolítica del poder, la cual busca coaccionar

al sujeto a partir de una serie de mecanismos y procedimientos, cuya sanción o castigo recayera en preceptos políticos y éticos.

De acuerdo con Foucault (2002), los preceptos contenidos en la certificación, constituyen una micropenalidad que opera como un instrumento del poder disciplinario. Su objetivo es alinear, estandarizar, organizar y controlar el comportamiento de los individuos en la organización. La micropenalidad dispone el escenario disciplinar para extraer del individuo la mayor utilidad posible. O, dicho de otro modo, alcanzar el tope máximo de capacidad productiva (Foucault, 2002). Lo anterior pone de manifiesto la intención de normalizar el comportamiento de los sujetos para ejercer control sobre ellos.

El efecto de la transición entre el biopoder y la biopolítica puede ser ilustrado con las transformaciones del trabajo. Por ejemplo, en la actualidad el trabajo era principalmente agropecuario. Existen unas normas básicas lo suficiente para que el trabajo estuviera ordenado de acuerdo con ciertas rutinas y lógicas, mientras que en la era industrial, el trabajo estaba detalladamente regularizado y en la edad moderna sigue siendo detallado, pero además instaure sistemas de regularización más sutiles y eficientes (Foucault, 2002).

Ahora bien, de acuerdo, nuevamente, con Foucault, el discurso y todos sus efectos (institución, disciplina, biopoder, biopolítica, entre otros) son posibles gracias a las relaciones de poder, las cuales denotan un tipo de relación entre sujetos producto del ejercicio del poder. El poder es algo que se ejerce, es decir, existe cuando se pone en acción y dicha acción deviene de una intención del sujeto. En últimas, el ejercicio del poder dispone una serie de acciones que buscan evocar posibles acciones en el otro sobre quien recae la acción, más que limitar la acción: incita, seduce, facilita o dificulta la acción el sujeto, lo que finalmente le otorga movimiento al discurso (Giraldo, 2015).

Según Foucault (2009), solo es posible ejercer el poder frente a sujetos libres. La disciplina se encarga de encauzar conductas. Sin embargo, los esfuerzos por encauzar el comportamiento de los sujetos no están exentos de verse frente a la voluntad del sujeto. A diferencia de una máquina, el sujeto posee una subjetividad que resulta imposible controlar completamente. Es necesario que los sujetos accedan por su propia voluntad a comportarse de acuerdo con lo dispuesto por la disciplina.

La posibilidad de que los sujetos no respondan conforme se espera, deviene de la libertad que estos poseen. Es decir, el ejercicio del poder solo es posible en una situación donde los actores involucrados sean libres de tomar su propia

decisión. Pero así el sujeto acepte obedecer la norma dispuesta en la disciplina, aún existe el riesgo de que este genere estrategias para resistir el poder que se ha ejercido sobre él (Foucault, 2009).

La resistencia representa una estrategia de supervivencia del sujeto, quien busca la manera de subsanar el sometimiento, aunque voluntario, a la norma disciplinar. Esta resistencia puede ser inofensiva o, por el contrario, puede convertirse en perjudicial a los fines normalizadores de la disciplina (Foucault, 2009). Es así como el ejercicio del poder implica una serie de concesiones. Los sujetos que integran la sociedad discursiva, se encuentran en medio de un juego en el que ceden ante una orden o requerimiento según sus intereses. Integran el concepto de Gobierno para definir la estructura por medio de la cual se ejerce un poder que controle y evoque conductas determinadas en los sujetos, con el menor grado de resistencia y mayor continuidad posible.

## Método

La presente investigación se caracterizó por ser un estudio cualitativo, cuyo fundamento es la construcción e interpretación del conocimiento, entendido este como una producción y no como la aprehensión lineal de la realidad que nos es presentada (González, 2006). En este sentido, la investigación es de tipo descriptivo, la cual busca especificar de manera detallada, las propiedades más importantes de algún fenómeno, persona o cosa, al tiempo que evalúa diversos aspectos, dimensiones o componentes del objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Dado que solo se hará una toma de datos en el tiempo, se trata de un estudio transversal, es decir, que recoge datos sobre un grupo de sujetos, en un solo momento a lo largo del tiempo (Loeber, 1995)

## Participantes

La investigación se hizo en una empresa del sector manufacturero de la ciudad de Cali, que en total contaba con una planta de 145 colaboradores contratados directamente por la compañía. En la investigación participaron colaboradores de distintas áreas, con la finalidad de reunir información de los diferentes niveles jerárquicos. El registro de las prácticas discursivas se centró en cuatro directivos, ocho mandos medios y ocho operarios.

## Procedimiento

Inicialmente se hizo un estudio sobre el estado del arte para dar cuenta del punto de ruptura y de los antecedentes en investigaciones sobre prácticas dis-

cursivas. Posteriormente, mediante la toma de diferentes fuentes conceptuales se procedió a la construcción del marco teórico y al planteamiento del problema. Finalmente, por medio del método y la pregunta de investigación, se recolectó la información requerida para hacer el análisis y la discusión de los resultados encontrados a la luz de dicho marco conceptual.

### ***Instrumentos***

Se utilizó el diario de campo como herramienta para el registro de la información. En él se consignaron conversaciones que surgían en espacios de entrevista formal e informal. La información consignada en los diarios serán conversaciones y se consignarán, principalmente, conversaciones entre los sujetos que componen la organización investigada, pues según los planteamientos de Mincoff (2013), la conversación es una práctica del discurso, lo dicho visto como el acto mismo, por tanto la mera expresión, la mera transmisión de información entre dos sujetos implica una relación de comunicación que en últimas es una relación de poder.

### ***Técnicas de análisis***

La información recopilada en los diarios de campo fue organizada en siete categorías de análisis, de tal manera que fuera posible identificar las prácticas discursivas más frecuentes, además del propósito que tuvieron dentro de la lógica del poder en la organización.

### ***Categorías de análisis***

**Empleo del tiempo:** hace referencia a la manera como los sujetos de la organización ordenan el uso del tiempo y lo dotan de una distribución particular de acuerdo con el mandato formal de la empresa y al orden particular de cada integrante (Foucault, 2002).

**Distribución espacial:** hace referencia a los modos como se distribuyen los espacios dentro de la organización. Se determinan usos y funciones de los lugares. Por otro lado, hace referencia al uso particular que le dan los sujetos de la organización (Foucault, 2002).

**Vigilancia:** hace referencia a los mecanismos de control y supervisión practicados por la organización, que operan de manera formal e informal (Foucault, 2002).

**Relación de poder:** hace referencia a la acción de los sujetos dentro de la organización, que busca generar comportamientos en otro sujeto o grupo de sujetos (Foucault, 2002).

**Resistencia:** hace referencia a la relación de poder que ejerce un sujeto en respuesta al ejercicio de poder que recae sobre él. Dicha resistencia puede ser moderada o totalmente opuesta a la relación de poder que responde (Foucault, 2009)

## Resultados

### *Empleo del tiempo*

Con relación a las prácticas discursivas vinculadas al empleo del tiempo, se encuentra que los sujetos manifiestan trabajar más de horario formal de trabajo: “Pues aquí el trabajo suele extenderse hasta después de las cinco, por lo general yo salgo tipo cinco y media, casi seis, porque hay mucho trabajo”. El discurso de carga laboral queda evidenciado a través del siguiente fragmento: “Estamos trabajando en muchos campos y no les estamos dando la debida profundidad. Además, lo estamos haciendo mucho después de que el colaborador entre en la organización, tardando entre 15 a 20 días”. Lo anterior se refuerza tras el siguiente diálogo:

**Mando 4:** Sí (...) Con esa renovación del ICA estamos súper alcanzados. De hecho ayer y hoy nos hemos quedado trabajando hasta tarde, porque es tanto trabajo que uno con todo lo demás que tiene para hacer no logra concentrarse bien en lo del ICA.

- **Operario 1:** ¿O sea que vas a estar trabajando mañana sábado?
- **Mando 4:** Sí. Mañana planeo venir y trabajar para adelantar unos puntos pendientes.
- **Operario 1:** Ve, ¿y ese tiempo te lo reconocen en extras?
- **Mando 4:** No... Para que a uno le autoricen horas extra es mero proceso. Eso lo tiene que firmar gerencia y las veces que lo hace es de mala gana. Las veces que he ido a solicitar horas extra me devuelven con el argumento de que no sería necesario si planeara bien mi trabajo. ¿Cómo la ves?

Por otro lado, los sujetos manifiestan un discurso de urgencia en el desarrollo de las actividades: “Aquí todo es urgente y se necesita para ya. Todo es crítico, nada puede esperar”. La carga laboral queda evidenciada en el siguiente fragmento:

“Estamos trabajando en muchos campos y no les estamos dando la debida profundidad. Además, lo estamos haciendo mucho después de que el colaborador entre en la organización, demorándose entre 15 a 20 días”. En este sentido, un colaborador enuncia otro comentario con la palabra “urgente”: “Yo tengo dos jefes y los dos quieren que yo les haga todo rápido, porque todo es urgente”.

### *Espacio*

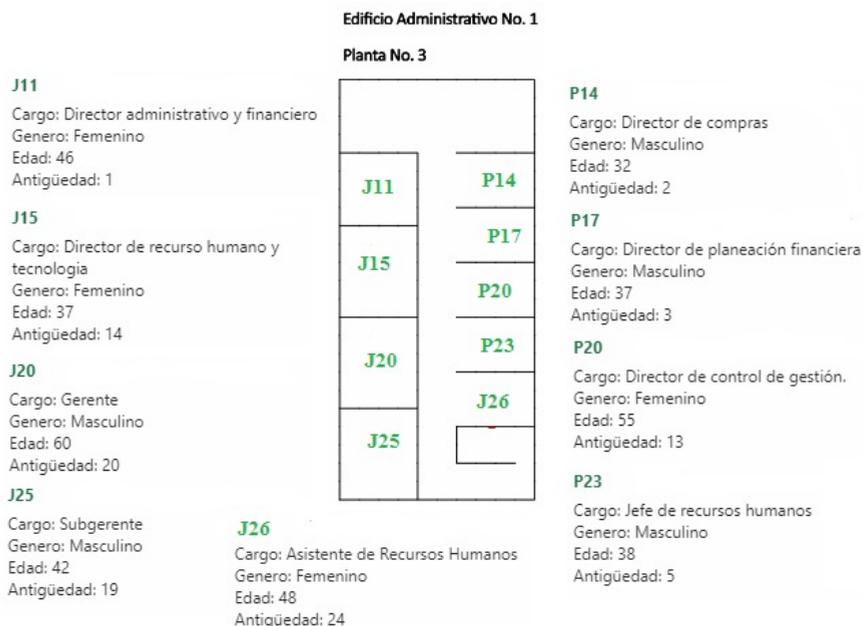
Con relación a la distribución espacial, la experiencia más cercana fue con el área administrativa. En la empresa hay dos edificios administrativos. En el tercer piso del edificio administrativo No.1 se encuentran los principales directivos junto con los mandos medios con mayor autoridad, y en el edificio administrativo No.2 se encuentran los mandos medios de menos autoridad. Sin embargo, el trabajo entre administrativos de los edificios 1 y 2 está conectado, por lo cual se da mucha comunicación entre los colaboradores que conforman las dos áreas. En ocasiones, las conversaciones por teléfono se hacen insuficientes y es necesario que los colaboradores se trasladen entre los dos edificios para desempeñar sus funciones. En este sentido, se registró una conversación que retrata lo que significa esto para un colaborador, que camina desde el último piso del edificio 1 hasta el fondo del segundo piso del edificio 2:

- **Operativo 1:** Hola. Te veo sudando. ¿Mucho sol?
- **Directivo 1:** Huy, claro, hermano. Eso es muy verraco tener a la gente tan lejos. Imagínese, yo bajar escaleras y caminar hasta por allá donde están las muchachas para conversar cosas. Usted debería decirle a su jefe que solucione eso.
- **Operativo 1:** ¿A mi jefe? No. Eso toca es decírselo a gerencia.
- **Directivo 1:** A gerencia solo le importa tener a su grupito bien arrumado en el tercer piso donde puedan observarlos. Uno paga eso teniendo a su equipo lejos porque, obvio, a todos no los pueden tener ahí arriba.

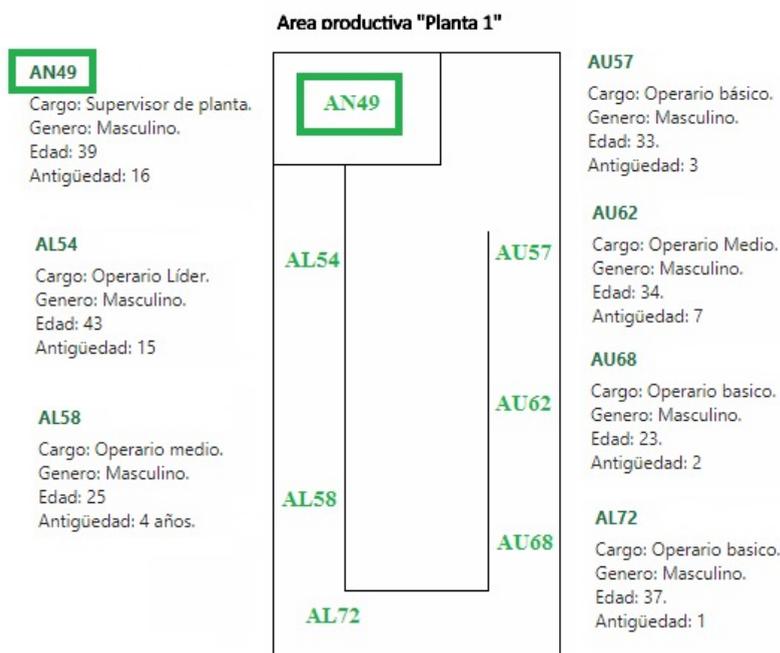
Por otro lado, la distribución de las oficinas se mantiene igual desde hace varios años. Cuando un colaborador desea cambiar de puesto es complicado y generalmente se sobreentiende que el cambio de lugar no es una posibilidad: “Esa oficina ha permanecido vacía desde hace mucho tiempo. De hecho, la única persona que he visto ahí es a mando<sup>3</sup> y eso que fue mientras le adaptaron el escritorio en el nuevo edificio administrativo. Algunos han intentado ocupar ese espacio, pero el gerente no lo ha permitido. Es más, un día él se apareció aquí en la oficina para preguntar unas cosas y notó que sobre ese escritorio habían

puesto unas carpetas. Eso a él no le gustó nada. De una se puso a gritar que nadie, absolutamente nadie, tiene autorización para ocupar ese espacio.

La gerencia y los principales cargos directivos se concentran en el tercer piso de un edificio. La siguiente imagen muestra la manera como se organizan los puestos. La gerencia está compuesta por un grupo familiar, los cuales se nombran con la letra J que designa vínculo familiar y los cargos directivos con la letra P, que designa capacidad técnica.



Subiendo las escaleras se encuentra la asistente de recursos humanos y en frente de ella la oficina del subgerente. Se observa que el grupo familiar se ubica a la izquierda y enfrente los mandos directivos. El espacio de las oficinas del grupo familiar es amplio y separado por vidrios traslúcidos que otorgan privacidad. Las oficinas del grupo administrativo son pequeñas en comparación a las de la gerencia y están divididas por vidrios transparentes, por lo cual son vistos por todos.



El anterior esquema ejemplifica la distribución espacial de planta principal de la compañía. Es la más grande y la manera como se organiza recuerda el panóptico planteado por Foucault (2002).

### Vigilancia

El comentario de la conversación anterior también ingresa en esta categoría. “A gerencia solo le importa tener a su grupito bien arrumado en el tercer piso, donde puedan observarlos. Uno paga eso teniendo a su equipo lejos porque obvio a todos no los pueden tener ahí arriba”. A lo cual una colaboradora dice: “Lo que pasa es que la oficina de él queda súper lejos y uno sube y solo siente la presencia de los gerentes”.

Las oficinas del edificio administrativo No 2 (el más antiguo) están divididas por secciones pequeñas con separaciones bajas, sin embargo, cada puesto conserva cierta privacidad. Sin embargo, las oficinas del edificio administrativo No 1 tiene divisiones en vidrio templado, lo cual permite observar a las personas dentro de la oficina:

- **Mando 1:** Ahí uno no puede hablar con tranquilidad nada porque esas oficinas no son cerradas sino que tienen esas paredes de vidrio entonces todo se escucha, y yo necesito hablar un tema delicado sobre la investigación de un accidente.
- **Operativo 1:** Sí, eso he notado que hay una oficinas que si tienen puerta y con el vidrio con eso que le aplican para que no se pueda ver.
- **Mando 1:** Sí, solo las oficinas de los gerentes tienen puerta, incluida la de dirección financiera, solo porque la directora es familiar de ellos. Entonces a mí no me gusta ir a buscarlo allá por eso.

### *Relaciones de poder*

En los primeros días de entrenamiento la siguiente frase es dicha por la persona a cargo: “Ya vas a ver que es así y que no te lo estoy diciendo por meterte susto. Mire, a mí me fue bien aquí porque supe manejar esa situación con los gerentes. Ese es el problema de una empresa de familia. Uno tiene que ser súpercuidadoso con lo que dice y hace porque uno nunca sabe con quién esté tratando”.

Se observa burocracia en la manera como deben realizarse las actividades en la organización: “Y eso que en mi trabajo trato cosas importantes que deben pasar por el visto bueno de Directivo 3, pero es una lídía conseguir un espacio para sentarse a hablar sobre algo con él, siempre me toca pedirle el favor a Directivo 2 de que me ayude para conseguir un espacio, sino nunca avanzara en mi trabajo. Lo anterior se refuerza con el siguiente fragmento:

- **Mando 1:** Parece, porque hace rato estoy que voy a mostrarle la matriz de riesgos a gerencia, pero el jefe no ha tenido tiempo. Le escribo recordándole y me responde que no puede ahora, y eso que ya lo habíamos agendado.
- **Operativo 1:** ¿Por qué no vas tú sola?
- **Mando 1:** Porque el jefe me dice que siempre que me reúna con gerencia, él debe estar presente. Pero pues ya dentro de poco tengo la auditoría donde me revisarán esto y Directivo 2 no ha tenido tiempo cuando Directivo 3 está en la empresa.

Se observa que los directores solicitan a los mandos medios hacer tareas que no le corresponden:

- **Mando 1:** Resulta que ella me está pidiendo que resuelva un asunto de un pago de EPS y SOI que estaban haciendo en química líder, pero yo no tengo

idea de eso. Solo me encargo de seguridad y salud en el trabajo y me está presionando para que resuelva un chicharrón que yo ni entiendo.

- **Operativo 1:** Esperá, esperá...¿ Por qué Directivo 4 te está pidiendo resolver algo con lo cual tú no tienes relación alguna?
- **Mando 1:** Yo no sé (...). La ingeniera siempre suele hacer este tipo de pedidos y a uno le toca pausar lo que sea que esté haciendo y resolver lo que ella pida. El problema es que yo no entiendo de nada de esto de los aportes parafiscales e intenté preguntarle a Mando 2, pero ella está ocupada con Directivo 3 y no pudo atenderme.

Por otro lado, se observan algunos tratos de los miembros de directivos sobre los mandos medios, que llaman la atención:

- **Operativo 3:** Sí. La ingeniera me llamó y me gritó muy feo por teléfono. Me regañó porque las perras están en calor y yo no he hecho nada para evitar que salgan preñadas.
- **Operativo 1:** ¿Cómo así? Pero a vos te han dado instrucción sobre eso, sobre cómo manejar ese asunto.
- **Operativo 3:** No, nada. A mí nunca me han hablado sobre eso. Yo llamé al veterinario para que viniera y le pusiera algo, pero me dice que no puede venir, y llamé al señor que las pasea para que las ubique en otro lado, pero igual se demora. Pero la ingeniera me dice que no, que si esa perra sale en embarazo es culpa mía y que entonces yo tendré que asumir la responsabilidad del caso.

## **Resistencia**

Un colaborador manifiesta su descontento con la manera como se comporta el gerente de la empresa: “No por nada. Es que a mí la gente grosera no me gusta y él es un grosero. Como es el hijo del dueño cree que tiene el derecho de venir a tratar mal a todo el mundo”. Seguido a esto, manifiesta su afecto hacia los demás colaboradores de la organización: “Aquí la gente en general es muy agradable. Yo con todos me he llevado muy bien la verdad. Ahí el único que apenas yo lo veo y siempre busco pegar para otro lado y trato de encontrarme lo menos posible, es al gerente”.

Con relación al cumplimiento del horario formal por parte del colaborador, se obtiene lo siguiente: “Al principio no le gustó que yo saliera a las cinco porque incluso me intentó insinuar que el trabajo era más importante, que mi deber era dejar todo listo antes de irme así eso implicara quedarme más. ¡Pero no, ja!

Yo tenía que terminar materias en ese momento. Mi prioridad no estaba en la empresa”.

Por otro lado, una colaboradora manifiesta sentirse mal cada vez que los jefes le llaman la atención:

–Yo me estreso fácilmente, sobre todo porque aquí todo el tiempo me están diciendo que yo soy muy lenta.

–¿Cómo así que lenta?

–Sí. Aquí todos me dicen eso. Yo reconozco que sí soy algo lenta para hacer algunas cosas, pero es algo en lo cual he estado trabajando. Pero yo noto que nunca es suficiente. Me exigen demasiado.

Con relación a los procesos de descargos, se encuentran favoritismos que menguan la sanción que algún colaborador pueda tener:

- **Operativo 1:** Hola, ¿cómo estás?
- **Operativo 5:** No, hermano. Yo no le voy a firmar eso.
- **Operativo 1:** ¡Ay! ¿Cómo así? ¿Por qué?
- **Operativo 5:** Porque yo no estoy de acuerdo con eso y si me van a echar que me echen, pero yo no voy a firmar eso. Me parece muy injusto que tenga que pagar por los errores de otro, y punto.
- **Operativo 1:** Pero vos también tuviste que ver.
- **Operativo 5:** Sí, pero a mí me parece muy injusto que me a mi compañero y a mí nos den tres días de suspensión y a ese man de almacén solo uno. Todos tuvimos que ver ahí en el error, solo que yo sé que a ese man le dan menos tiempo por ser familia de esa señora y me parece muy injusto.

Algunas personas manifiestan su descontento con la gestión de otras áreas:

- **Mando 7:** No sabía que esa señora era mamá de Operativo 4. Para ser honesta, yo no estoy de acuerdo con ese tipo de favores. Eso es poner los intereses personales sobre los de la empresa. La empresa necesita a alguien que haga oficio rápido y sobre todo que tenga el aliento de hacerlo, porque es muy incómodo usted estar trabajando y tener la señora haciendo oficio por los lados solo porque no madruga. Además, la veo y me siento mal, porque ya está muy de edad para estar trabajando en eso. Quién sabe cuál fue el criterio para la contratación.

El asunto de la certificación de calidad ISO 9001 está muy presente en la organización, hasta el punto de que al ingreso de ambos edificios administrativos se encuentra una copia del acta de certificación colgada en la pared. Al momento de ingresar un nuevo colaborador, se le llama la atención sobre ese hecho y se resalta lo de la certificación: “¿Has visto los cuadros al ingreso de cada edificio? Bueno, uno lo primero que hace es señalar al nuevo colaborador que estamos certificados en ISO 9001, que es de las certificaciones más básicas. Se le habla de qué trata y se van metiendo en el tema, sobre todo porque a los operarios se les pone a leer durante dos semanas los procedimientos” (diario de campo, 20 de febrero de 2018).

El proceso de inducción se compone de siete partes, de las cuales recursos humanos y sistemas de gestión son las más prolongadas. De igual manera, el contenido temático se encuentra profundamente relacionado con lo de las certificaciones: “Los temas que se más se tratan ahí son las certificaciones, porque de ellas se derivan muchos de los procesos que hacemos aquí en la empresa, por eso le dedicamos tanto tiempo” (diario de campo, 20 de febrero). Esto responde principalmente a un asunto de competitividad empresarial: “Lo que pasa es que la empresa participa de un mercado muy competitivo y son las certificaciones lo que nos dan el plus frente a la competencia. Entonces, nos empeñamos en enseñar desde el comienzo todo lo relacionado con las normas, para así fomentar una cultura de excelencia por la calidad” (diario de campo, 20 de febrero).

El proceso de formación y capacitación se planea según una matriz con dos entradas. La primera consiste en recomendaciones sobre formación técnica por parte de los jefes tras la realización de la evaluación de desempeño a sus trabajadores, y la segunda se conforma de requisitos de la norma. “La segunda entrada más grande es normatividad. Nosotros estamos certificados en BASC, ISO, RSPO, KOSHER, ICA. En fin, y de esas certificaciones se revisan unos requisitos de formación necesarios para poder mantener esas certificaciones. Es una exigencia de las normas, sobre todo ISO e ICA” (diario de campo, 20 de febrero).

Por otro lado, hay un sistema en línea que reúne todos los documentos vinculados a la norma de calidad. Estos son, principalmente, los procedimientos, instructivos, listas de chequeo, formatos, manuales, instructivos, descripción de procesos, diagramas de flujo, entre otros documentos. Al mismo tiempo, ese sistema contiene la descripción de cargos, perfil de funcionarios, evaluación de desempeño, hojas de vida y organigramas. “Se espera que la persona que ingrese se familiarice con el sistema en línea para que conozca en detalle cómo desempeñar su cargo y hacer sus funciones” (diario de campo, febrero 20).

Ahora bien, el examen (Foucault, 1992) que se realiza al final de cada inducción no da cuenta de una internalización exitosa de los conocimientos sobre la certificación, las respuestas suelen ser apenas significativas y en la mayoría de las ocasiones los colaboradores requieren ayuda para completar las respuestas y aprobar la evaluación. La baja internalización de los preceptos de la norma de calidad al principio de la etapa de entrenamiento quizá se deba al estado de agotamiento posterior al ingreso a la organización (St-Onge, *et al.* 2004). El plan de acción para normalizar al colaborador con relación a los preceptos de la norma consiste en hacer divulgaciones sobre diversos temas que atañen a la norma ISO: “¿O sea que haces la divulgación cada...” “Cada que pueda. No ve que a veces se hace difícil que la gente colabore. Yo debo estar constantemente capacitando para que las cosas marchen y pues al final también es una exigencia de la misma norma” (fragmento conversación, marzo 15 de 2018).

El anterior fragmento hace referencia a dos cosas. En primer lugar, al uso de la divulgación como mecanismo para reforzar la norma. En segundo lugar, a la problemática asociada a la falta de colaboración con relación al cumplimiento de los preceptos de la norma. En este punto se encuentra el primer hallazgo, la puesta en práctica de la norma se enfrenta a una falta de disposición de los sujetos para su funcionamiento. Ahora bien, la falta de colaboración puede ser tomado de acuerdo con lo planteado por Foucault (2009), como una manifestación de resistencia ante el Gobierno disciplinar que se impone por medio de la certificación.

Ahora bien, tras la nueva reglamentación emitida por la ISO 9001 se inicia un proceso de recertificación, lo cual implica auditorías internas y externas para evaluar la organización. Aunque se hacen procesos de formación sobre la norma de calidad, el proceso de auditoría revela que no necesariamente se cumplen los procedimientos al pie de la letra:

- ¿Cómo les fue al final?
- Pues bien, con todo lo que corrimos consiguiendo los documentos pudimos reunir lo que necesitábamos antes de la auditoría. Eso nos salvó porque justo ese man preguntó por el archivo de uno de los colaboradores que estaba incompleto.
- Ellos como que tienen ese olfato. A mí también me hizo abrir la lista de trabajadores y escogió unos que me sacaron los trapitos al sol.
- No. A nosotros por suerte nos eligió unos que estaban bien, porque igual se quedaron muchos por fuera.

Otra situación que permite poner de manifiesto la falta de adhesión a la norma de calidad es el incumplimiento a la política integrada de seguridad y salud, ambiente y calidad, la cual estipula que todo contratista que ingrese por primera vez a la compañía deberá pasar por un proceso de inducción en seguridad. Ahora bien, lo anterior se refiere al requisito. El procedimiento exige que sea agendado un espacio dentro del curso semanal de la organización. Sin embargo, esto no se cumple con suficiente regularidad. Para evidenciar esto tenemos el siguiente fragmento: “Hace ocho días fue la misma cosa. ¿Por qué no programó el curso de estos señores? (...) Una buena planeación ayuda a que las cosas no sean imprevistas sino provistas. Usted debería anticipar que contratistas podría necesitar para atenderlos con anticipación. Sobre todo cuando el curso de seguridad es necesario para trabajar en la empresa” (diario de campo, 17 de abril de 2018).

Por otro lado, la norma de calidad ordena que los procesos deben ser evaluados constantemente para garantizar su eficacia y desempeño. En este sentido, llama la atención que las divulgaciones o formaciones que se hacen a los colaboradores no cuenten con una metodología para evaluar la efectividad del proceso. “(...) Nos hace falta verificar la efectividad de la capacitación, porque damos muchas capacitaciones, pero no tenemos una metodología para verificar si fue efectiva o no”. Esto denota una contradicción con el discurso de calidad, ya que el control y el examen son mecanismos que permiten la orientación de los sujetos y de no aplicarla se pierde la oportunidad de contribuir al fortalecimiento del discurso de calidad.

Con relación a lo anterior, se encuentran reiteradas enunciaciones alusivas a la carga laboral y al modo de hacer el trabajo en la empresa: “Pues aquí el trabajo suele extenderse hasta después de las cinco. Por lo general, yo salgo tipo cinco y media, casi seis, porque hay mucho trabajo”. El discurso de carga laboral queda evidenciado a través del siguiente fragmento: “Estamos trabajando en muchos campos y no les estamos dando la debida profundidad. Además lo estamos haciendo mucho después de que el colaborador entre en la organización, demorándose entre 15 a 20 días”. Lo anterior se refuerza tras la siguiente conversación:

- **Mando:**<sup>56</sup> Sí (...) Con esa renovación de la norma estamos superalcanzados. De hecho, ayer y hoy nos hemos quedado trabajando hasta tarde porque es tanto trabajo que uno con todo lo demás que tiene para hacer no logra concentrarse bien en la recertificación.
- **Operario:** ¿O sea que vas a estar trabajando mañana sábado?
- **Mando:** Sí. Mañana planeo venir y trabajar para adelantar unos puntos pendientes.

56. Mando: sujeto estudiado. Operario: investigador.

- **Operario:** Ve, ¡y ese tiempo te lo reconocen en extras?
- **Mando:** Nooo. para que a uno le autoricen horas extra es mero proceso, eso lo tiene que firmar gerencia y las veces que lo hacen es de mala gana. Las veces que he ido a solicitar horas extra me devuelven con el argumento de que no sería necesario si planeara bien mi trabajo, ¿cómo la ves?

Por otro lado el sujeto de estudio manifiesta un discurso de urgencia en el desarrollo de las actividades: “Aquí todo es urgente y se necesita para ya. Todo es crítico, nada puede esperar”. La carga laboral queda evidenciada en el siguiente fragmento: “Estamos trabajando en muchos temas y no les estamos dando la debida profundidad. Además, lo estamos haciendo mucho después de que el colaborador entre en la organización, demorándose entre 15 a 20 días”. En este sentido el colaborador enuncia otro comentario con la palabra urgente: “Yo tengo dos jefes y los dos quieren que yo les haga todo rápido, porque todo es urgente”.

Es claro que la carga laboral que maneja este colaborador es extensa. Un efecto de la carga laboral con relación a la implementación de la nueva norma queda evidenciado en la siguiente conversación:

- **Operativo 1:** ¿Cómo les fue al final?
- **Mando 1:** Pues bien, con todo lo que corrimos consiguiendo los documentos pudimos reunir lo que necesitábamos antes de la auditoría, eso nos salvó porque justo ese man preguntó por el archivo de uno de los colaboradores que estaba incompleto.
- **Operativo 1:** Ellos como que tienen ese olfato, a mí también me hizo abrir la lista de trabajadores y escogió unos que me sacaron los trapitos al sol.
- **Mando 1:** No. A nosotros por suerte nos eligió unos que estaban bien, porque igual se quedaron muchos por fuera.

El hecho de que el colaborador no tenga la documentación completa y que ante un evento de auditoría deba correr para reunir los papeles que le hacen falta, pone en duda que el compromiso del colaborador por cumplir los procedimientos del sistema de gestión. Sin embargo, al indagar sobre esta situación el colaborador responde:

- **Operativo 1:** ¿Ve, ¡y por que no tenías eso listo?
- **Mando 1:** Porque hay mucho trabajo.
- **Operativo 1:** ¿Cómo así?

- **Mando 1:** Sí. Uno tiene mucho trabajo y con tanta cosa que hay para hacer uno deja que se acumule el papeleo. A mí me toca disponer obligado un día cada tanto para desatrasarme y no dejarme coger ventaja.
- **Operativo 1:** ¿Debes reunir mucho papeleo?
- **Mando 1:** Varios, sí. Muchos de los documentos necesarios para completar las carpetas que necesito, los deben traer los jefes de área, pero yo no tengo tiempo para estar detrás de ellos para que me entreguen lo que de por si me deberían traer.
- **Operativo 1:** Entonces ¿cómo hacés?
- **Mando 1:** No... pues yo al ver esa situación tampoco digo nada porque es muy desgastante. Espero hasta que tengo ánimos y ahí sí voy y los acoso para que me hagan eso.

Aquí queda en evidencia un modo del colaborador de resistir la obligación de recoger dichos documentos. Prefiere esperar hasta un momento prudente para programar un espacio y recolectar los documentos pendientes de una vez, en lugar de hacerlo paulatinamente y en los tiempos que define el procedimiento. La falta de tiempo es el motivo por el cual este colaborador hace uso de dicha estrategia.

La opinión de este colaborador sobre los sistemas de gestión, permite construir una idea sobre la dinámica asociada con la operación del discurso sobre sistemas de gestión:

- **Mando 1:** Aquí entre nos, te confieso que no me queda claro para qué tenemos sistemas de gestión. Quiero decir, yo comprendo que el sistema de gestión organiza todo y “asegura una calidad” –hace señas con los dedos– pero en la práctica es puro papeleo.
- **Operativo 1:** Te gustaría que se evidenciara en la práctica.
- **Mando 1:** Sí. Eso digo. Uno no ve que las cosas las hagan como dice sistemas de gestión. Mire nada más el problema para que agenden con tiempo o me traigan los papeles.
- **Operativo 1:** Sí, es cierto.
- **Mando 1:** Lo que pasa es que uno necesita que los demás también actúen como se supone que deben actuar, pero siento que aquí todo el mundo hace lo quiere.

Por otro lado, el colaborador expresa:

- **Operativo 1:** ¿O sea que haces la divulgación cada...?

- **Mando 1:** Cada que pueda, ¿no ve que a veces se hace difícil que la gente colabore? Yo debo estar constantemente capacitando para que las cosas marchen, y pues al final también es una exigencia de la misma norma.

De acuerdo con lo anterior, se entiende que la tarea de reproducir el discurso de sistemas de gestión implica combatir la resistencia de los demás colaboradores, lo cual genera una situación de estrés para el sujeto de estudio, ya que este manifiesta lo siguiente:

- **Operativo:** ¿Cómo estás?
- **Mando:** Aquí, que me voy a tomar un par de acetaminofén.
- **Operativo:** Eso vi.
- **Mando:** Sí, es que con este calor por lo del aire y con tanto estrés me dolió la cabeza.
- **Operativo:** Me imagino.
- **Mando:** Sí, mirá que ahora tengo reunión con el jefe de almacén. Reunirse con ellos es muy difícil por que don (...) es muy terco. A mí me toca luchar con él para que preste a la gente pa capacitaciones.

La reunión entre el sujeto de estudio y el jefe de almacén tiene lugar hora y media después de la hora concretada.

Particularmente, con lo relativo a las inspecciones de área ocurre lo siguiente:

- **Mando:** ¡Uy, no! Don Mando 2 es muy atenido. Me llama a preguntar por el accidente de Operario 8, y yo le digo que todo va avanzó, que solo falta que Operario 2 llame y pida la cita. Entonces me pregunta que porque no pido yo la cita por este muchacho, a lo cual yo le respondí que no podía porque eso era obligación del colaborador. Entonces me responde que él necesita eso. Yo me quedé *plop*.
- **Operario:** ¿Y qué vas hacer, entonces?
- **Mando 1:** No, nada. Yo no pienso llamar a nadie. Es él quien lo necesita. Yo solo apoyo el proceso, pero eso es responsabilidad de ellos.

Existen integrantes de la compañía que por su ubicación jerárquica y autoridad, tienen la posibilidad de actuar con mayor libertad frente a los preceptos de la norma. Dentro de las prácticas discursivas es posible encontrar expresiones como: “Me está pidiendo que resuelva un asunto de un pago de EPS y SOI que estaban realizando en una empresa hermana, pero yo no tengo idea de eso. Yo

solo me encargo de (...) y me está presionando para que resuelva un chicharrón que yo ni entiendo” (diario de campo, 01 de marzo de 2018). Lo anterior pone en evidencia la asignación de tareas por fuera de las responsabilidades y funciones descritas en el perfil de cargo de los trabajadores.

La organización está dividida en tres grupos de colaboradores: los directivos, quienes toman decisiones y poseen autoridad; los mandos medios, quienes tienen la posibilidad de aportar a los procesos de la organización con autoridad moderada, y los operarios, a cargo de hacer tareas específicas y concretas, con baja autoridad formal. Llama la atención la resistencia que existe ante las órdenes o ante el ejercicio del poder que generan los directivos a los mandos medios y los mandos medios a los operativos.

La autoridad que de los colaboradores puede ser formal o simbólica. La primera se da por un ordenamiento político de la organización, mientras que la segunda surge de una serie de factores como la antigüedad en la empresa, el respeto, la admiración y la capacidad técnica. En ese sentido, el análisis de los resultados parte del reconocimiento de los niveles jerárquicos y del grado de autoridad entre los sujetos para caracterizar el modo como operan las relaciones de poder dentro de la organización. La influencia de esos colaboradores con autoridad, marca la pauta comportamental para el resto de la compañía. Integrantes lejanos del tope jerárquico pero con cierto grado de autoridad, manifiestan comportamientos similares al salto en los procedimientos. Por ejemplo:

“Hace ocho días fue la misma cosa. ¿Por qué no programó el curso de estos señores?”.

“Porque (...) en planta las cosas pasan de improviso y uno tiene que solucionar conforme se necesite”.

“Necesariamente una buena planeación ayuda a que las cosas no sean imprevistas sino provistas. Usted debería anticipar qué contratistas podría necesitar para atenderlos con anticipación. Sobre todo, cuando el curso de seguridad es necesario para trabajar en la empresa. Y el espacio se agenda luego de que el jefe encargado haga envío de la solicitud por correo electrónico, con nombre, identificación y empresa de la cual viene el contratista”.

Si (...) eso yo lo sé, pero por más planeación que uno haga aquí a veces hay cosas que surgen sin que nadie los espere y necesito que los contratistas entren”.

Por otro lado”, el tipo de resistencia (Foucault, 2009) más frecuente entre los integrantes de la organización, se asocia con la puesta en práctica de las condi-

ciones o normas laborales. Es decir, en la organización estudiada ocurre que en determinadas ocasiones la resistencia del colaborador radica en el cumplimiento de la norma, producto de una situación que sale de los parámetros establecidos. Por ejemplo: “Aquí el trabajo suele extenderse hasta después de las cinco, por lo general yo salgo tipo 5:30 p.m. casi 6:00 p.m. porque hay mucho trabajo. Y pues cuando me tocó irme en bus, yo empecé a salir superpuntual a las cinco. Como será que al principio mi jefa se empezó a molestar porque quedaba trabajo pendiente, pero no. Yo no podía quedarme más” (diario de campo, 18 de enero).

Con relación a lo anterior, también tenemos lo siguiente: “Es que tal parece que le pidió a la ingeniera que por favor le diera trabajo al hijo de él, y pues fue autorizado por la ingeniera para ingresar a trabajar (...) Tiene el derecho de contratar a quien quiera, pero finalmente hay un proceso que no se puede saltar de esa manera, en este caso fue muy riesgoso” (diario de campo, 12 de abril de 2018). Esto pone de manifiesto que individuos con capacidad para ejercer poder más allá de la norma, participan de la actividad en la institución, pero no necesariamente de acuerdo con los preceptos de la norma, lo cual genera una fuga en el efecto normalizador que, precisamente, buscan las certificaciones.

## Discusión

La lógica discursiva empieza a dibujarse conforme se analizan los resultados. En primer lugar, se tiene el hecho de que la organización en la cual se hizo el estudio se encuentra en proceso de recertificación en la norma ISO9001, lo que desata una serie de prácticas vinculadas al discurso sobre calidad. En este sentido, las actividades laborales se organizan conforme a los preceptos normativos sobre calidad. Sin embargo, adoptar los preceptos implica una adaptación de los sujetos al discurso sobre calidad, es decir, ordenar sus comportamientos en función del trabajo que conlleva la norma y adoptar una filosofía particular sobre el hacer laboral.

En la empresa se ubica información alusiva a la calidad. Hay letreros, carteles de anuncio, cuadros con certificados, proyección de presentaciones en *video beam*, entre otros. En el *software* institucional también hay alusiones al tema de calidad y a temas vinculados. Por ejemplo, las carpetas de archivos en la fuente Public, publicaciones en la internet y redes sociales, además de toda la documentación con procedimientos, instructivos, manuales, listas de chequeo y flujogramas de procedimiento contenidos en el *isofware*.

Lo anterior pone de manifiesto el grado en que el discurso sobre calidad se ha instaurado en la organización, sentando así una base formal cuyo propósito consiste en orientar la conducta de los colaboradores. Sin embargo, las evidencias demuestran que paralelo al discurso organizacional sobre calidad, existe un discurso informal que tiene gran efecto en el comportamiento de las personas (Foucault, 2009). Sin mencionar que este discurso informal no necesariamente se ordena en función de los preceptos sobre calidad, sino que más bien a causa del principio de enrarecimiento toma formas diversas (Foucault, 1992). El área de sistemas de gestión pone en práctica el discurso sobre calidad, contando con la aprobación de la gerencia y el apoyo de los directivos y los principales mandos medios.

El examen descrito por Foucault (2002) opera por medio del registro de la actividad de los colaboradores de la organización. El discurso sobre sistemas de gestión promueve la realización de documentos para el registro de la actividad, como formatos, actas y correos electrónicos, entre otros, con el objetivo de dejar evidencia y recolectar información que permita generar trazabilidad a las operaciones de la empresa.

Sin embargo, el discurso informal que opera paralelo al discurso sobre sistemas de gestión, revela lógicas discursivas distintas a las promovidas por la calidad. Partir del análisis del discurso sobre calidad nos lleva a contemplar una serie de factores que develan el discurso subyacente al promovido de manera formal. En la organización, el discurso se orienta por una lógica de trabajo que difiere de los principios abogados por el discurso de calidad, orientada a la recursividad y la capacidad de los sujetos para agenciar sus recursos. Es decir, los sujetos hacen uso constante de lo que Foucault (2002) denomina como estrategias, las cuales les permiten solventar las necesidades cotidianas en su actividad laboral.

Lo anterior queda ejemplificado en el hecho de que algunos colaboradores prefieran procrastinar la recolección de documentos y registro de la actividad en los formatos de control, en lugar de hacerlo conforme a los lineamientos incluidos en el procedimiento. De acuerdo con el discurso de los colaboradores, a veces es mejor acumular el trabajo documental y avanzar en el proceso, dado que ceñirse estrictamente al procedimiento hace inoperante la actividad laboral en el sentido de que ralentiza la ejecución de las actividades e impide avanzar rápidamente. Según a Foucault (2002), se identifica, entonces, una relación de poder cuya intención estratégica se vincula con el empleo del tiempo para la consecución de tareas.

Los flujogramas de procesos indican las personas con autoridad para la toma de decisiones. En este sentido, ciertas cosas del procedimiento deben ser aprobadas

por un sujeto con autoridad. Por ejemplo, la solicitud de dinero en la caja menor de la empresa. Dicha solicitud debe ser consensuada por el jefe inmediato del colaborador. Sin embargo, se observa cómo algunos pasan por alto tal disposición y solicitan dinero sin consultar a su jefe. El colaborador que hace eso manifiesta que de otro modo tardaría mucho tiempo en hacer las compras menores que necesita hacer para completar pequeños detalles en la empresa. Además, esta relación de poder se extiende a otros asuntos. El colaborador dice textualmente: “Imagínese que me tocara a mí pedir permiso por cada cosa. Jamás terminaría”.

Resulta que una característica del trabajo en la organización consiste en la elevada carga laboral de la mayoría de los cargos en la empresa. Son bastantes los sujetos que manifiestan “tener mucho trabajo”. Por lo tanto, el hecho de que un subordinado consulte con su jefe cada decisión que deba hacer resulta contraproducente, porque el mismo jefe tampoco tiene tiempo para responder. Esto hace que los colaboradores se defiendan por sí solos y pasen por alto los lineamientos normativos en aras de cumplir las tareas encomendadas. Aquí se evidencian prácticas discursivas propias del discurso informal de la organización, lo que denota la existencia de relaciones de poder por fuera de los lineamientos sobre calidad, ya que, como dice Foucault (2002), donde haya relaciones de comunicación (la práctica discursiva comunica información) necesariamente habrán relaciones de poder.

De igual manera, el discurso organizacional sobre calidad insta una micropenalidad a partir de la disciplina de la organización, la cual limita la acción de los colaboradores en la organización y dispone reglas de juego que ordenan las prácticas de los sujetos. Un ejemplo de esto es la micropenalidad asociada al empleo del tiempo (en su forma más básica), que ordena el horario de trabajo y de descanso de la siguiente manera: se empieza con un horario que va desde las 7:00 a. m. hasta las 5:00 p. m, con pausa para consumir alimentos de 15 minutos a las 9 de la mañana y tiempo para almorzar de 30 minutos al mediodía, todo esto de lunes a viernes.

El espacio del almuerzo es un escenario ideal para observar la manera como distintos tipos de colaboradores ejercen relaciones de poder en la organización, en el sentido de que asumen la norma en grados distintos. Por una parte, se tiene al área operativa, que llega puntualmente a las 12:00 del mediodía y almuerza en 30 minutos, para regresar a su sitio de trabajo. Y por otro lado, el área administrativa, que llega a almorzar entre las 12:00 y 1:30 y toma en ocasiones más de 30 min para almorzar y en algunos casos hasta más de una hora. Ahora bien, lo anterior no aplica de manera taxativa. Es decir, existe personal operativo que se toma más de media hora y personal administrativo que toma menos de 30 minutos. Sin embargo, es un fenómeno frecuente.

El ejercicio del poder entre colaboradores del área administrativa y el área productiva también es distinto. Los operarios deben obedecer al pie de la letra los procedimientos de la organización. Su trabajo tiende a ser puntual y repetitivo. La vigilancia descrita por Foucault (2002) se instaura de manera minuciosa, aplicando el escrutinio de las tareas y la supervisión constantes por medio de indicadores, supervisión directa, inspecciones y reuniones matutinas entre jefes y operarios, en la denominada reunión de primer nivel.

Los colaboradores del área administrativa tienen prácticas discursivas más independientes. Es decir, poseen la capacidad de actuar con mayor autonomía y libertad. La vigilancia consiste en indicadores de gestión, cumplimiento de tareas en tiempos pactados, documentación y registro de la actividad y la denominada “reunión de segundo nivel”. Esta libertad se debe a la razón del cargo, ya que la mayoría de colaboradores del área administrativa son cargos medios, por lo cual poseen autoridad y estatus. Los cargos de esta área con menos autoridad es el cargo de auxiliar. Por ejemplo, en el área contable los escritorios en las oficinas de estos colaboradores están ubicados en función del panóptico de Foucault (2002). Los cargos auxiliares tienen supervisión directa de sus jefes inmediatos.

En esta organización, la autoridad y el estatus están dados por la antigüedad en el cargo y la capacidad técnica. La gerencia y los colaboradores con los principales cargos administrativos, se ubican en el tercer piso del “edificio nuevo”. Las oficinas se organizan de acuerdo con el linaje familiar. La antigüedad en el cargo y la capacidad técnica, son los criterios que califican a un colaborador para ordenar sus comportamientos al límite de las normas de calidad. Por el contrario, el área operativa se reúne en espacios abiertos, privilegiando así un punto desde el cual se logra observar la actividad de todos los operarios.

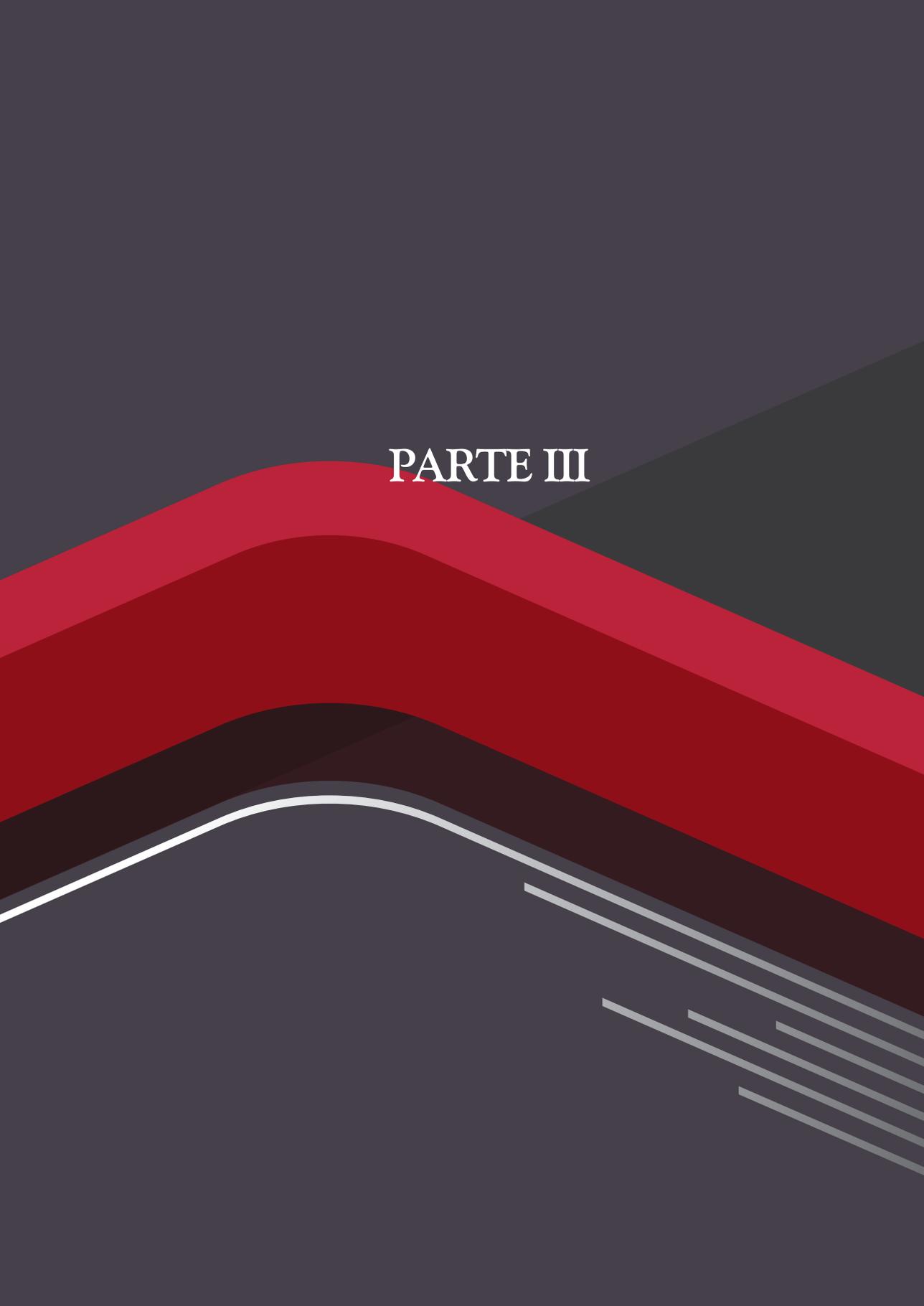
## Conclusiones

El discurso organizacional vinculado a los sistemas de gestión ordena la actividad de los colaboradores de manera formal. Sin embargo, paralelo a este discurso opera un tipo de discurso informal producido y reproducido por los sujetos que integran la organización a través de prácticas discursivas.

Las prácticas discursivas del discurso informal de la organización ordenan a los sujetos en función de una lógica de recursividad e independencia, que les lleva aplicar distintas estrategias para alcanzar los objetivos propuestos.

Las relaciones de poder tienen lugar en la trama del discurso organizacional, operando desde distintas variantes del discurso (formal e informal), siendo más o menos efectivas e influyentes, dependiendo de la autoridad y estatus del colaborador que ejerce el poder.

# PARTE III

The image features a dark grey background with several overlapping, wavy bands of color. From top to bottom, there is a thin red band, a thicker dark red band, and a dark grey band. Below these, a white line curves across the frame, followed by several parallel white lines that appear to recede into the distance, creating a sense of depth and movement.



## GOBIERNOS, FAMILIAS E INFANCIAS

### La familia en cuestión: aproximaciones al gobierno de las familias y retos de la diversidad cultural

*Vivian Lissette Ospina<sup>57</sup> y Tatiana Calderón García<sup>58</sup>*

#### La actualidad de lo parental

No basta con hacer una definición antropológica de lo que es una familia. Es necesario reconocer transformaciones históricas en su configuración, de forma tal que podamos interrogar y reconocer complejidades que atraviesa la configuración y la vida familiar contemporánea, y especialmente cómo estas complejidades están concitadas en las sociedades actuales por la triangulación que se genera en la relación Estado-saber- sociedad.

La familia siempre se definió como un conjunto de personas ligadas entre sí por matrimonio y filiación, o por sucesiones de linajes, razas, dinastías. No obstante, no es posible pensarla a partir de esencialismo alguno (Roudinesco, 2002). La función social de las familias no ha sido siempre la misma y tampoco los modos relacionales que en ella se instauran, o la forma de relación que como sistema asume con la sociedad. Su valoración se trama en el orden social de las distintas épocas y culturas.

Para distinguir transformaciones gruesas en relación con la configuración familiar, Roudinesco (2002) propone reconocer y diferenciar las familias premodernas, modernas y contemporáneas típicamente occidentales. La familia premoderna o

---

57. Docente de la Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: vlospina@usbcali.edu.co

58. Docente de la Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: tcalderon@usbcali.edu.co

tradicional es pensada por esta autora como una familia tradicional, cuya razón de ser se encuentra en la transmisión de un patrimonio cuyo orden social contextual se apoya en un mundo previsible, inmutable y arraigado en una autoridad patriarcal. Donzelot piensa esta forma de lo familiar a partir de la legitimidad de la figura patriarcal con relación a la subordinación monárquica, que le confiere todo tipo de autonomías en cuanto su función social se vincula con el servicio a este monarca (Rendueles y García, 2017).

La familia moderna se inscribe en la configuración de los Estados-nación. Se perfila entre fines del siglo XVIII y mediados del XX y es reconocida en su papel fundamental de crianza y socialización de los futuros ciudadanos pertenecientes a este nuevo orden social. Hace del hijo un sujeto cuya educación está a cargo de la nación a través de la institución escuela y de la familia. Explica también Roudinesco (2002), que el orden familiar económico moderno y burgués se apoya en tres fundamentos, cuyas rupturas darán un giro al advenimiento de las familias contemporáneas: la autoridad del marido, la subordinación de las mujeres y la dependencia de los niños.

A través de sus instituciones, la modernidad contribuyó a la concreción del modo relacional adulto-infante a partir de la característica de asimetría. La infancia estaba dada por las condiciones de un poder hacer ciertas cosas, no poder pensar de cierta manera e incluso no estar en capacidad moral para tomar ciertas decisiones, y esta relación de asimetría estaba dada a partir de la subordinación, dependencia y obediencia. Se asume que ser infante está dado especialmente por la imposibilidad de encarar la vida por sí mismo y de autogobernarse, y frente a lo anterior, el adulto ofrece una relación asimétrica con una clara diferenciación de roles, hasta que pueda conquistar la autonomía que le permitirá una relación más horizontal (Nadorowski, 2013). Procesos que por lo general, implican fuertes oposiciones, rupturas, distanciamientos en procura de tales autonomías intelectuales, éticas y en la posibilidad de conquistar la responsabilidad de la propia vida.

Nos parece importante reconocer, entonces, que la experiencia subjetiva de la adultez y del ser infante en este marco social, implica unas claridades y unas certezas respecto al lugar que cada quien ocupa en el sistema familiar y de una posibilidad de remitirse a un mundo que se cree comprender y por lo cual se sabe presentar. Los adultos creen tener claro cuál es su papel en la crianza y pueden reconocer con seguridad cuál es el lugar del hijo en la organización familiar.

Lo anterior resuena más con la perspectiva de Margaret Mead (1977), en torno a las sociedades posfigurativas, es decir, aquellas sociedades con estructuras sociales que depositan su confianza en la experiencia de vida de los mayores

para orientar a los niños y jóvenes, en cuanto sus conocimientos del mundo se conciben legítimos para construir los saberes que permitirán aprender a vivir el mundo que les corresponde habitar (Nadorowski, 2013).

A partir de la década de los 60 emergieron transformaciones sociales con impacto profundo respecto a la función social de la familia, y por tanto a las que corresponden al adulto y al hijo. La familia contemporánea se une por periodos de extensión relativa. La mujer ingresa de manera creciente al mercado laboral y se generan de igual forma, crecientes tasas de divorcio que contribuyen a problematizar la atribución de la autoridad y clarificar el lugar social del adulto y del hijo.

El orden social contemporáneo ha traído consigo cambios importantes que han contribuido a desinstalar el modo relacional y asimétrico característico de la modernidad y por tanto, las certezas sobre la función social de la familia, del lugar del adulto y los lugares asignados a la función del hijo.

Los modos laborales contemporáneos y sus largas jornadas de trabajo, la reducción de los sistemas familiares, la alta prevalencia de familias monoparentales y, en general, el modo de vida propio de una *sociedad del cansancio* —en términos de Chul Han (2010)—, nos hacen pensar en una sociedad que reemplaza la prohibición por los ideales de los proyectos y las iniciativas como compensaciones frente a las imposibilidades del Estado de asegurar bienestar social. Para Chul Han (2010), asistimos al tránsito de subjetividades obedientes a subjetividades orientadas al rendimiento, el exceso laboral y la autoexplotación.

En este contexto, se hace necesario pensar dos discursos contemporáneos que permean la construcción subjetiva de las parentalidades y que desde nuestra perspectiva no solo contribuyen al giro en la forma de la construcción de la forma adulto y del vínculo adulto-infante, sino también y ante todo, a fragilizar la figura y el ejercicio de la parentalidad en cuanto socava certezas otrora instauradas: el discurso del mercado y el discurso de los derechos de los niños. La fragilidad implica estar expuesto a un discurso externo de manera permanente, la imposibilidad de configurar un referente propio que tranquilice frente a la inseguridades de las decisiones que conlleva hacerse cargo de la vida de otros y de proyectos familiares.

El discurso del mercado ha supuesto el posicionamiento de la figura del consumidor por encima de la del ciudadano, y considera diversos tipos de dispositivos que intervienen en la configuración de una forma de estar en el mundo a partir del gobierno de los deseos. Se instituyen permanentes y nuevas necesidades que se tornan en aparentes prioridades, de forma tal que la vida y el tiempo de la

vida transcurre en una carrera permanente por alcanzar las siempre cambiantes e ilusorias necesidades instaladas por las fuerzas del mercado.

Lo anterior precisa un ser humano que se vea en falta de manera permanente, falta que, ilusoriamente, será algún día redimida gracias al consumo de información, a los incesantes procesos de formación, al inacabable consumo de bienes materiales o incluso de experiencias. Lo propio de esta forma subjetiva es la experiencia de no ser suficiente con lo que se es, y la posición de culpa frente a lo mismo. Las posiciones parentales no están exentas de esta forma subjetiva. No se es nunca suficientemente buen padre. Se vive culposamente la ausencia, la confusión, los pocos tiempos compartidos, el escaso saber sobre los hijos, las crianzas conjuntas o delegadas, no poder acompañar las tareas escolares, que los hijos tengan desfases respecto a otros, que no sean lo suficientemente exitosos académicamente, o que no sean bilingües tempranamente, entre otras innumerables exigencias del mercado.

Esta sociedad del mercado ha implicado a su vez, la consolidación de un mundo pleno de artefactos tecnológicos, nuevos códigos; que exige la liberación del acceso a la información, que redefine la posición de no saber y cuestiona la posición de *no poder* que ha prevalecido en la mirada moderna sobre los infantes.

En el mundo contemporáneo, los infantes y los jóvenes parecen tener saberes a los que los adultos no acceden. Parecen construir mundos con otros códigos, con barreras para los mayores. Disponen de grandes cúmulos de información y son objetivo del mercado. Bebés, niños y jóvenes son el público privilegiado de la publicidad y las estrategias de comunicación. Incluso, en las forma contemporáneas del juego los adultos se excluyen de esos universos infanto-juveniles que parecen no comprender.

Los niños y jóvenes, nos señala Nadorowski (2013), ya no quieren ser parte del mundo adulto y más bien se reifican los modos de vida juveniles. De otro lado, los jóvenes incurren en amplias gamas de conductas de riesgo, como las toxicomanías, cortarse o practicar deportes extremos, que aterran a los adultos y frente a las cuales, una vez más, quedan excluidos sin poder discernir, como lo plantea Le Breton (2017), que tras estos actos se enmascaran ritos íntimos de fabricación de sentido por medio de los cuales los jóvenes buscan recuperar el gusto por la vida y el sentimiento de que la vida merece ser vivida, todo de cara a la ausencia de referentes simbólicos a los cuales asirse.

El discurso de los derechos de los niños, un discurso que se presupone universal, ha traído cuestionamientos sobre las antiguas formas de estar con los niños y sobre

los antiguos saberes; sobre cómo ser padre, madre, educador y en general, adulto. Hay una serie de efectos, tal vez tácitos, pero certeros. Lo propio de la adultez contemporánea es el cuestionamiento de la legitimidad de la autoridad adulta. Como lo señala Nadorowski (2013), los adultos deben legitimarse y corroborar que pueden ser referentes de manera permanente.

## **Interrogantes a partir de la perspectiva del gobierno de las poblaciones: el gobierno de la familia y el gobierno de la infancia**

Una forma de investigar las transformaciones de la configuración familiar que además, permite reconocer e interrogar otras aristas que contribuyen a la fragilización de las figuras parentales, es la perspectiva analítica del gobierno de las familias, tributaria de la perspectiva analítica de la gubernamentalidad en Foucault.

Foucault (2006, 2007), hace referencia al campo estratégico de las relaciones de poder, en una perspectiva que comprende tanto gobernar como direccionar la conducta de los otros, particularmente de las poblaciones, según ciertos objetivos, a partir de dispositivos, discursos, tecnologías y estrategias, lo que también admite las tensiones y resistencias introducidas por aquellos gobernados y fija la posición de unos y otros. Sobre esto, Castro (2010) señala cómo las tecnologías de gobierno producen formas de subjetivación bien sea más inclinadas por sujeciones externas o favoreciendo prácticas de libertad en aquellos gobernados.

Para Rose, O'Malley y Valverde (2012), la potencia de este enfoqueradica en que permite comprender cómo somos gobernados individual y colectivamente e invita a interrogar el papel de las ciencias grises y de las profesiones y sus prácticas como nuevas formas de poder que inciden sobre la subjetivación.

Uno de los trabajos clásicos y pioneros en este campo, es el ensayo de Jacques Donzelot *La policía de las familias*. En este texto, el autor explora la tesis en torno a las intervenciones históricas que han contribuido a reemplazar el gobierno de las familias por el gobierno por medio de las familias. El autor visibiliza el surgimiento de dispositivos de ordenamiento y regulación de la vida de la familia a través de discursos, normas e instituciones sobre la crianza, la educación, las relaciones conyugales e incluso la economía familiar (Rendueles y García, 2017). Si bien el autor proviene de un contexto francés y está pensando la familia occidental, muchos de estos elementos pueden ser pensados para la configuración de los modos de vida en nuestras familias latinoamericanas y colombianas.

Danzelot encuentra que particularmente la medicina y el discurso higienista operaron como mecanismos de moralización y normalización de las poblaciones a través de la injerencia sobre la vida de las familias (Rendueles y García, 2017). La medicina en tanto saber occidental, contiene una forma de concebir las prácticas de salud y de bienestar, una forma de comprender la enfermedad, los caminos y medios para tratarla, una idea de cuerpo y por tanto de ser humano, se devela entonces que la medicina en tanto saber experto ha contribuido a la imposición de un sistema de vida. Encierra un sistema moral porque plantea un discurso sobre lo que es bueno y un sistema de normalización, porque implanta estándares sobre lo esperable. De ahí que se regule el modo de vida familiar y se configure una forma de ser familia; una que acoge consejos y recomendaciones, que hace consultas a expertos que disponen de ciertos saberes científicos, y durante principios del siglo XX, este gran saber experto sobre los niños más pequeños fue la pediatría.

Pedraza (2004), ha comprendido la centralidad de la intervención corporal en la modernidad Latinoamericana. Uno de los aspectos que la autora (2004) resalta, es el hecho de que detrás de estos discursos especializados con los que se interviene a las familias, reside una pretensión de civilidad que encarna una visión de ser humano, con la que se procura inscribir los cuerpos en lógicas de orden y autodisciplinamiento, tanto en las dietas, las pasiones, en la distribución del tiempo y el uso de los espacios, todo lo anterior persigue el ideal de progreso, conquistando valores preciados en la salud, optimizando el rendimiento y la velocidad de los cuerpos.

El hecho de que las familias acojan los presupuestos de este orden moral e higiénico en el orden social occidental moderno, les permite preservar la tutela sobre sus hijos y de esta manera dejan de estar bajo la sospecha del Estado y de todas las instituciones que configuran la red estatal. La regulación de la vida familiar supuso la implementación de lógicas de vigilancia sobre las familias populares, sobre la base de supuestas carencias morales a partir de las cuales se legitima la intervención en la crianza de sus hijos. A lo anterior se suma la diversificación de prácticas de gestión judicial de la niñez que implican, a su vez, prácticas de acercamiento a las familias y verificación de sus modos de vida.

Esta relación con los saberes expertos fue diversificándose y ampliándose después de los años 60, hacia lo que se denomina saberes “psi”; es decir, hacia aquellas disciplinas que configuran el saber sobre los humanos, las familias y los niños: psicología, trabajo social, fonoaudiología, terapia ocupacional, etc. Ya hace varias décadas, Danzelot anticipaba un efecto a partir de los mecanismos de incriminación y valoración como modo de relación en el que incurren estos

saberes expertos con las familias y al respecto señala que cambió el modo del ser familiar: la familia moderna podía ser increpada por el abuso de poder, pero la familia contemporánea es increpada por su incapacidad para ejercer este poder (Rendueles y García, 2017). Más bien, lo que encontramos son sus múltiples intentos de renunciar a la parentalidad ante la dificultad, la zozobra e incluso, la angustia que esta les representa.

La familia y la figura del adulto en la familia, están cada vez más, desprovistas de saberes que les permitan tener criterios propios, tomar decisiones y afianzarse en la seguridad y en la confianza de un saber pensar, un saber discernir y un saber hacer con relación a sus hijos. Lo anterior remite a una figura parental infantilizada que se contribuye a infantilizar.

### **Otros fenómenos contemporáneos: la institucionalización de la infancia temprana y nuevas formas del gobierno de las familias y de las infancias**

Un fenómeno que nos interesa es la asistencia de los niños a las instituciones de cuidado a edades cada vez más tempranas, una tendencia global, nacional y local. La tendencia que prevalece en los estudios de este fenómeno se interroga por la calidad de la educación que en ellas se ofrece y que desde nuestra perspectiva es una visión muy restringida del fenómeno (Ospina, Calderón, Packer, en prensa). Nos parece importante interrogar y estudiar los modos de gobierno de la familia y de las infancias que en estos escenarios convergen, así como sus tensiones emergentes y los desafíos que ello comporta para nuestro hacer profesional, para la producción de conocimiento y en la relación que se establece entre el Estado, la academia y la sociedad.

Que los niños asistan a edades tempranas implica la aparición de nuevos actores sociales que participan e intervienen de manera directa e indirecta sobre los niños. Ya no solo los discursos permean las prácticas las familias. Emergen actores como los educadores, quienes permeados por lógicas y los discursos institucionales, intervienen tempranamente en la configuración de las subjetividades y sobre los modos de vida familiares. Aparecen otros dispositivos, otros discursos (el desarrollo integral, la atención diferencial, la estimulación temprana, el amantamiento y las formas correctas de hacerlo) y otras técnicas y estrategias de gobiernos de las familias. La pregunta que nos alberga siempre es ¿qué modo de ser sujeto, infante y adulto contribuimos a configurar con nuestras prácticas y saberes?

Encontramos en las familias un desempeño bastante ambiguo acerca de las políticas de infancia y su implementación. Por un lado y a partir del reconocimiento de discursos globales como los de la Unicef y la Unesco, se interpela y se demanda su participación y, como lo señalan Cerletti y Santillan (en prensa), estos organismos pautan responsabilidades parentales en los procesos de crecimiento, desarrollo, socialización y escolarización, que se enuncian bajo las categorías de “participación” y “acompañamiento”. Sin embargo, la participación está bastante pautada. Se les solicita asistir a escuelas y talleres y se les transmite información sobre prácticas adecuadas.

Los diversos escenarios institucionales que gobiernan a las familias, han naturalizado una amplia gama de intervenciones sobre ellas y cuando se trata de los niños más pequeños, se intensifican estas intervenciones en cuanto son funciones de crianza las que se despliegan y comienzan a entretenerse de manera compartida. Conviene indagar las lógicas de poder en torno a los saberes que se legitiman y deslegitiman en esta relación entre las instituciones y las familias.

## Desafíos de la diversidad cultural

Las prácticas de gobierno de la familia y de la infancia, llegan a las sociedades indígenas de nuestro país o bien a sus territorios, donde tienen unas organizaciones políticas de base para ser interlocutores frente al Estado; o desde las ciudades, donde la posibilidad de salvaguardar los derechos de sus hijos pasan por acceder a los procesos de institucionalización que se les ofrecen. Tenemos presencia de al menos diez grupos indígenas en la ciudad de Cali, pero no todas las comunidades de las ciudades –y particularmente las de Cali– están organizadas en cabildos. Cuando no hay una organización sociopolítica como el cabildo, el indígena se encuentra más expuesto a las prácticas gubernamentales y a sus lógicas de gobierno de la población.

En la cosmogonía indígena, la comunidad hace las veces de soporte cultural y espiritual de las familias. Es en la comunidad donde reposan las decisiones, los saberes de la cultura, las prácticas simbólicas y rituales, las formas de equilibración del ser y las comprensiones frente a estos desequilibrios. La autoridad reposa sobre los mayores y su sabiduría espiritual y el territorio es el soporte de la identidad. Cuando las prácticas de gobierno llegan a estos territorios, la experiencia de los actores sociales es, en muchas ocasiones, la de invalidación de sus formas de existencia. No obstante, las condiciones para un intercambio simétrico en la relación Estado-comunidad, son más fuertes y por lo tanto es posible una apertura hacia la interculturalidad. Para Castillo y Guevara (2015), esta perspectiva favorece

el reconocimiento de la legitimidad de los saberes de las distintas culturas, sin que se posicione de manera hegemónica, una sobre las otras.

En contextos urbanos, la generación de condiciones para el despliegue de perspectivas interculturales presenta más complejidades. Por lo general, los fenómenos de desplazamiento, migración y desconexión con territorios de origen, han socavado las formas de existencia ancestrales de las comunidades que emigran hacia las ciudades. Frente a la inquietud sobre las formas de atención que el Estado puede ofrecer, es necesario sopesar que muchas intervenciones son, en sí mismas, un modo de regulación y por tanto de configuración e incidencia sobre la vida familiar. Si no se asume una reflexión profunda sobre los desafíos que comporta la atención institucionalizada a las infancias de las comunidades de minorías étnicas en las ciudades, lejos de contribuir a restablecer posibilidades de asentamiento de una forma de vida en diálogo intercultural, o de restitución de condiciones que hagan posible la conexión con prácticas ancestrales, la implementación de políticas de infancia puede contribuir a la exotización de los modos de vida de las comunidades indígenas.

Nos corresponde un auténtico aprendizaje sobre otros modos de vida, sobre otras formas de la relación con las familias que no sea el recurso de la infantilización que instauro la posición de experto-inexperto, sino más bien la reflexión sobre formas posibles de generar condiciones y garantías para la autonomía de las familias y las comunidades y para que otros saberes, como los de la cultura, puedan dialogar con los saberes sobre los que se asientan las profesiones *psi*.

Finalmente, es necesario visibilizar que la histórica intervención de prácticas de gobierno sobre las familias a través de programas diseñados y ejecutados por una amplia gama de profesionales, se constituye en un nuevo elemento de fragilización de las comunidades indígenas en las ciudades. En su condición de múltiples vulnerabilidades, estas comunidades se ven casi obligadas a recurrir a los servicios de atención de las infancias a través de las instituciones. Es deber de la institucionalidad reconocer la necesidad de replantear las lógicas y la capacidad de acogida de las comunidades, pues esto no puede ser solventado vía una política pública exclusivamente. Se precisa reinventar los escenarios que alojan la escucha de las necesidades, saberes, malestares, desconfianzas y reclamos que también son parte de las heridas de estas comunidades.



## Familia y desarrollo cognitivo en niños sordos

*María Elena Díaz Rico,<sup>59</sup> María del Mar Pérez Arizabaleta<sup>60</sup>  
y César Augusto Mejía Zuluaga<sup>61</sup>*

### Introducción

La interacción temprana entre padres e hijos es un aspecto que posibilita resultados positivos en el desarrollo infantil (Hintemair, 2000, 2006; Sanfor y McCray, 2011). Cuando se trata de familias con hijos sordos, se hace indispensable contar con apoyo para no obstaculizar los procesos de desarrollo de estos niños. No obstante, antes de consolidar redes de apoyo y recursos familiares para enfrentar la discapacidad del hijo, los padres oyentes de niños sordos transitan por un periodo durante el cual la incertidumbre y la negación del diagnóstico impide la toma de acciones necesarias para promover y potencializar el desarrollo. En esta vía, este trabajo busca describir los recursos parentales que las familias con hijos sordos construyen para promover y potencializar el desarrollo del niño.

Con el fin de dar cuenta de los recursos parentales, se toman como categorías de análisis las estrategias de investimento parental, los sentidos ante la adversidad y los recursos familiares y metas parentales. La primera de estas hace referencia a la inversión que hacen los padres en tiempo, afecto y esfuerzo, para promover el aprendizaje y desarrollo de sus hijos (LeVine, 1980). El sentido ante la adversidad surge al tomar una postura para afrontar una situación que irrumpe drásticamente

---

59. Docente de la Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: mediaz@usbcali.edu.co

60. Laboratorista de la Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: mmpez1@usbcali.edu.co

61. Director del Laboratorio de Psicología, Universidad de San Buenaventura Cali. E-mail: camzulua@usbcali.edu.co

(Walsh, 2003). Los recursos familiares se entienden como las capacidades con las cuales cuentan los miembros de una familia para enfrentar situaciones estresantes o de crisis (Walsh, 2003). De acuerdo con LeVine (1980), las metas parentales hacen referencia a la garantía de supervivencia física de los hijos, al desarrollo de comportamientos que les permitan valerse por sí mismos económicamente en la edad adulta y al acatamiento de normas y creencias valoradas culturalmente.

## Método

Este estudio puede catalogarse como mixto de corte transversal. La información de este trabajo de investigación proviene, por una parte, de entrevistas a cinco madres oyentes de niños sordos, con edades comprendidas entre los 25 y los 45 años, con nivel de escolaridad de básica primaria o secundaria. Además de lo anterior, se incluyen los datos de una encuesta sociodemográfica a un grupo de 245 niños sordos de Colombia, la cual se obtuvo del proyecto *Estudio del desarrollo cognitivo de niños y niñas sordas con discapacidad auditiva a través de la herramienta VISOR*, llevado a cabo por nuestro equipo de investigación. Se hizo un análisis del discurso de las entrevistas por medio del programa *N-vivo* y los datos sociodemográficos se procesaron con el *software* IBM SPSS.

## Resultados

Un 87,8 % de las familias vive en estratos socioeconómicos 1 y 2. Con relación al cuidado de los niños, el 47,3 % reporta que las madres son las acudientes de sus hijos, mientras que los padres corresponden al 2,4 % y un 10,2 % reporta que ambos padres se hacen cargo del cuidado de su hijo. Solo el 5 % son niños sordos hijos de padres sordos. En los casos de padres oyentes, un 8,6 % reporta un nivel óptimo de la lengua de señas colombiana (LSC) para la comunicación con sus hijos. Por medio de las entrevistas, se identifica que las instituciones de educación y salud cumplen un papel ambivalente en la medida en que se convierten en espacios donde los padres encuentran redes de apoyo —a saber, otras familias en las mismas condiciones, o profesionales y especialistas—, pero al mismo tiempo suele suceder que algunas instituciones dificultan la fluidez de ciertos procesos al no proveer un diagnóstico acertado y oportuno, así como una adecuada orientación. Es importante destacar que en la medida en que haya certeza y claridad en el diagnóstico y que se cuente con redes de apoyo sólidas, el proceso de duelo se puede asumir más rápidamente y por lo tanto se inician procesos de estimulación y desarrollo a una edad más temprana.

## Conclusiones

A modo de conclusión, cabe destacar que el proceso de desarrollo de los niños sordos se ve obstaculizado por varias cuestiones: 1) El tiempo que se toman las instituciones de salud en declarar un diagnóstico claro y acertado. 2) El tiempo que se toma la familia en realizar el duelo. 3) La ausencia de lenguaje claro y fluido para la comunicación en la relación padre-hijo. 4) Los recursos financieros limitados con los cuales cuentan las familias y que son indispensables para realizar exámenes, pruebas diagnósticas y tratamientos. 5) La ausencia de recursos personales de los miembros de las familias para enfrentar el diagnóstico y lo que esto implica. Se describe una ausencia de recursos en la medida en que la adversidad deja desprovista a la familia de acciones para enfrentar la situación. No obstante, se identifica que la consolidación de redes de apoyo, el establecimiento de metas parentales en pro del desarrollo del niño, la reorganización de las dinámicas familiares y el reconocimiento de las posibilidades en el desarrollo de sus hijos, se convierten en los principales recursos que construyen las familias para posibilitar en su hijo sordo un mejor desarrollo.



## Referencias

### PARTE I

#### Reflexiones sobre la naturaleza de la investigación: ontología en las realidades sociales

##### *Cuando el traumatizado es el investigador. Sobre la importancia de una práctica del cuidado de sí*

- Alderdice, J., Fergusson, A. y Gutiérrez-Peláez, M. (2018). La experiencia de Irlanda del Norte en el manejo del trauma. *Seminario Trauma, interseccionalidad y daño*. Seminario llevado a cabo en Universidad del Rosario, Jockey Club, Bogotá, Colombia.
- Benjet, C., Bromet, E., Karam, E., Kessler, R., McLaughlin, K., Ruscio, A., y Koenan, K. (2016). The epidemiology of traumatic event exposure worldwide: Results from the World Mental Health Survey Consortium. *Psychological Medicine*, 46, 327–343.
- Dalenberg, C., Straus, E., y Carlson, E. (2017). Defining Trauma. En: Gold, S. (Ed.), *APA Handbook of Trauma Psychology: Vol. 1. Foundations in Knowledge* (pp. 15-33). USA: American Psychological Association (APA).
- Figley, C., Ellis, A., Reuther, B., y Gold, S. (2017). The Study of Trauma: A Historical Overview. En Gold, S. (Ed.), *APA Handbook of Trauma Psychology: Vol. 1. Foundations in Knowledge* (pp. 1-11). USA: American Psychological Association (APA).
- Folman, A. (2008). *Waltz With Bashir*. Israel: Sony Pictures Classics.
- Freud, S. (1897), “Carta 69”, En Fragmentos de la correspondencia con Fliess (1950 [1892-99], pp. 301), *Obras completas, Vol. 1*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. *Obras completas, Vol. VII* (pp. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1906). Mis tesis sobre el papel de la sexualidad en la etiología de las neurosis. *Obras completas, Vol. VII* (pp. 259-271). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1910). Cinco conferencias sobre psicoanálisis. *Obras completas, Vol. XI* (pp. 1-55). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1920). “Apéndice. Informe sobre la electroterapia de los neuróticos de guerra”, Introducción a *Zur Psychoanalyse der Kriegsneurosen, Obras completas, Vol. XVII* (pp. 201-213). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1927). ¿Por qué la Guerra?. *Obras completas, Vol. XXII*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gold, S., Cook, J., y Dalenberg, C. (2017). Looking Ahead: A Vision for the Future. En Gold, S. (Ed.), *APA Handbook of Trauma Psychology: Vol. 2. Trauma Practice* (pp. 565-575). USA: American Psychological Association (APA).
- Gold, S., Dalenber, C., y Cook, J. (2017). Future Directions: Consensus and Controversies. En Gold, S. (Ed.), *APA Handbook of Trauma Psychology: Vol. 1. Foundations in Knowledge* (pp. 595-600). USA: American Psychological Association (APA).
- Gutiérrez-Peláez, M. (2013). La actualidad de la concepción psicoanalítica de trauma. *Desde el Jardín de Freud, 13*, 293-304.
- Gutiérrez-Peláez, M. (2015). Ferenczi’s Anticipation of the Traumatic Dimension of Language: A Meeting with Lacan. *Contemporary Psychoanalysis, 51*(1), 137-154. doi: 10.1080/00107530.2015.957255
- Gutiérrez-Peláez, M. (2017a). Psychosocial Rehabilitation in Colombia’s Post-Conflict. *WAPR e-Bulletin, 40*, 29-33. Recuperado de [http://www.wapr.org/wp-content/uploads/WAPR\\_Bulletin40\\_spring2017.pdf](http://www.wapr.org/wp-content/uploads/WAPR_Bulletin40_spring2017.pdf)
- Gutiérrez-Peláez, M. (2017b). Retos para las intervenciones psicológicas y psicosociales en Colombia en el marco de la implementación de los acuerdos de paz entre el gobierno y las FARC-EP. *Avances en Psicología Latinoamericana, 35*(1), 1-8.
- Gutiérrez-Peláez, M. (2018a). Contributions of Psychoanalysis for Psychosocial Interventions in Armed Conflict Scenarios. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 24*(1), 117-120. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/pac0000270>
- Gutiérrez-Peláez, M. (2018b). Acoger lo singular del otro y de su palabra. *Cultura No Divã – Relações contemporâneas entre psicanálise e cultura, 1*(7). Recuperado de <https://www.culturanodiva.com/acoger-lo-singular-del-otro-y-de-su-palabra/>
- Gutiérrez-Peláez, M. (2018c). Sobre pedirle palabras al otro y sus consecuencias. *Cultura No Divã – Relações contemporâneas entre psicanálise e cultura, 1*(8). Recuperado de <https://www.culturanodiva.com/sobre-el-pedirle-palabras-al-otro/>

- Kessler, R. (2000). Posttraumatic stress disorder: The burden to the individual and to society. *Journal of Clinical Psychiatry*, 61(5), 4-12.
- Minsalud. (2015). *Encuesta nacional de salud mental, 2015, Tomo I*. Bogotá: Javegraf. Recuperado de [http://www.visiondiweb.com/insight/lecturas/Encuesta\\_Nacional\\_de\\_Salud\\_Mental\\_Tomo\\_I.pdf](http://www.visiondiweb.com/insight/lecturas/Encuesta_Nacional_de_Salud_Mental_Tomo_I.pdf)
- Salston, M. y Figley, C. (2003). Secondary traumatic stress effects of working with survivors of criminal victimization. *Journal of Traumatic Stress*, 16, 167-174. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022899207206>
- Schnurr, P. y Green, B. (Eds.). (2004). *Trauma and health: Physical health consequences of exposure to extreme stress*. Washington, DC, US: American Psychological Association. XII 311. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/10723-000>
- Simionato, G. y Simpson, S. (2018). Personal risk factors associated with burnout among psychotherapists: A systematic review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 74, 1431-1456. doi: 10.1002/jclp.22615

## ***Alternativas para la comprensión e intervención de la conducta suicida en la contemporaneidad***

- Amery, J. (2005). *Levantar las manos sobre uno mismo. Discurso sobre la muerte voluntaria*. Valencia: Pre-Textos.
- Badel, C., Falugi, D., Recio, M., Rico, J., y Tolsa, L. (2017). *El suicidio: reflexiones psicosociales sobre los factores determinantes en poblaciones vulnerables*. Recuperado de <http://www.fimed.uba.ar/depto/saludmental/2017/3-2.pdf>
- Bauman, Z. y Bordoni, C. (2016). *Estado de crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2011). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Buenos Aires: Tusquets.
- Bauman, Z. (2014). *El retorno del péndulo. Sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2017). *Vida líquida*. Bogotá: Planeta.
- Beck, U. (2017). *La metamorfosis de mundo*. Barcelona: Planeta.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora.
- Camus, A. (1985). *El mito de Sísifo*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

- Carmona, J., Carmona D., Maldonado N., Rivera, C., Fernández O., Cañón, S., Alvarado S., Jaramillo J., Narváez, N., Fandiño, D., Vélez, D. y Velázquez, H. (2017). *El suicidio y otros comportamientos autodestructivos en jóvenes universitarios de Colombia y Puerto Rico: acciones, interacciones y significaciones*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Carmona, J., Jaramillo, J., Tobon, F., y Areiza, Y. (2010a). *Manual de prevención del suicidio para instituciones educativas. ¿Qué hacer en caso de suicidio consumado, intento de suicidio o ideación suicida de nuestros estudiantes?*. Medellín: Fondo Editorial Funlam.
- Carmona, J., Tobon, F., Jaramillo, J., y Areiza, Y. (2010b). *El suicidio en la pubertad y la adolescencia. Un abordaje desde la psicología social*. Medellín: Fondo Editorial Funlam.
- Colimón, N., Téllez-Vargas, J., y Cisneros, C. (2006). Neurobiología del suicidio. En Tellez, J. y Forero, J. (Eds.), *Suicidio: Neurobiología, factores de riesgo y prevención* (pp. 42-62). Bogotá: Nuevo Milenio Editores.
- Durkheim, E. (2006). *El suicidio. Estudio de sociología y otros textos complementarios*. Miño y Dávila: Madrid.
- Encuesta Nacional de Salud Mental. (2015). Ministerio de Salud y Protección Social. República de Colombia. Recuperado de [https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field\\_document\\_file/saludmental\\_final\\_tomoi\\_color.pdf](https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/saludmental_final_tomoi_color.pdf)
- Guba, E. y Lincoln, I. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. (Eds.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora: México.
- Illouz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2017). *Forensis, datos para la vida*. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/262076/Forensis+2017+Interactivo.pdf/0a09fedb-f5e8-11f8-71ed-2d3b475e9b82>
- Jaramillo, J. y Escobar, A. (2018). *Intento de suicidio en niños y adolescentes: Estrategia de intervención en crisis fundamentada en el enfoque interaccionista*. Medellín: Editorial CES.
- Jaramillo, J. y Sandoval, C. (2017). Del sujeto estructura al sujeto proteiforme en la contemporaneidad: demandas, tensiones y desafíos para la Psicología clínica. *CES Psicol*, 10(2), 143-159.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.

- Lipovetsky, G. (2012). *El crepúsculo del deber. La ética indolora en los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2014). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama.
- Liotard, J. (1987). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Liotard, J. (2008). *La postmodernidad (Explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Boletín de salud mental: conducta suicida*. República de Colombia, Subdirección de Enfermedades no Transmisibles. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-conducta-suicida.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Prevención del suicidio, un imperativo global*. Recuperado de [http://www.who.int/mental\\_health/suicide-prevention/world\\_report\\_2014/es/](http://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/world_report_2014/es/)
- Real Academia Española. (2018). *Contemporaneidad*. Recuperado de <http://www.rae.es/search/node/contemporaneidad>
- Rocamora, A. (2012). *Intervención en crisis en las conductas suicidas*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Sauceda, G. y Maldonado, D. (2001). El suicidio en adolescentes. ¿Consecuencia de alguna forma de maltrato infantil?. En Loredó, A. (Ed.). *Maltrato en el niño*. México: Mc Graw-Hill.
- Tellez-Vargas, J. y Forero, J. (2006). Suicidio y enfermedad mental. En: J. Tellez-Vargas y Forero, J. (Eds). *El suicidio: Neurobiología, factores de riesgo y prevención*. Nuevo Milenio: Bogotá.

## PARTE II

### Transdisciplinariedad en las realidades

#### *Psicología de las emociones y la infancia. Los usos de la narrativa y el relato con niños y niñas en edad escolar. Una experiencia de intervención en el contexto educativo*

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa
- Bruner, J. (1997). *La Educación puerta de la cultura*. Madrid: Gedisa

- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Agencia literaria Eulama.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2006). *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI editores.

### **Medios masivos y colonialidad de las emociones amorosas en Colombia. Las revoluciones que el neoliberalismo domesticó.**

- Cadena, A. (2004). *Proyectos sociopolíticos, poblaciones y familias*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Castro, S. (2010). *El gobierno del deseo*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano*. México: Iberoamericana.
- Chacrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa*. Barcelona: Tusquets.
- Elias, N. (1939-1968). *El proceso de la civilización*. México D.F: FCE.
- Elias, N. (1997). *La civilización de los padres*. Bogotá: Norma.
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abgraxas.
- Frith, S. (1987). *Hacia una estética de la música popular*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Madrid: Herder.
- Lipovetsky, G. (1999). *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- Maffesoli, M. (1988). *Tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Maldonado, N. (2003-2004). *Sobre la colonialidad del ser*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Martin-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Madrid: Gil y Gil.
- Mignolo, W. (1995). *Decires fuera de lugar*. Buenos Aires: Crítica Literaria Latinoamericana.
- Pedraza, Z. (1999). *Ebn cuerpo y alma*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Viveros, M. (2011). *Relatos e imágenes del amor en la segunda mitad del siglo XX*. Bogotá: Aguilar.
- Williams, R. (1977). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

## ***Evaluación formativa en competencias socioemocionales en un grado de educación preescolar***

- Alzina, R. y Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Cameselle, P. y Ideas Propias (2004). *Psicomotricidad. Desarrollo psicomotor en la infancia*. Madrid: Ideas propias.
- Castañeda, D. (2016). *Lo sexual y su función humanizante: La escuela como función de un tercero*. Santiago de Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (2017). *Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado*, 21(3), 349-370.
- Hernández, M. y López, L. (2008). Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descargaytipo=PDFyarticulo\\_id=10816](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descargaytipo=PDFyarticulo_id=10816)
- Martínez-Rojas, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-134.
- Miklos, T. (2009). Visiones competentes sobre... Competencias (aproximaciones pedagógicas). *Revista del Centro de Investigación*, 8(32), 5-25.
- Talavera, E. y Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocional como factor de calidad en la educación. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.
- Talavera, E., Garrido, M., Mudarra, M., y Uriberri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 159-178.

## ***Divorcio de los padres y crianza del adolescente ¿un futuro divergente?***

- Bolis, N., y Cobbe, M. (2007). La configuración de proyectos en la adolescencia el decir de los padres. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(2), 1-15.
- Calderón, B. y Ortiz, K. (2015). Creencias religiosas de los jóvenes: entre la imposición y la decisión. En Goyes, A. (Ed.), *¿Qué piensan, quieren y esperan los jóvenes de hoy?: Investigaciones sobre las creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá* (pp. 137-155). Bogotá: Kimpres S.A.S.

- Cortés, P. y Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato. *Estudios sobre educación*, 22, 93-114.
- Escapa, S. (2017). Los efectos del conflicto parental después del divorcio sobre el rendimiento educativo de los hijos. *REIS*, (158), 41-58. doi: 10.5477/cis/reis.158.41
- Espitia, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 17(1), 84-105.
- Fernández, C., García, O., y Rodríguez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. *RMIE*, 21(71), 1111-1133.
- Fort, J., Molina, F., y Montero, I. (2016). Malestar familiar: ¿tiene incidencia la pobreza infantil y juvenil en los resultados académicos?. *Análisis*, 49(90), 39-62.
- García, S., Padila, M., y Suarez, M. (2009). Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, (349), 311-334.
- Keller, B. y Whiston, S. (2008). The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development. *Journal of career assessment*, 16(2), 198-217. doi: 10.1177/1069072707313206.
- Klose, M. y Klose, P. (2010). Las nuevas modalidades familiares como contexto de transición a la vida adulta: el logro educativo en hogares monoparentales. *Revista de estudios de juventud*, (90), 161-179.
- Koumoundourou, G., Tsaousis, L., y Kounenou, K. (2011). Parental Influences on Greek Adolescents' Career Decision-Making Difficulties: The Mediating Role of Core Self-Evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19(2), 165-182.
- Lamela, D. y Figueiredo, B. (2016). Coparentalidade após a dissolução conjugal e saúde mental das crianças: uma revisão sistemática. *Jornal de Pediatria*, 92(4), 331-342.
- León, J. y Sugimaru, C. (2013). *Entre el estudio y el trabajo: las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular*. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/AI11.pdf>
- López, M. (2016, Marzo, 08). Lo que no muestran las estadísticas de divorcios. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16531499>
- Maceri, S. (2015). La relación entre pobreza y aspiraciones de estudio como indicador alternativo de desarrollo humano. El caso de Buenos Aires urbano y el Segundo distrito del área metropolitana, Lomas de Zamora. *Espacio Abierto*, 25(1), 61-72.
- Madorasuva, A., Tavel, P., Van Dijk, J., Abel, T., y Reijneveld, S. (2010). Factors associated with educational aspirations among adolescents: cues to counteract

- socioeconomic differences?. *BMC Public Health*, 10(154), 1-9. doi: 10.1186/1471-2458-10-154
- Marti, M., Samper, P., y Pérez, E. (1995). Apoyo familiar y su efecto en las actitudes y creencias religiosas de los adolescentes en una muestra Valenciana. Cristianismo y culturas: Problemática de inculcación del mensaje cristiano. *Actas del VIII Simposio de Teología Histórica*, 471-479.
- Mera, A. (2015, Marzo, 04). Expertos le explican por qué la familia colombiana está en crisis. *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/colombia/expertos-le-explican-por-que-la-familia-na-esta-en-crisis.html>
- Notarías. (2017, Abril, 20). Divorcios en Colombia aumentaron un 39% desde 2014. *Dinero*. Recuperado de <http://www.dinero.com/pais/articulo/matrimonios-y-divorcios-en-colombia-a-2017/244352>
- Nudler, A. y Romniuk, S. (2005). Prácticas y subjetividades parentales: Transformaciones e inercias. *Revista de Estudios de Género*, (22), 269-285.
- Orgilés, M., Johnson, B., Huedo- Medina, T., y Espada, J. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 57- 72.
- Ossa, J. (2009). *Jóvenes contemporáneos, crisis del proyecto de vida académico y nuevas formas de identificación. Un estudio de caso en diez estudiantes universitarios*. Santiago de Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Palomino, M., Moori, I., Zárate, S., Lopez, A., Muñoz, K., y Ramos, S. (2017). Influencia de la dinámica familiar percibida en el proyecto de vida en escolares de una institución educativa de Lima. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(2), 157-166.
- Patiño, J. (2008). Juventud contemporánea y universidad: ¿un encuentro posible?. *Revista Electrónica de Psicología Social*, 1(14), 1-3. doi: <http://www.funlam.edu.co/poiesis/Edicion014/poiesis14.jfpatinyo.html>
- Patiño, J. (2012). Jóvenes Universitarios Contemporáneos: Contradicciones Y Desafíos. *Editorial Bonaventuriana*, (1), 1-228.
- Sadolikar, U. (2016). Positive Parent-Child Relations and Girls' Vocational Aspiration. *Journal of Psychosocial Research*, 1(1), 177-182.
- Salgado, A. (2014). Revisión de estudios empíricos sobre el impacto de la religión, religiosidad y espiritualidad como factores protectores. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 121-159. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.55>
- Sawitri, D., Creed, P., y Zimmer, M. (2014). Longitudinal relations of parental influences and adolescent career aspirations and actions in a collectivist society. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 551-563. doi: 10.1111/jora.12145

- Tarazona, D. (2006). Autoestima, Satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista IIPSI facultad de psicología UNMSM*, 8(2), 57 – 65.
- Tenorio, M. (2000). ¿Para qué servían (sirven) las prácticas y pautas de crianza tradicionales? *XVII Foro de Preescolar Compensar*. Foro llevado a cabo en Bogotá, Colombia.
- Tziner, A., Loberman, G., Dekel, Z., y Sharoni, G. (2012). The Influence of the Parent Offspring Relationship on Young People's Career Preferences. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 99-105.
- Vargas-Valle, E. y Martínez, G. (2015). La relación entre el abuso del alcohol y la religión en adolescentes mexicanos. *Población y Salud en Mesoamérica*, 12(2), 1-21.
- Zeratsion, H., Bjertness, C., Bjertness, C., Dalsklev, M., Havaret, O., Halvorsen, J., Lien, L., y Clausen, B. (2014). The Influence of Parental Divorce on Educational Ambitions of 18/19 Year-Old Adolescents from Oslo, Norway. *J Child Fam Stud*, (24), 2865–2873. doi: 10.1007/s10826-014-0090-6.

## Diversidad, tecnología y desarrollo humano

### **“Tenía sueños en mi cabeza, desde muy niña quería ser médico”, o la experiencia de educación primaria de cuatro mujeres negras de Cali. Un estudio biográfico-narrativo**

- Albán, A. (2012). Reseña de “El negro de la (sin) razón blanca: El lugar de las mujeres afrodescendientes en los procesos organizativos en Colombia” de Doris Lamus Canavate. *Reflexión Política*, 14(27), 178-182.
- Asociación civil educación para todos. (2010-2011). *La situación de inclusión y exclusión educativa*. Recuperado de [https://www.unicef.org/honduras/Informe\\_nacional\\_situacion\\_inclusion\\_exclusion\\_educativa\\_honduras.pdf](https://www.unicef.org/honduras/Informe_nacional_situacion_inclusion_exclusion_educativa_honduras.pdf)
- Banco Mundial. (2014). *Las aulas “feas” producen menos estudiantes*. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2014/05/26/banco-mundial-educacion-america-latina-las-aulas-feas-producen-menos-estudiantes>.
- Bello, A. y Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, 76, 39-54.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bel-latera.
- Bonilla de Ramos, E. (1978). La mujer y el sistema educativo en Colombia. *Revista colombiana de educación*, 2, 27-37.

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Chaparro, J. (2007). “Es que tenía que ser negro”: Estereotipos y relaciones sociales. En Vail, M. y Woodruff, C. (Presidentes), ILASSA 29: Annual Student Conference on Latin America. Conferencia llevada a cabo en Austin, Texas, USA.
- Corporación Humanas Colombia y la Articulación Regional Feminista de Derechos Humanos y Justicia de Género (2015). *Situación de las mujeres afrocolombianas e indígenas 2011 – 2014*. Recuperado de <http://www.humanas.org.co/archivos/mujeresafroindigenascolombia.pdf>
- Departamento administrativo de planeación municipal. (2011). *Pobreza y exclusión social en Cali: Un análisis de los hogares y la Población de sectores populares y clases medias bajas a través del SIISAS 2009*. Recuperado de <https://planeacion.cali.gov.co/informacionestadisticacali/Inclusion%20social/Pobreza%20y%20exclusion%20social%20en%20Cali.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2005). *Censo General 2005*.
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Espinosa, O. (2016). Barreras institucionales para la inclusión educativa en Colombia. *Inclusión y desarrollo*, 3(2), 17-22.
- Guerrero, F. (2012). *¿Qué es la diversificación y la educación diversificada?. Docente INEM: ¿Qué es la diversificación y la educación diversificada?*. Recuperado de <http://www.docenteinem.org/2012/09/que-es-la-diversificacion-y-la.html>
- Guerrero, I. y Cortés, M. (1996). Mujer negra y colombiana. *Revista de análisis Sur-Norte para una cooperación solidaria-SODEPAZ*, 14(2), 87-95.
- Hernández, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 25-46.
- Indicadores comparativos de bienestar de la población afrocolombiana en comparación [Tabla]. Recuperado de Ministerio de Cultura. (2010). Afrocolombianos, población con huellas de africanía. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-razales-y-palenteras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf>
- Índices de acceso de la población femenina colombiana. [Tabla]. Recuperado de Rodríguez, M. y Mallo, T. (2012). Los Afrodescendientes Frente a la Educación:

- Panorama regional de América Latina. (Serie Avances de Investigación N°75). Recuperado del sitio de internet de la Fundación Carolina CeALCI: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/AI75.pdf>
- López de la Nieta, M. (2008). Sistema educativo y desigualdad. Un estudio de la población adulta y los menores en edad de escolarización obligatoria. En Renes, V. (Ed.), *VI Informe sobre exclusión social y desarrollo social en España* (pp. 123-130). Madrid: Cáritas-Fundación FOESSA.
- Mina, C. (2012). *Derrotar la invisibilidad: un reto para las mujeres afrodescendientes en Colombia. El Panorama de la Violencia y la Violación de los Derechos Humanos Contra las Mujeres Afrodescendientes en Colombia, en el Marco de Los Derechos Colectivos (Proyecto Mujeres Afrodescendientes Defensoras de Derechos Humanos, PCN)*. Recuperado de <http://www.afrocolombians.org/pdfs/DerrotarlaInvisibilidad.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2010). *Afrocolombianos, población con huellas de africanía*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf>
- Ministerio de educación nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para el grado de transición*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-259878\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_transicion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf)
- Mosquera, J. (1999). *La etnoeducación afrocolombiana: guía para docentes, líderes y comunidades educativas*. Bogotá: Docentes Editores.
- Mow, J. (2010). *Población Afrocolombiana/Negra, palenquera y Raizal y derechos humanos. Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, Centro de Memoria Paz y Reconciliación. [En línea]*. Recuperado de <http://centromemoria.gov.co/poblacion-afrocolombiananegra-palenquera-y-raizal-y-derechos-humanos/>
- Naciones Unidas (agosto, 2001). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban -Sudáfrica*. Recuperado de [http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban\\_sp.pdf](http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf)
- Nielsen-Dhont, A. (2000). Afecto y cognición. *Renglones*, (45), 25-30. Recuperado de [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/517/45\\_04\\_afecto\\_y\\_cognicion.pdf?sequence=2](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/517/45_04_afecto_y_cognicion.pdf?sequence=2)
- Ribeiro, M. (2008). Las mujeres negras en la lucha por sus derechos. *Nueva sociedad*, 218, 131-147.
- Rodríguez, C. (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, M. y Mallo, T. (2012). Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina (Serie Avances de Investigación N°75). Recuperado del sitio de internet de la Fundación Carolina CeALCI: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/AI75.pdf>

- Sanz, B., Watenberg, L., y Acosta, O. (2016). Objetivos de desarrollo sostenible, Colombia. Herramientas de aproximación al contexto local. Recuperado de <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co->
- Solano, C. (2008). La exclusión social a través de la desigualdad de oportunidades educativas. En Hernández, M. (Ed.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 105-130). Murcia: Editum.
- Subirats, J. (2005). *Fragilidades Vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Urrea, U. y Quintín, P. (2000). Segregación urbana y violencia en Cali: trayectorias de vida de jóvenes negros del distrito de Aguablanca. En *La société prise en otage. Stratégies individuelles et collectives face à la violence. Réflexions autour du cas colombien* (pp. 1-41). Santiago de Cali: IDSE, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica.

### ***¿Cómo las tecnologías, por medio de la construcción de una plataforma virtual en la web, pueden contribuir al empoderamiento de madres de hijos sordos?***

- Borda, O. (1988). *La investigación acción participativa y la psicología*. Conferencia llevada a cabo en Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Britto, D. (2012). *La búsqueda de justicia desde los microespacios de la política: organizaciones de mujeres desplazadas en Colombia Bogotá D.C.* Colombia: OjoXojO
- Delgado, D., Zapata, E., Martínez, B., y Alberti, P. (2010). Identidad y empoderamiento de mujeres en un proyecto de capacitación. *Ra Ximhai*, 6(3), 453-467.
- Pérez, M. y Vázquez, V. (2009). Familia y empoderamiento femenino: ingresos, trabajo doméstico y libertad de movimiento de mujeres chontales de Nacajuca, Tabasco. *Convergencia*, 16(50), 187-218.
- Platone, M. (1999). *Familia y sociedad: El enfoque sistémico del cambio*. Recuperado de [http://repositoriodcpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/365/Tes\\_VilladaresM\\_FamiliaDiscapacidadVivencias\\_2011.pdf?sequence=1](http://repositoriodcpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/365/Tes_VilladaresM_FamiliaDiscapacidadVivencias_2011.pdf?sequence=1)
- Porter, A. y Edirippulige, S. (2007). Padres de niños sordos que buscan información relacionada con la pérdida auditiva en Internet: The Australian Experience. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 518-529. doi: <https://doi.org/10.1093/deaf/enm009>.

## ***Cambio demográfico en Colombia y rol del psicólogo en la atención de la persona mayor***

- CEPAL. (Mayo de 2012). Envejecimiento, solidaridad y protección social. Tercera Conferencia intergubernamental sobre envejecimiento en América Latina y el Caribe. Conferencia llevada a cabo en San José.
- Fetecua, N., Huertas, P., y Ramírez, M. Simbolización del espacio y transformaciones en el proyecto de vida de las personas mayores del barrio San Pascual de Cali, ante el Proyecto de Renovación Urbana “Ciudad Paraíso”. Trabajo de grado de pregrado en Psicología (en proceso). Universidad de San Buenaventura Cali.
- Ministerio de Protección Social. (2013). Envejecimiento demográfico. Colombia 1951-2020. Dinámica demográfica y estructuras poblacionales. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Envejecimiento-demografico-Colombia-1951-2020.pdf>
- Ministerio de Protección Social. (2014). Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2014-2024. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/POCEHV-2014-2024.pdf>
- Ministerio de Protección Social. (2015). Encuestas SABE Colombia 2015. Estudio Nacional de Salud, Bienestar y Envejecimiento. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/Resumen-Ejecutivo-Encuesta-SABE.pdf>
- Mosquera, L. y Ramírez, M. (2017). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento de cuidadores formales de adultos mayores institucionalizados en la ciudad de Cali. Trabajo de grado de Pregrado en Psicología. Universidad de San Buenaventura Cali.
- Muriel, C. y Ramírez, M. Representaciones sociales de vejez y autoconcepto en el adulto mayor. Trabajo de grado de Pregrado en Psicología (en proceso). Universidad de San Buenaventura Cali.
- Ramírez, M. (2010). Rasgos de ciudadanía construidos por grupos de adultos mayores a través de los años de gestión y funcionamiento. El caso de 6 grupos de la ciudad de Cali. Trabajo de grado de Maestría en Educación. Universidad de San Buenaventura Cali.
- Tarazona, C. y Ramírez, M. (2012). Rol del psicólogo en centros geriátricos de la ciudad de Cali. Trabajo de grado de Pregrado en Psicología. Universidad de San Buenaventura Cali.

## ***Visor 2.0-Herramienta para contribuir a la cultura de paz?***

- Baron-Cohen, S. (2011). *Zero degrees of empathy: A new theory of human cruelty*. UK: Penguin.

- Cháux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 1(15), 47-58.
- Cháux, E. (2009). Citizenship Competencies in the Midst of a Violent Political Conflict: The Colombian Educational Response. *Harvard Educational Review*, 79(1), 84-93.
- Herrera, A. y Mejía, C. (2016). *Aprendizaje y resolución de problemas. Análisis de estrategias empleadas por un grupo de niños sordos y oyentes*. (Trabajo de grado Maestría en Psicología). Universidad de San Buenaventura, Cali; Colombia.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Mangiron, C. (2011). Accesibilidad a los videojuegos: estado actual y perspectivas futuras. *Trans. Revista De Traductología*, 15, 53-67. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19363/mangiron.pdf>
- Mejía, C. y Varón, D. (2009). Videojuegos y evaluación cognitiva. En Arango, S., Mejía, C., y Rodríguez, M. (Eds.), *I/O Videojuegos, computadoras y seres humanos* (pp. 31-44). Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Mejía, C. y Herrera, A. (2018). Aprendizaje y resolución de problemas. Análisis de estrategias empleadas por un grupo de niños sordos y oyentes. En Mejía, C., Caicedo, S., y Rocha, L. (Eds.), *Los niños sordos en Colombia* (pp. 73-101). Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Pérez, A., Linares, R., y Vizcaíno, R. (2007). Nuevos retos de la accesibilidad en los medios. *Trans. Revista de traductología*, (2), 171-175. Recuperado de [http://www.trans.uma.es/pdf/Trans\\_11/T.171-175UgenaLinaresyLaorga.pdf](http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_11/T.171-175UgenaLinaresyLaorga.pdf)
- Pérez-González, J. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En Bisquerra, R. (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Puig, M. y Morales, J. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282.
- Ramos, C., Nieto, A., y Cháux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *Revista interamericana de educación para la democracia*, 1(1), 36-56.
- Rubio, I. y Madariaga, A. (2012) Videojuegos y discapacidad. El reto de la inclusión. En IMSERSO. (Ed.), *Buenas prácticas de accesibilidad en videojuegos* (pp. 29-34). Madrid: Riberdis. Recuperado de <http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/accesvideojuegos.pdf>
- Trip, S., Bora, C., Sipos-Gug, S., Tocai, I., Gradinger, P., Yanagida, T., y Strohmeier, D. (2015). Bullying prevention in schools by targeting cognitions, emotions, and behavior: Evaluating the effectiveness of the REBE-ViSC program. *Journal of counseling psychology*, 62(4), 732-740.

## ***Evaluación estandarizada y concepción de evaluado: una aproximación desde Saber Pro a la luz de la biopolítica foucaultiana***

- Castro, M. y Grajales, J. (2014). La Evaluación como Productora de Subjetividades. *Revista Páginas*, (96), 133-146. Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/paginas/article/view/2592>
- Cerón, M. y del Sagrario Corte Cruz, F. (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(1), 97-124.
- González, D. (2014). Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar. *Pedagogía y saberes*, (41), 68-74.
- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 155-172.
- Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Educación y Ciudad*, (33), 159-170.
- Luengo, J. y Saura, G. (2014). Reformas educativas globales, privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad. *Revista Tempora*, (17), 31-48.
- Martínez Boom, A. (2015, 3 de Mayo). Evaluación docente: ¿Qué esconde? ¿Qué pretende?. *Razón Pública*. Recuperado de <https://www.razonpublica.com/index.php/economia-y-sociedad/8429-evaluaci%C3%B3n-docente-%C2%BFqu%C3%A9-esconde-%C2%BFqu%C3%A9-pretende.html>
- Martínez, J. (2015). La interacción entre biopolítica educación y subjetividad: La Universidad como Productora de productores desde una lectura foucaultiana. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 173-188.
- Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 39, 119-146. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>

## ***Construcciones y reafirmaciones del cuerpo del evaluado dentro la evaluación estandarizada***

- Armella, J. y Dafunchio, S. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. *Educação y Sociedade*, 36(133), 1079-1095.
- Martínez, N. (2015). La evaluación como instrumento de poder. *Diálogos*, (7), 5-22.

Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 39, 119-146. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>

## Clínica psicoanalítica e interdisciplinariedad

### *Modelos teóricos y modalidades de tratamiento para el abordaje de las adicciones en comunidad terapéutica*

- Albarracín, D., Brands, B., Adlaf, E., y Giesbrecht, N. (2009). El Consumo de drogas y su tratamiento desde la perspectiva de Familiares y amigos de consumidores de Bogotá, Colombia. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17, 788-95.
- Álvarez, R. (2006). *Eficacia de la palabra sobre el síntoma dos formas discursivas: psicoanálisis lacaniano, teología bíblica*. Santiago de Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Ángel, M. y Ossa, A. (2001). *Relaciones padres-hijos, consumo de sustancias psicoactivas y conducta sexual de estudiantes de secundaria de estratos 5 y 6 de Santa Fé de Bogotá*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Arias, A. y Sánchez, A. (1994). *La función de la imago en la formación del sujeto y su importancia en la comprensión de la drogadicción*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Arias, F., Patiño, C., Román, C., y Cano, V. (2008). Estado del Arte de Estudios en Colombia sobre uso/abuso de drogas en jóvenes. En Baeza, J. (Ed.), *Drogas en América Latina* (pp. 111-164). Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Baeza, J. (2008). *Drogas en América Latina*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez
- Becoña, E., Cortés, M., Pedrero, E., Fernández, J., Casete, L., Bermejo, M., y Tomás, V. (2008). *Guía clínica de intervención psicológica en adicciones*. Barcelona: Socidrogalcohol,
- Betancour, M. (2003). *Perfil psicopatológico del trastorno por abuso y dependencia de sustancias psicoactivas (poli consumo) en personas pertenecientes a comunidades terapéuticas del área metropolitana de Medellín*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Cárdenas, M. y Patiño, A. (1999). Análisis de los referentes socioculturales que definen los hábitos y comportamientos en el consumo de SPA de los grupos informales en la ciudad de Manizales. *Cultura y droga*, 4.
- Carrizo, M. (2010). *Dispositivos Terapéuticos para la asistencia de los problemas relacionados al consumo de drogas: La Comunidad Terapéutica como modelo*

- y *alternativa de cambio*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/51894345/Dispositivos-terapeuticos-para-la-asistencia-de-los-problemas-relacionados-al-consumo-de-drogas>
- Castrillón, M. (1996). *La experiencia de conversión religiosa en los creyentes de dos iglesias pentecostales de Cali: Iglesia Pentecostal Unida de Colombia e Iglesia Asambleas de Dios*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Castrillón, M. (2005). Comunidades terapéuticas para dependientes químicos: Entre “Teoterapias” y “Laicoterapias”. *Cultura y droga*, 12, 107-138. Recuperado en <http://www.culturasydrogas.org/revistas/revista%2012.pdf#page=107>
- Castrillón, M. (2008). Entre “Teoterapias” y “Laicoterapias”. Comunidades terapéuticas en Colombia y modelos sujetos sociales”. *Psicología y Sociedade*, 20(1), 80-90.
- Chavarriga, A. (1996). *Aportes teóricos para una comprensión del fenómeno de la drogadicción a partir de los conceptos de impulsión y rasgo de persecución*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Comas, D. (1998). *El tratamiento de la drogodependencia y las comunidades terapéuticas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Coutinho, J. (1994). Entre psicanálise e religião: o ato toxicomaniaco. En Bittencourt, L. (Ed.), *A vocação do êxtase: uma antologia sobre o homem e suas drogas*. Rio de Janeiro: Imago.
- Dagfal, A. (2009). El encuentro de Lacan con Lévi-Strauss: del poder de la imagen a la Eficacia del Símbolo. En Bilbao, A., Gras, S., y Vermeren, P. (Ed.), *Claude Lévi-Strauss en el pensamiento contemporáneo*. (pp. 195-212). Buenos Aires: Colihue.
- De la peña, F. (2000). *Más allá de la eficacia simbólica del chamanismo al psicoanálisis*. México: Cuicuilco.
- De León, G. (2000). *La Comunidad Terapéutica y las adicciones. Teoría, Modelo y Método*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Dunker, C. (2011). *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. Sao Paulo: AnnaBlume.
- Echeverría, A. (2004). *Representaciones sociales de las drogas de Jóvenes Urbano Populares en proceso de rehabilitación en Comunidad Terapéutica*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Escobar, H. (2002). Factores psicosociales y consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes del Politécnico Nacional. *Noticia*, 1(1).
- Escobar, J. y Morales, L. (1995). *La farmacodependencia como síntoma de la falta de sentido de vida*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Estrada, I. (1994). *Las relaciones intrafamiliares y su influencia en la drogadicción de los hijos adolescentes y del consumo de drogas en la convivencia familiar*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.

- Flórez, S. y Posso, R. (2001). *Aspectos de la organización psicológica de consumidores de droga que han terminado su proceso de teoterapia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Gaitán, J. (2002). Consumo de SPA, reflexiones académicas sobre estudios epidemiológicos realizados en Colombia. *Suma Psicológica*, 9(2), 215-235.
- Gallo, A. y Pareja, J. (2009). *Percepción que tienen los psicoterapeutas de la transformación que se da en pacientes consumidores de sustancias psicoactivas a través del uso del arte como estrategia de intervención*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- García, M. (2011). Hacia una teoría pragmática y psicoanalítica de por qué las palabras curan. La totalidad de la palabra y la eficacia simbólica en la metáfora. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 20(1), 103-126.
- Gárciga, O. y Surí, C. (2010). Adicciones situación actual. *Rev. Hosp. Psiquiátrico de la Habana*, 7(1). Recuperado de <http://www.revistahph.sld.cu/hph0110/hph09110.html>
- Gobernación de Antioquia et al. (2003). *Prevalencia de consumo de sustancias psicoactivas y factores asociados: resultados de la investigación en jóvenes escolarizados del Departamento de Antioquia 2003*. Medellín: Marín Vieco.
- Gobierno Nacional de la República de Colombia. (2001). *Estudio Nacional de consumo de sustancias psicoactivas en población escolar*. Recuperado de: [http://www.unodc.org/documents/colombia/Estudio\\_Consumo\\_Escolares.pdf](http://www.unodc.org/documents/colombia/Estudio_Consumo_Escolares.pdf)
- Gómez, M. y Londoño, L. (2002). *Valoración y significados morales de jóvenes consumidores de sustancias psicoactivas: dimensión personal, familiar y social*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Goti, E. (2003). *La Comunidad Terapéutica: un desafío a la droga*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hernández, D. (2010). Tratamiento de adicciones en Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39, 153-170.
- Hoyos, J. (2003). *Causas psicológicas por las cuales recaen los residentes en el consumo de sustancias psicoactivas del área de tratamiento de la Corporación Caminos*. Santiago de Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Jaimes, J. (2001). Factores demográficos, situacionales, conductuales y psicosocial en muertes intencionales asociadas a estupefacientes en Bogotá. *Acta Colombiana de Psicología*, (6), 93-108.
- Jaramillo, C. (2003). Los jóvenes y su representación social de las drogas. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 6(9), 52-57.

- Kornblit, A., Guffanti, S., y Verardi, M. (2004). La experiencia en comunidades terapéuticas desde la voz de los usuarios de drogas. En Kornblit, A. (Ed.), *Nuevos estudios sobre drogadicción* (pp. 79-86). Buenos Aires: Biblos.
- Labrador, F., Echeburúa, E., y Becoña, E. (2000). *Guía para la elección de tratamientos psicológicos efectivos: hacia una nueva psicología clínica*. Madrid: Dykinson.
- Llorente del Pozo, J. y Gómez, C. (1999). Comunidades terapéuticas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Adicciones*, 11(4), 329-336.
- López, C. (2006). La Adicción a Sustancias Químicas: ¿Puede ser Efectivo un Abordaje Psicoanalítico?. *Psykhe*, 15(1), 67-77. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/967/96715106.pdf>
- López, E. (2009). *Sico-teoterapia integral en adicciones*. Los Ángeles: CTIA.
- López, M. (2003). *Percepciones psicosociales en torno al consumo de psicoactivos de un grupo de jóvenes consumidores del barrio Villa del Socorro de la ciudad de Medellín*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Lozano, O., Rojas, A., Pérez, A., González, F., Ballesta, F., y Izaskun, B. (2008). Evidencias de validez del test para la evaluación de la calidad de vida en adictos a sustancias psicoactivas a partir del modelo biaxial de la adicción. *Psicothema*, 20(2), 317-323.
- Martins, M., Santos, M., y Pillon, S. (2008). Percepciones de familias con bajos ingresos sobre el consumo de drogas por un miembro de su familia. *Rev Latino-am Enfermagem*, 16(2), 293-298.
- McDougall, J. (2001). La economía psíquica de la adicción. « L'économie psychique de l'addiction », fue publicado originalmente en *Anorexie, addictions et fragilités narcissiques* (bajo la dirección de Vladimir Marinov), París: PUF, 2001 y reproducido posteriormente en la *Revue française de psychanalyse*, 2004/2
- Meier, P., Donmall, M., y Barrowcclough, C. (2006). *El papel de la alianza terapéutica temprana en la predicción del abandono de tratamiento de drogas*. 83(1), 57-64.
- Mendonça, M. y Silva, V. (2007). Seria a religiãou masaída para a toxicomania? Uma abordagem psicanalítica. *Psychê*, 11(21), 105-118.
- Mental Care Perú. (2010, 15 de Noviembre). *Consumo de sustancias psicoactivas (Drogodependencia)*. Recuperado de <http://psicocalidad.blogspot.com/2010/11/consumo-de-sustancias-psicoactivas.html>.
- Ministerio de la Protección Social (2004). *Instituciones de tratamiento, rehabilitación y reincorporación social a consumidores de sustancias psicoactivas en Colombia*. Bogotá.
- Ministerio de la Protección Social y Dirección Nacional de Estupefacientes, (2009). *Estudio nacional de consumo de drogas en Colombia: resumen ejecutivo*. Recuperado de [www.descentralizadrogas.gov.co](http://www.descentralizadrogas.gov.co).

- Molina, A. (2011) ¿Es posible una ética para terapeutas personales dentro de las Comunidades Terapéuticas?. *Adicción y Ciencia, 1* (1). Recuperado de <http://www.adiccionsciencia.info/molina.html>
- Monsalve, I., Quesada, G., y Villa, P. (2002). *Perfil cognitivo del trastorno por abuso y dependencia de sustancias psicoactivas: policonsumo*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Murcia, M. y Orejuela, J. (2014). Las comunidades teoterapéuticas y psicoterapéuticas como tratamiento contra la adicción a SPA: una aproximación a su estado del arte. *Revista CES Psicología, 7*(2), 153-172.
- Murcia, M., Orejuela, J., y Patiño, J. (2016). *De la psicoterapia a la teoterapia: sentidos subjetivos respecto al proceso teoterapéutico en personas adictas a sustancias psicoactivas con experiencia previa en psicoterapia*. Santiago de Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Najavits, L. y Weiss, R. (1994). Variations in therapist effectiveness in the treatment of patients with substance use disorders: An empirical review. *Adiction, 89*(6), 679-688.
- National Institute Drug Abuse (2003). *La Comunidad terapéutica*. Recuperado de <http://www.drugabuse.gov/es/publicaciones/serie-de-reportes/la-comunidad-terapeutica/que-es-una-comunidad-terapeutica>.
- Núñez, P., Enríquez, D., y Irrázaval, M. (2011). La espiritualidad en el paciente oncológico: Una forma de nutrir la esperanza y fomentar un afrontamiento positivo. *Ajayu, 10*(5), 84-100.
- Organización Mundial de la Salud (1994). *Glosario de términos de alcohol y drogas*. Madrid: Ministerio de sanidad y consumo de España.
- Parra, A., Padilla, D., López, R., Rodríguez, C., Martínez, A., y Martínez, M. (2011). Revisión sistemática de la evaluación de la eficacia de los programas de tratamiento en drogodependencias. *Revista de Psicología, 5*(1), 435-442.
- Quiceno, J., y Vinnacia, S. (2009). La salud en el marco de la psicología de la religión y la espiritualidad. *Perspectivas en Psicología, 5*(2), 321-336.
- Reporte Mundial de Drogas (2008). Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. Recuperado de <http://www.unodc.org>.
- Saldarriaga, J. y Cañas, R. (1999). *Consumo, libertad y democracia: dos estrategias de prevención de la drogadicción: ambientes escolares preventivos y fábrica de proyectos juveniles*. Medellín: Corporación Región.
- Sánchez, Z. y Nappo, S. (2008). Intervenção religiosa na Recuperação de dependentes de Drogas. *Saúde Pública, 42*(2), 265-272.
- Santibáñez, P., Mella, R., y Vinet, E. (2009). Efectividad de la psicoterapia y su relación con la alianza terapéutica. *Interdisciplinaria, 26*(2), 267-287.

- Santos, I., Magalhães, M., Ferreira, E., y Arantes, S. (2008). História oral de vida de adolescentes dependentes químicos, internados no setor de psiquiatria do hospital regional de Mato Grosso do Sul para tratamento de desintoxicação. *Saúde Mental Álcool Drog*, 4(1), 1-11.
- Secades, V. y Fernández, R. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la drogadicción: nicotina, alcohol, cocaína y heroína. *Psicothema*, 13(3), 365-380.
- Sierra, D., Pérez, M., Pérez, A., y Núñez, M. (2005) Representaciones sociales en jóvenes consumidores y no consumidores de sustancias psicoactivas. *Adicciones*, 17(4), 349-360.
- Souza, M. (2005). Una mirada reflexiva a la terapéutica de las adicciones. *Mexicana de Neurociencia*, 5(6), 52-66.
- Souza, M. (2009). Fundamentos del tratamiento profesional de las adicciones. *Mexicana de Neurociencia*, 10(3), 202-211.
- Vélez, A. (2003). *Motivaciones asociadas al consumo de yagé dentro del contexto urbano*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Vera, E. (1988). *Droga, psicoanálisis y toxicomanía*. Buenos Aires: Paidós.
- Zuluaga, K., Luna, M., y Scopetta, O. (2002). *Imaginario y percepción de la juventud bogotana acerca de los efectos psicofisiológicos del éxtasis*. Bogotá: Universidad de los Andes.

## **Construcción de identidad de un hombre transgénero de la ciudad de Cali**

- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181.
- Daros, W. (2006). *En la búsqueda de la identidad personal*. Rosario: UCEL: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano.
- Donostia. (2007). *La identidad, desde el psicoanálisis*. Recuperado de <http://www.foropsicoanaliticopaisvasco.org/Docs/identidad.pdf>
- Egea, D. (2012, 7 de Octubre). *La perspectiva interpretativista*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/109226034/Interpretativismo>
- Galemiri León, A. (2015). Transexualidad y Queer: El psicoanálisis en cuestión. *LIMINALES*, 4(07), 130-153.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL.

- Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64.
- Puyana, Y. y Barreto, J. (1994). La Historia de Vida: Recurso en la Investigación Cualitativa. *Maguare*, (10), 186-196. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/18451/>
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Tinta y papel.

## ***Reconocimiento, su entendimiento en el contexto del conflicto armado colombiano***

- Antena3.com. (2017, 14 de Noviembre). *Confiesa que mató a su vecina por quejarse de sus ruidos mientras jugaba a videojuegos: “Me arrepiento porque no era yo”*. Recuperado de [https://www.antena3.com/noticias/sociedad/un-joven-confiesa-que-mato-a-su-vecina-por-quejarse-de-sus-ruidos-me-arrepiento-porque-no-era-yo\\_201711145a0a9da10cf2ebaa167981e8.html](https://www.antena3.com/noticias/sociedad/un-joven-confiesa-que-mato-a-su-vecina-por-quejarse-de-sus-ruidos-me-arrepiento-porque-no-era-yo_201711145a0a9da10cf2ebaa167981e8.html)
- Aristóteles. (2003). *Metafísica* (Edición especial para Ediciones Libertador ed.). (A. Shantytowon, y C. A. Samonta, Trads.) Buenos Aires: Ediciones Andrómeda.
- Banco Mundial . (2018, 21 de Mayo). *Índice Gini*. Recuperado de [https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=CO&view=map&year\\_low\\_desc=false](https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=CO&view=map&year_low_desc=false)
- Britto, D. (2018). La paradoja de las víctimas, la distancia entre lo jurídico y lo psicosocial. Neiva, Huila, Colombia.
- Freud, S. (1888-93 [1893]). *Librodot.com*. Recuperado de <http://10millibrosparadescargar.com/bibliotecavirtual/libros/LETRA%20F/Freud,%20Sigmund%20-%20III.%20Estudio%20comparativo%20de%20las%20par%20E11isis%20m.pdf>
- Freud, S. (1921 [1976]). Psicología de las masas y análisis del yo. En Freud, S., *Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo y otras Obras [1920-1922]* (pp. 63-136). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1997). *Proyecto de psicología para neurologos*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Freud, S. (1997). *Proyecto de una psicología para neurólogos 1895 [1950]*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. Madrid: Editora Nacional.
- Honneth, A. (2014). *El derecho a la libertad*. Buenos Aires: Katz Editores.

- Lacan, J. (2002). Función y campo de la palabra y del lenguaje en el psicoanálisis . En Lacan, J., *Escritos I* (pp. 231-310). Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina S.A.
- Lacan, J. (2008). El hecho y el dicho. En Lacan, J., *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 16. De un Otro al otro (1968-1969)* (pp. 57-70). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008). El sueño de la inyección de Irma (fin). En Lacan, J., *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica 1954-1955* (pp. 245-261). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008). Introducción al gran Otro. En Lacan, J., *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica 1954-1955* (pp. 353-370). Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lefort, C. (1990). *Democracia y advenimiento de un 'lugar vacío'*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Molina, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 44-56.
- Quintero, J. (2018). Cuerpos políticos, conflicto armado y construcción de paz. En D. Britto (Ed.), *Justicia Transicional, Memoria Histórica, Reconciliación y Paz Territorial en Colombia*. Santiago de Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Quintero-Torres, J. (2017). *El sujeto de la Clínica*. Santiago de Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica .
- Safatle, V. (2016). *O circuito dos afetos. Corpos politicos, desamparo e o fim do individuo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Strauss, L. (2011). *La filosofía política de Hobbes, su fundamento y su génesis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica S.A

## Cultura de paz e intervencion social

### ***Intervención en familia y primera infancia desde el proyecto TIP-Jóvenes Sin Fronteras. Instituto Cisalva-Universidad del Valle, Policía Metropolitana de Cali, Secretaría de Seguridad y Justicia Alcaldía de Cali***

- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.

- Gómez-Clavelina, F., Ponce-Rosas, E. (2010). Propuesta para la interpretación de Familia APGAR. *Atención Familiar*, 17(4), 102-106.
- Minuchin, S. (1999). *Un modelo familiar en Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socializations in the context of the family: Parent-child interactions. *Handbook of Child Psychology*, 1, 1-103.
- Suarez-Cuba, M. y Alcalá-Espinoza, M. (2014). APGAR Familiar: una herramienta para detectar disfunción familiar. *Revista Médica La Paz*, 20(1), 53-57.
- Turner, E., Chandler, M., y Heffer, R. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.
- Vera, J. y Rodríguez, C. (2009). Prácticas de crianza, desarrollo y cuidado del niño en poblaciones rurales e indígenas. *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*, 2(1), 10-29.

## ***De la seguridad a la política del miedo en la ciudad de Cali***

- Arteaga, N. y Fuentes, R. (2009). Nueva lógica de la seguridad en México: vigilancia y control de lo público y lo privado. *Revista Argentina de sociología*, 7(12-13), 164-185.
- Bauman, Z. y Lyon, D. (2013). *Vigilancia líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI de España editores. S.A.
- Bigo, D. (2008). Globalized (In)Security: the field and the Ban-opticon-. En Bigo, D. y Tsoukala, A. (Ed.), *Terror, Insecurity and Liberty. Illiberal practices of liberal regimes after 9/11* (pp. 10-48). Abingdos: Routledge. Recuperado de: <http://www.people.fas.harvard.edu/~ces/conferences/muslims/Bigo.pdf>
- Blanco, A., Caballero, A., y De la Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Ciafardini, M. (2005), Inseguridad y sensación de inseguridad (página 61 a 65) en Cámara de comercio de Bogotá (2005), *Perspectivas y enfoques sobre percepción de seguridad ciudadana*. Bogotá. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=1ycad=rjayauct=8yved=0ahUKEw-jhlcjb2NTMAhUK6iYKHZcJACEQFggiMAAurl=https%3A%2F%2Fwww>

ccb.org.co%2Fcontent%2Fdownload%2F3169%2F39009%2Ffile%2FPerpectivas%2520y%2520enfoques%2520sobre%2520percepci%25C3%25B3n%2520de%2520seguridad%2520ciudadana%2520I.pdfyusg=AFQjCNErrT-ChCXvA1nAO9aCUef7hPTjFKQ

Diario El País (2015, 15 de octubre), *Homicidios en Cali disminuyeron 7% en los primeros nueve meses del 2015*. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/homicidios-cali-disminuyeron-7-primeros-nueve-meses-2015>

Diario Publimetro (2015, 6 de noviembre). *Bajan los hurtos y los homicidios, pero ¿se sienten más seguros los caleños?*. Recuperado de <http://www.publimetro.co/cali/bajan-los-hurtos-y-los-homicidios-pero-se-sienten-mas-seguros-los-calenos/lmkoke!V25EMwnXBT1cQ/>

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Goffman, E. (2012). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.

Magaña, D. (2009). El otro paradigma de la seguridad. *Alegatos*, 23(72), 127-149.

Ruiz, J. (2011). La película de la seguridad: lecciones internacionales. *Papel Político*, 16(2), 637-649.

Zamiatin, Y. (2010). *Nosotros*. México D.F.: Lectorum.

## ***Un territorio epistémico para la educación para la paz***

Arias, F. (2006). Desarrollo sostenible y sus indicadores. *Sociedad y Economía No. 11*, 200-229.

Baró, I. M. (1990). *Psicología Social de la guerra*. San Salvador.: UCA Editores.

Castro Suarez, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Colombia memorias*, 18-28.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá.: Imprenta Nacional.

Duque Vargas, N. H., y Pineda, J. A. (2013). El conflicto armado en el pacífico colombiano, la condición étnica de la guerra. El caso Sabaletas. En A. Castillar, *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual*. (págs. 541-555). Bogotá: USTA.

Dussel, E. (1994). *Debate en torno a la ética de Apel. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina*. México: Siglo XXI.

- Fajardo, D. M. (2014). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. Obtenido de Centro de Memoria Histórica: <https://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/FajardoDario.pdf>
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del hombre editores y CLACSO.
- Fals Borda, O., Guzmán Campos, G., y Umaña Luna, E. (1980). *La Violencia en Colombia. Tomo I. 9a edición*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fisas, V. (12 de 12 de 2012). Posconflicto y posviolencia armada. *El Tiempo*, pág. s.d.
- Fisas, V. (22 de 10 de 2017). *Cuaderns de Construcció de Pau No. 12. Introducció a los procesos de paz*. Obtenido de Escola de cultura de pau: [http://escolapau.uab.cat/img/qcp/introduccion\\_procesos\\_paz.pdf](http://escolapau.uab.cat/img/qcp/introduccion_procesos_paz.pdf)
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garay, L. J. (2013). *Minería en Colombia. Fundamentos para superar el modelo extractivista*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- García Márquez, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños*. Bogotá: s.d.
- Giraldo, J. (2015). *Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos*. Obtenido de Centro de Memoria Histórica: <https://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/GiraldoJavier.pdf>
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado.*, 79-92.
- Kliksberg, B. (2006). Capital social y cultura. Claves del desarrollo. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración, Vo. II, No. 2*, 5-31. Obtenido de Instituto para la Integración de América latina y el Caribe, INTAL.
- Lander, E. (1999). ¿Conocimiento para qué? Conocimiento para quien? Reflexiones sobre la Universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 25-46.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. C. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pág. 308). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Antropos.
- Morin, E. (1996). el pensamiento ecologizado. *Gaceta de Antropología*, s.d.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Paris: Santillana - UNESCO.
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Naciones Unidas. (2014). *Justicia Transicional y Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Obtenido de Naciones Unidas: [http://www.ohchr.org/Documents/Publications/HR-PUB-13-05\\_sp.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/HR-PUB-13-05_sp.pdf)
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* México D.F.: Paidós.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica de las políticas públicas*. México: FLACSO.
- Pérez, M. A., y Rojas, J. (2008). *Desarrollo Sostenible: Principios, aplicaciones y lineamientos de política para Colombia*. Obtenido de Campus Virtual Universidad del Valle: [https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/682139/mod\\_label/intro/P%C3%89REZ-ROJAS-DESARROLLO-SOSTENIBLE.pdf](https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/682139/mod_label/intro/P%C3%89REZ-ROJAS-DESARROLLO-SOSTENIBLE.pdf)
- Poveda Villafane, L. (2014). Sociedad civil y educación: Reflexiones desde una perspectiva de paz. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos.*, 227-241.
- Rawls, J. (2006). *Una Teoría de la Justicia*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Uniandes.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la facultad de Ciencias Sociales.
- Santos, B. (2010). *Descolinizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Schimpf-Herken, I. (2007). En busca de una pedagogía del encuentro. Los vagamundos y los profesores sin fronteras. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 155-166.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 14-20.
- Uprimmy, R. (2006). *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, Justicia y Reparación para Colombia*. Obtenido de Scielo: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n36/n36a16.pdf>
- Valencia Villa, H. (2007). *Introducción a la Justicia Transicional*. Obtenido de Escola de cultura de pau: <http://escolapau.uab.es/img/programas/derecho/justicia/seminariojt/tex03.pdf>
- Wallertein, I. (1997). *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.
- Wallertein, I. (2006). *Análisis del Sistema-Mundo*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave decolonial. *Tabula Rasa*, 209-227.
- Wilches Chau, G. (1993). La Vulnerabilidad Global. En A. Maskrey, *Los desastres no son naturales* (pág. 140). s.d.: Red de Estudios sobre prevención de desastres en América Latina.

World Commission on Environment al Development: Our Common Future. (1987). *Our Common Future*. Obtenido de United Nations: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

## Conflicto, trabajo y violencia laboral

### *Empleabilidad de profesionales en psicología: una muestra más de responsabilización individual*

- Álvarez, A., Bustos, D., y Valencia, M. (2004). Empleabilidad profesional. Una aproximación a la psicociología del trabajo. 2004. Trabajo de grado (Pregrado en Psicología) - Instituto de Psicología, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Aguirre, D; Amparo, G; Castrillón, D; Fonseca, M; Garzón, A; Ocampo, M; Organista, P; Sierra, Y; Suarez, R., y Tapias, A (2012). Condiciones sociodemográficas, educativas, laborales y salariales del psicólogo colombiano. Colombia: Colegio colombiano de psicólogos (Colpsic)
- Becerra, A. y La Serna, K. (2010). Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad. Recuperado de <http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/358/DD1005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benatuil, D. y Laurito, J. (2009). El perfil laboral y educativo de los jóvenes psicólogos. *Revista SUMMA Psicológica UST*, 6(2), 55-68.
- Brown, P., Hesketh, A., y Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16, 107-126.
- Castillo, F. (2001). Los nuevos precarios ¿mujeres u hombres?: Tendencias en el mercado de trabajo urbano en Panamá, 1982-1999. *Papeles de población*, 7(27), 99-145.
- Crossman, J. y Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection. *Higher education*, 59(5), 599-613. doi 10.1007/s10734-009-9268-z
- Chaves, L. y Noguera, M. (2008). La inserción laboral de los Titulados en Psicología, un estudio de los graduados en cinco promociones consecutivas. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, (9), 121-134. Recuperado de <http://www.ruct.uva.es/pdf/Revista%209/9105.pdf>
- Ferro, J. (2000). *Visión de la universidad ante el siglo XXI*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Gamboa, J., Gracia, F., Ripoll, P., y Peiró, J. (2007). *La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas
- Gomez, M. (2012). La noción de empleabilidad: una mirada desde la perspectiva de las organizaciones. *Katharsis*, (13), 63 - 83.

- Malvezzi, S. y Rentería-Pérez, E. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 319-334.
- Martínez, F. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 455-471.
- Mora Salas, M. y de Oliveira, O. (2012). Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionistas mexicanos. *Estudios Sociológicos*, 30(88), 3-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/598/59826851001.pdf>
- Orejuela, J., Bermúdez, R., Urrea, C., y Delgado, L. (2013). Inserción laboral de jóvenes profesionales. Santiago de Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Orejuela, J. (2009). Incertidumbre laboral: mercado y trayectoria laboral de profesionales en EMN. Santiago de Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Oviedo, M., Trujillo, T., Rodríguez, G., y Parrado, F. (2009). Percepción de las competencias adquiridas por los egresados y estudiantes practicantes de pregrado en Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia y las requeridas por el mercado laboral en Neiva, durante el primer semestre de 2008. *Revista Pensando en Psicología*, 5(8), 58-70.
- Rentería, E. y Enríquez, A. (2006). ¿Usted mismo S.A? O el posicionamiento profesional en el mercado de trabajo. Reflexiones desde el marketing y el comportamiento del consumidor. *Psicología desde el Caribe*, (18), 139-160.
- Salas, M. (2013). Proyecto de investigación: representaciones sobre el rol profesional de graduados recientes de la carrera de psicología de la UNLP. Su relación con la inserción y el desempeño laboral. *Revista Orientación y Sociedad*, 13. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5852/pr.5852.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5852/pr.5852.pdf)
- Sánchez, M. (2013). Factores determinantes de la actividad en el mercado laboral gallego. Influencia del género. *Revista de Ciencias Sociales*, (57), 1-38.
- Shah, A., Pell, K., y Brooke, P. (2004). Beyond First Destinations Graduate Employability Survey. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 9-26. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/320624779>
- Suarez, B. (2016). *Empleabilidad: análisis del concepto*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Valero, F. (2012). *Demandas del Mercado laboral a los titulados universitarios*. Granada: Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Granada.

### ***El ejercicio del poder visto a través del discurso organizacional en una pyme de la ciudad de Cali***

- Arévalo, A. (2014). Las relaciones de poder y la comunicación en las organizaciones: una fuente de cambio. *AD-minister*, (24), 119-141.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

- Bodemer, K. (1998). La globalización, un concepto y sus problemas. *Nueva sociedad*, (156), 54-71.
- Bushnell, D. (2014). *Colombia, una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Planeta.
- Campo, C. y Tinoco, F. (2015). El emprendedor y el ejercicio del poder en el entorno institucional. *Dimensión Empresarial*, 14(2), 39-53.
- Deming, W. (1989) *Calidad, competitividad y productividad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Crosby B. (1987). *La calidad no cuesta. El arte de cerciorarse de la calidad*. México D.F.: Compañía Editorial Continental, S.A.
- Dalla, R., Andrade, P., Azzolin, S. y Martins, F. (2013). *As organizaciones como fonte de conflictos de poder*. Revista de administración UFSM, 9(3) 506-519.
- Deming, W. (1989). *Calidad, competitividad y productividad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Escobar, A. (1984). Discourse and power in development: Michel Foucault and the relevance of his work to the third world. *Alternatives: Global, Local, Political*, 85(10) 377-400.
- Foucault, M. (1984). *Un Parcours Philosophique*. Paris: Editions Gallimard.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France*. México D.F.: Fondo Cultura Económica
- Gallo, M. (2004). *Empresa familiar*. Barcelona: Praxis.
- García, O. (2009). El concepto de poder y su interpretación desde la perspectiva del poder en las organizaciones. Colombia: *Revista Estudios gerenciales*, 25(110), 63-83.
- Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestión*. Paris: Seuil.
- Giraldo, R. (2015). Gobierno de los otros y gobierno de sí en Michel Foucault. *Revista Criterio Libre Jurídico*, 12(2), 137-149.
- González, F. (2006) *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.
- González, S. y Guenaga, G. (2005) *Mecanismos de influencia en las organizaciones y tácticas de liderazgo*. España: Asociación Internacional de economía aplicada (Asepelt).
- Gonzalez, C. y Murillo, G. (2016). El emprendedor y el ejercicio del poder en el entorno institucional. *Revista Dimensión empresarial*, 14(2), 39-53.
- Gonzalez, C. y Arciniegas J. (2016). *Sistemas de gestión de calidad, teoría y práctica bajo la norma ISO 2015*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Hernández, R., Fernandez, C., y Baptista, M. (2014) *Metodología de la investigación*. (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Infante, E. (2000). El poder interpersonal en las organizaciones: teoría y medición. *Trabajos de Investigación*, 395-415.
- Iso Tools (2007). *Cuánto cuesta un proyecto de implementación ISO 9001*. Recuperado de <https://www.isotools.org/2017/01/06/cuanto-cuesta-proyecto-de-implementacion-iso-9001/>.
- Juran, J., Gryna, F., y Bingham, R. (1990). *Manual de control de la calidad*. Barcelona: Editorial Reverté S.A.
- Kalmanovitz, S. (2015). *Breve historia económica de Colombia*. Bogotá: Universidad de Tadeo.
- Lima, A., Kleinübing C., y Coelho, C. (2015). Análise Sócio-hermenêutica do Discurso da Sustentabilidade a Partir de Materiais Visuais. *Revista de Administração Contemporânea*, 19(5), 649-670.
- Marin, H. (2004). La gerencia del cambio en contextos de globalización. *Maracaibo, Revista de ciencias sociales*, 10(1), 9-27.
- Max-Neff, M. (1998). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Nordan.
- Mincoff, V. (2013). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais.
- Molina, M. (2012). La comunicación fuente de poder del líder en las organizaciones que aprenden. *Revista internacional de buena conciencia*, 7(2), 56-60.
- Mumby, D. (2005). Theorizing resistance in organization studies: a dialectical approach. *Management Communication Quarterly*, 19(1), 19-44.
- Mumby, D. y Stohl, C. (1991). Power and discourse in organization studies: Absence and the dialectic of control. *Discourse Society*, 2(3), 313-332.
- Munar, W. (2012). Poder y liderazgo. *Revista científica Salud Uninorte*, 28(2), 109-117.
- Ocampo, C., Gonzales, D., y Gentilin, M. (2016). El discurso en el estudio de las organizaciones. Una revisión de la literatura. *Revista cuadernos de gestión*, 16(1), 15-42.
- Pabst, F. y Soares M. (2008). Discurso organizacional como uma manifestação de poder: um estudo com executivos modernos. *Revista brasileira de gestão de negócios*, 10(29), 376-360.
- Pagès, M., Bonetti, M., De Gaulejac, V., y Descendre, D. (2006). *O poder das organizações*. Brasil: Atlas S.A.
- Pascual, J. y Mercado, V. (2013). *Competencia y estado*. Madrid: Marcial Pons.

- Puentes, J., Muñoz, C., y Quiñones, A. (2014) El bienestar como mecanismo de poder entre la gestión del alto director y el recurso humano. Santiago de Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Pérez, M. (2016). El discurso ambiental en Colombia: una mirada desde el análisis crítico del discurso. *Revista Latinoamericana de comunicación*, (131), 139-158.
- Revista Dinero. (2017). pymes Ganadoras. Recuperado de <https://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/ranking-de-las-mejores-pymes-de-colombia-en-2017/249828>
- Revilla, J. y Tovar, F. (2011). El control organizacional en el siglo XXI: en busca del trabajador autodisciplinado. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (135), 47-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99722248003>
- Ríos, G. y Hidalgo, Á. (2014). Depredación organizacional: las consecuencias del uso del poder en la organización. *Revista Estudios Gerenciales*, 30(132), 233-242.
- Rubio, L. y Sánchez, M. (2013). *Liderazgo y poder*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Sánchez, Y. (2011). El poder y las relaciones de poder en las organizaciones. Algunas aproximaciones teóricas desde las perspectivas de Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Max Weber. *Revista Gestión y sociedad*, 4(1), 145-161.
- Shahwan, U. (2017). Relationship between “power-distance” and employee performance in multi-national organizations. *Skyline Business Journal*, 12(1), 48-53.
- Silva Saraiva, L. y Dos Santos, A. (2011). Estratégias de poder de trabalhadores industriais. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(4) 15-43.
- Sisto, V. (2004). Teoría(s) organizacional(es) postmoderna(s) y la gest(ac)ión del sujeto posmoderno. Barcelona, Uniersidad Autonoma de Barcelona, disponible en <http://WWW.TDX.CESCA.ES/TDX-1217104-143200/> (ISBN 84-688-7772-7).
- Sousa, B. (2007). El discurso y el poder (Ensayo sobre la sociología de la retórica jurídica). *Revista Crítica jurídica*, (26), 77-98.
- St-Onge, et al. (2004), *Relever les défis de la gestion des ressources humaines*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Spink, M. (2013). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais.
- Torres, F. y Ríos, G. (2013). Liderazgo, poder y movilización organizacional. *Estudios Gerenciales*, 29(126), 72-76.
- Valencia, M. y Mariño, A. (2014). La empresa agroindustrial colombiana: Un análisis de relaciones de poder y configuración de la apropiación de factores productivos. *Revista Equidad y Desarrollo*, (22), 79-97.

- Varela, E. (2014). El poder organizacional y sus principales ámbitos discursivos en las ciencias del management. *Florianópolis*.
- Weber, M. (1994). *Economía y sociedad, esbozo de sociología comprensiva*. España: Fondo de cultura económica de España.

## PARTE III

### Gobiernos, familias e infancias

#### *La familia en cuestión: aproximaciones al gobierno de las familias y retos de la diversidad cultural*

- Castillo, E. y Guevara, S. (2015). ¿Principio o fin de la utopía?. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17-44. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf>
- Castro, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Cerletti, L. y Santillan, L. (en prensa). Sobre las formas “correctas” de ser familia. Lineamientos hegemónicos y prácticas cotidianas en torno a la crianza y educación infantil. Ponencia presentada en las cuartas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires, 2015.
- Chul Han, B. (2010). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2018). El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Nadorowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 15-36.
- Ospina, Calderon, Packer (en prensa). Interculturality or government of childhood? Challenges of indigenous child care in Colombia. *Journal of Childhood Studies*.
- Pedraza, Z. (2004). El régimen biopolítico en América Latina. *Cuerpo y pensamiento social. Iberoamericana*, 4(15), 7-19. doi: <http://dx.doi.org/10.18441/ibam.4.2004.15.7-19>

- Rendueles y García (2017). Entrevista a Jacques Donzelot. De la invención de lo social a la ciudad asediada. *Cuadernos de trabajo social*, 30(2) 273-284. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.553538778>
- Rose, N., O'Malley, P., y Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, (8), 114-152.
- Roudinesco, E. (2002). *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

### ***Familia y desarrollo cognitivo en niños sordos***

- Hintermair, M. (2000). Hearing impairment, social networks, and coping: The need for families with hearing-impaired children to relate to other parents and to hearing-impaired adults. *American annals of the deaf*, 145 (1), 41-51. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/384611>
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 11(4) 493-513. doi: <https://doi.org/10.1093/deafed/enl005>
- LeVine, R. (1980). Una perspectiva transcultural sobre las relaciones parentales. En Fantini, M. y Cárdenas, R. (Eds.), *Parenting in a multicultural society* (pp. 17-26). New York: Longman. Recuperado de <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cultura/recursos/LevineTransculturalrtf.pdf>
- Sanford, L. y McCray, N. (2011). Deaf parents as sources of positive development and resilience for deaf infants. En Zand, D. y Pierce, K. (Eds.), *Resilience in deaf children. Adaptation through emerging adulthood* (pp. 65-86), New York: Springer.
- Walsh, F. (2003). Resiliencia familiar: un marco de trabajo para la práctica clínica. *Family process*, 42(1), 1-18











La Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali anualmente lleva a cabo la semana Talleres de lo social. Este ejercicio académico-pedagógico, que ha trascendido por 22 años, para esta ocasión incluyó el tercer encuentro regional de psicología Saberes desde lo social: transdisciplinariedad en las realidades sociales y el primer simposio regional Gobiernos, familias e infancias: por el derecho a crecer en familia, en colaboración con la ONG gubernamental Aldeas Infantiles-Colombia, llevado a cabo el 17 y 18 de octubre de 2018.



UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA  
CALI

**EB**  
EDITORIAL  
BONAVENTURIANA



editorialbonaventuriana



@EditBonaventuri



EditorialBonaventuriana



editorial-bonaventuriana



editorialbonaventuriana

[www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co](http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co)